UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

IVONE MARY MEDEIROS DE SOUZA

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTERCULTURAL: HISTÓRIAS CONTADAS POR PROFESSORES INDÍGENAS

BOA VISTA-RR
2019

IVONE MARY MEDEIROS DE SOUZA

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTERCULTURAL: HISTÓRIAS CONTADAS POR PROFESSORES INDÍGENAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Formação de professores para a Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria de Lima

BOA VISTA -RR

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D278e de Souza, Ivone Mary Medeiros.
Educação em Ciências Naturais na perspectiva do Currículo Intercultural: histórias contadas por professores indígenas / Ivone Mary Medeiros de Souza. -- 2019
180 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Tânia Maria de Lima.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Educação Indígena. 2. Currículo intercultural. 3. Educação em Ciências Naturais. 4. História Oral. 5. Professores indígenas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

Dedico, especialmente, aos professores wapichana e macuxi da Região Serra da Lua, Roraima.

Ao meu esposo, Luiz Faustino, que esteve ao meu lado durante o período do doutorado, vivenciando minhas alegrias, angústias, desafios e conquistas.

Aos meus queridos filhos, Isabele Medeiros e Lucas Medeiros, que ficaram ao meu lado durante todos os momentos desse processo formativo, de conquistas e realizações.

Minha GRATIDÃO!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Maria de Lima, pelo acolhimento sensível, por ter ficado ao meu lado nesta etapa final de minha caminhada de formação. Sem a sua disponibilidade, confiança, dedicação, parceria e respeito dispensados, eu não teria concluído esta Tese. Minha gratidão será infinita pela oportunidade que me deu, por tudo que aprendi com você e graças a você. E pelo ser humano extraordinário que você é.

Aos professores, membros da Banca de Qualificação, que aceitaram o convite e dedicaram seu precioso tempo à leitura deste trabalho e contribuíram com elogios, críticas, sugestões/proposições para a produção/conclusão desta pesquisa: Prof.ª Dra. Edinéia Tavares Lopes (UFS); Prof.ª Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos (IFRR); Prof.ª Dra. Glauce Viana de Souza Torres (UFMT); Prof. Dr. Germano Guarin Neto (UFMT) e Prof. Dr. Fábio Mariani (IFMT).

Aos membros da Banca de Defesa, que prontamente aceitaram participar da última etapa deste processo de doutoramento: Prof.ª Dra. Edinéia Tavares Lopes (UFS); Prof.ª Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos (IFRR); Prof.ª Dra. Nilra Jane Filgueira Bezerra (IFRR); Profa. Dra. Edlauva Oliveira dos Santos (UFRR) e Prof. Dr. Fábio Mariani (IFMT).

À minha estimada amiga, Ray Rodrigues, por fazer parte de minha vida, pelos momentos partilhados e confidenciados, especialmente, aqueles mais difíceis, pelas Co orientações e dicas valiosas na caminhada até aqui. Você sempre me estendeu a mão amiga e me ofereceu amparo.

À Coordenadora Geral da REAMEC, Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie e respectivas Coordenadoras dos Polos UEA e UFMT: Josefina Barrera Kalhil e Gladys Denise Wielewski, pela dedicação ao PPGECEM e aos doutorandos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) dos três polos que ofertam o curso de doutorado da REAMEC, em especial, aqueles do Polo UEA: Amarildo Gonzaga, Josefina, Ierecê Barbosa (em memória), Maria Clara e Evandro Ghedin, pelos ensinamentos e conhecimentos partilhados.

Aos meus colegas do doutorado da REAMEC/Polo UEA, turma/2015: Leila Ghedin, Luciana Cunha, Gladys Souza, Edlauva Oliveira, Cláudio Vitor, Whasgthon Almeida, Izabel Lobato, Mary Tânia, Ataiany Veloso, Eduardo Segura, Pedro Miranda, Anne Caroline, Jorge Menezes, Derlei Macedo, Galúcio e Wender Silva, sou grata pelo companheirismo e amizade durante os estudos coletivos, os debates, as partilhas e, em especial, ao incentivo nos momentos difíceis de desânimo.

Ao Secretário Acadêmico do Polo UEA, Robson Bentes, pelo profissionalismo, apoio, pronto atendimento e carinho durante todas as atividades e etapas do desenvolvimento do Curso.

Às amigas Edlauva Oliveira dos Santos, Leila Márcia Ghedin e Luciana Cunha Ferreira, por fazerem parte desta etapa de minha vida acadêmica e por estarem ao meu lado, também, nos momentos difíceis de angústia e desânimo, me incentivando e apoiando para que eu não desistisse. Literalmente “brigaram” por mim. Esse companheirismo me ajudou a chegar até a conclusão do doutorado.

Ao Instituto Federal de Roraima pelo apoio financeiro e institucional que viabilizou o cumprimento de todas as atividades/etapas obrigatórias do doutorado, especialmente, aos gestores: Prof. Ademar de Araújo Filho, reitor no período 2012-2016; Sandra Mara de Paula Dias Botelho, reitora atual do IFRR (2017-2020); Joseane de Souza Cortez, atual Diretora Geral do Campus Boa Vista e Prof. Ananias Noronha Filho, Diretor de Ensino do Campus Boa Vista.

Ao Diretor do Centro Regional Pedagógico Indígena *Watuminpen Kaimena’u Day*, professor Getúlio Solon da Silva, pela confiança, apoio e acompanhamento durante as visitas de reconhecimento nas escolas indígenas para a realização da pesquisa de campo, na Região Serra da Lua.

Ao professor Rivanildo Cadete Fidelis, pela acolhida em sua casa, pelas entrevistas concedidas, além da disponibilização de textos e fotografias do seu acervo pessoal para compor e enriquecer a produção desta Tese.

À querida Joicivânia Rodrigues da Silva, pela acolhida em sua casa e pelos almoços saborosos que preparava sempre que íamos visitar a Comunidade Indígena Canauanim para realizar a pesquisa e também no dia da defesa.

Ao meu esposo Luiz Faustino e aos meus filhos Isabele Medeiros e Lucas Medeiros, pelo apoio e amor incondicional durante essa jornada de estudos, entendendo minhas ausências em vários momentos da vida familiar e social.

A todos os amigos que me incentivaram e torceram pelo meu sucesso durante essa caminhada.

Hoje eu quero agradecer a todos e a cada um de vocês: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo se situa no campo da educação escolar indígena dando centralidade às ciências naturais na perspectiva do currículo intercultural, levando em conta que a legislação nacional em vigência reconhece o direito dos povos indígenas a uma pedagogia específica, diferenciada, comunitária, bilingue e intercultural. Amparando-se nos fundamentos teóricos dos Estudos Culturais para a formulação de bases sobre educação intercultural e nos princípios metodológicos da História Oral Temática, a pesquisa, cujos resultados constam neste trabalho, teve como objetivo principal analisar histórias narradas por professores indígenas sobre suas experiências na área da educação em ciências naturais, observando marcas de diálogos entre cultura científica e cultura local. A metodologia envolveu análise de documentos oficiais que tratam da educação indígena e entrevistas semiestruturadas com quatro professores indígenas que atuam no ensino médio e com práticas que se inserem no campo das Ciências Naturais. Esses professores pertencem ao quadro funcional da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizada na Comunidade Canauanim, que se encontra na Terra Indígena homônima e integra o Complexo Wapichana-Macuxi da Região Serra da Lua. A análise dos registros seguiram as recomendações da Análise Textual Discursiva, buscando submeter à validação a tese de que a educação escolar indígena, fundamentada nos pressupostos do currículo intercultural, potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ressignificam a educação em ciências, pois permitem inter-relações entre cultura científica e cultura local, dando sentido aos saberes escolares. As histórias contadas pelos professores indígenas revelam que suas práticas pedagógicas inserem a escola no entre-lugar da cultura, esforçando-se para que esta instituição se constitua como espaço-tempo da fronteira cultural e seja reconhecida por acolher a diferença sem hierarquia e sem atender a todas as exigências do capitalismo. Os discursos dos professores revelam, ainda, que a formação intercultural recebida em seu itinerário de constituição como professores muniram-lhes de fundamentos teóricos e metodológicos que projetam suas práticas para o campo do inter: da interculturalidade, da interdisciplinaridade, da interlocução entre ciência e conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, na tentativa de alcançarem o “apagamento” da linha abissal imposta pelo pensamento moderno liberal.

Palavras-chave: Educação indígena; currículo intercultural; educação em ciências naturais; história oral; Professores indígenas.

ABSTRACT

This study is in the field of indigenous school education giving centrality to the natural sciences from the perspective of intercultural curriculum, taking into account that the current national legislation recognizes the right of indigenous peoples to a specific, differentiated, communitarian, bilingual and intercultural pedagogy. Drawing on the theoretical foundations of Cultural Studies for the formulation of bases on intercultural education and on the methodological principles of Oral Thematic History, the research, whose results are presented in this work, had as main objective to analyze histories narrated by indigenous teachers about their experiences in the area of education in the natural sciences, observing marks of dialogues between scientific culture and local culture. The methodology involved the analysis of official documents dealing with indigenous education and semi-structured interviews with four indigenous teachers who work in high school and with practices that are part of the field of Natural Sciences. These teachers belong to the staff of the Tuxaua Luiz Cadete Indigenous State School, located in the Canauanim Community, which is located in the homonymous Indigenous Land and is part of the Wapichana-Macuxi Complex of the Serra da Lua Region. The analysis of the records followed the recommendations of Discursive Textual Analysis, seeking to validate the thesis that indigenous school education, based on the assumptions of the intercultural curriculum, enhances the development of pedagogical practices that resignificance in science education, since they allow the interrelations between scientific culture and local culture, giving meaning to the knowledge schools. The stories told by the indigenous teachers reveal that their pedagogical practices place the school in the place of culture, striving for this institution to constitute itself as space-time of the cultural frontier and to be recognized for accepting difference without hierarchy and without attending to all the demands of capitalism. The teachers' discourses also reveal that the intercultural formation received in their itinerary of formation as teachers provided them with theoretical and methodological foundations that project their practices in the field of interculturality, interdisciplinarity, interlocution between science and knowledge ancestors of the indigenous peoples, in an attempt to achieve the "erasure" of the abyssal line imposed by liberal modern thought.

Keywords: Indigenous education; intercultural curriculum; education in natural sciences; oral history; Indigenous teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APCN – Aplicativo de Proposta de Curso Novo

AR – Associação em Rede

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmera da Educação Básica

CEFORR - Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTC – Conselho Técnico Científico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEI - Divisão de Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do índio

IES – Instituições de Ensino Superior

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NEIS - Núcleos de Educação Escolar Indígena

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGECEM – Programa Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

RISeL - Região Indígena Serra da Lua

RR – Roraima

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED/RR - Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Terras Nacionais

TI - Terra Indígena

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNI – União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Reunião com os professores da E.E.I Tuxaua Luiz Cadete	40
Figura 2 -	Divisão Política-Administrativa de Roraima	80
Figura 3 -	Localização das Terras Indígenas de Roraima	82
Figura 4 -	Terras Indígenas da Região Serra da Lua	84
Figura 5 -	Estrutura do Centro Regional de Educação Indígena Watuminpen Kaimena'uda'y (Malacacheta)	88
Figura 6 -	Localização da Terra Indígena Canauanim	95
Figura 7 -	Crescimento Demográfico da TI Canauanim - 1989 a 2015	96
Figura 8 -	Utensílios do artesanato indígena	97
Figura 9 -	Monumento em homenagem a Casimiro Cadete	100
Figura 10 -	Visão área da sede da Comunidade Canauanim e E.E.I Tuxaua Luiz Cadete	101
Figura 11 -	Estrutura física da Escola Luiz Cadete e quadra de esportes	102
Figura 12 -	Materiais didáticos disponíveis na sala multifuncional	102
Figura 13 -	Campeonato de Arco e Flecha	109
Figura 14 -	Exposição de produtos da medicina tradicional indígena	110
Figura 15 -	Bandeira do Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim	112
Figura 16 -	Ajuri como prática pedagógica da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete	134
Figura 17 -	Malocão da Comunidade Indígena Canauanim	135
Figura 18 -	Ilustração da Narrativa "O igarapé"	137
Figura 19 -	Momentos da Aula de Campo da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete	140
Figura 20 -	Explorando a Natureza na Aula de Campo	141
Figura 21 -	Grupo de Dança do Parixara da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete	143
Figura 22 -	Mural de Chamada do 2º ano do Ensino Fundamental	146
Figura 23 -	Exposição de produtos da medicina tradicional indígena	150
Figura 24 -	Painel com artesanato e fotos de momentos na EEI Tuxaua Luiz Cadete	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distribuição de Terras em Roraima	81
Quadro 2 -	Comunidades indígenas da Região Serra da Lua	85
Quadro 3 –	Centros Regionais de Educação Indígena vinculados à SEED	87
Quadro 4 –	Matrículas por Nível de Ensino, em 2019	104
Quadro 5 –	Planejamento da Área de Ciências da Natureza - 2017	131
Quadro 6 –	História “O igarapé”, em Língua Portuguesa e em Wapichana	136

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS QUE CONTO E RECONTO: TRAJETÓRIAS DESTA PESQUISA 17
1.1 Organização da Tese 18
1.2 Alinhavando retalhos da minha memória para compor esta História 20
1.3 Ingresso na REAMEC: doutorado voltado para a Amazônia 23
1.4 Educação Indígena como objeto de estudo 28
1.5 Fundamentos Teórico-Metodológicos 33
CAPÍTULO 2: MOVIMENTOS INDÍGENAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 43
2.1 Indigenismo: política de negação de direitos 43
2.2 Movimento indigenista como espaço de luta 46
2.3 Movimento indígena: luta pelo direito de existir na diferença 48
2.4 A educação que interessa aos povos indígenas 49
2.5 Formação de professores indígenas para uma Pedagogia Indígena 55
2.6 Sobre as vozes indígenas nos documentos oficiais 60
CAPÍTULO 3: QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS EM ESCOLAS INDÍGENAS? 62
3.1 A educação em ciências naturais que interessa aos povos indígenas 63
3.2 Educação em Ciências na pós-modernidade 70
3.3 Cultura, interculturalidade e currículo intercultural 73
CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA 79
4.1 Roraima: um mosaico de culturas 79
4.2 Nas Trilhas do Complexo Wapichana-Macuxi: Região Serra da Lua 83
4.2.1 Povo Wapichana 89
4.2.2 Povo Macuxi 90
CAPÍTULO 5: ESCOLA INDÍGENA ENQUANTO FRONTEIRA CULTURAL 94
5.1 Comunidade Indígena Canauanim 94
5.2 Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete 99
5.3 Calendário Escolar: potencialidades para o currículo intercultural 107
CAPÍTULO 6: HISTÓRIAS CONTADAS POR PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS 115
6.1 Ser índio e ser professor: o olhar dos participantes da pesquisa sobre si 117
6.1.1 Turuanary Kasumi Takan Suud 117
6.1.2 Namachi 120

6.1.3 Pimydy 124
6.1.4 Tyzytaba'u 128
6.2 Histórias do fazer docente: visualizando marcas de educação em ciências numa perspectiva intercultural 132
6.2.1 Turuanary Kasumi Takan Suud 133
6.2.2 Namachi 144
6.2.3 Pimydy 147
6.2.4 Tyzytaba'u 152
CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
REFERÊNCIAS 163
APÊNDICE 179

CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS QUE CONTO E RECONTO: TRAJETÓRIAS DESTA PESQUISA

> *A coisa mais bonita que temos dentro de nós é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada, não há dor tristeza que o vento não apague. É o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos parte da sabedoria, da verdade e do amor.*
>
> *Eliane Potiguara*[1]

Neste capítulo busco explicitar a motivação, as finalidades e a configuração da pesquisa que deu base à elaboração desta tese. Antes de abordar essas questões, julguei necessário narrar algumas experiências da minha história de vida, as quais foram determinantes para a escolha do objeto de estudo no curso de doutorado e para a organização deste trabalho.

Devo esclarecer que o termo "experiência" é concebido aqui na conceituação defendida por Jorge Larrosa (2016, p. 10).

> A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2016, p.10).

A experiência é pessoal, subjetiva. Tem a ver com autorreflexão, com introspecção, com os tremores diante de algo que nos afeta, que nos toca, que nos desestabiliza. Ela exige parar para pensar, olhar com atenção, escutar, sentir, suspender juízos prévios e refutar padrões estabelecidos. Exige também exercício de alteridade, ou seja, requer reconhecimento de que uma situação vivenciada coletivamente pode produzir sentidos diferentes nas pessoas. Alguns podem considerar o acontecimento vivido como algo irrelevante, sem sentido, desprezível. Outros podem deixar-se afetar por tal situação, porém, apenas momentaneamente. No entanto, há quem viva o mesmo acontecimento de forma intensa e desestabilizadora, resultando em profundas transformações pessoais que refletem no ambiente coletivo.

[1] Citado por Munduruku (2012, p. 221)

A dimensão subjetiva da experiência não permite que ela seja derivada de uma atividade técnica. Só é experiência aquilo que ganha potência transformadora como “algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” (LARROSA, 2016, p. 13). Para este autor,

> É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns (LARROSA, 2016, p. 12).

Foi com base no entendimento de que a experiência é algo idiossincrático, inquietante, criativo, transformador, que produzi uma síntese de minha história que é apresentada a seguir. São retalhos de minha memória que conto e reconto, pois são recheados de acontecimentos marcantes, os quais influenciaram minha trajetória de vida pessoal e profissional. Destaquei aqueles que foram decisivos para a escolha da educação indígena como objeto deste estudo.

1.1 Organização da Tese

Esta Tese está organizada em seis capítulos. Neste primeiro capítulo intitulado “Histórias que conto e reconto: trajetórias desta pesquisa” apresenta alguns retalhos da minha memória para explicitar as razões que motivaram meu ingresso na REAMEC e a opção pela Educação Indígena como objeto de estudo. Apresenta também fundamentos teóricos-metodológicos adotados na realização deste estudo.

A importância do movimento indígena na produção de políticas e formulação de diretrizes para a Educação Escolar Indígena, respeitando as diferenças culturais dos povos indígenas do Brasil foi discutida no segundo capítulo. Nesse sentido, busquei dar destaque para os desdobramentos das conquistas desse movimento, sobretudo, no que se refere ao reconhecimento de que a educação indígena exige uma pedagogia centrada em pressupostos do currículo intercultural, pois, a escola indígena é um espaço de encontro de culturas. Por conseguinte, a pedagogia indígena demanda também projetos de formação de professores que levem em conta as singularidades da cultura local.

A educação em ciências naturais em escolas indígenas foi colocada em pauta no terceiro capítulo. Nele apresento uma leitura dos documentos que definem as diretrizes e princípios para a educação escolar indígena, bem como proposições de trabalho pedagógico. O foco de atenção foi voltado para as orientações relativas à área das ciências naturais expressas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL,1998). A partir dessas orientações é realçada a necessidade de questionar os postulados da ciência moderna notadamente no que se refere às polarizações entre ser humano-natureza, inovação-tradição, razão-crenças, ciência-cultura na organização e desenvolvimento do currículo.

No quarto capítulo apresento um panorama da educação indígena no Estado de Roraima, dando centralidade à Região Serra da Lua. Nele teço algumas considerações sobre aspectos históricos, geográficos e culturais do Complexo Wapichana-Macuxi, na tentativa de possibilitar a compreensão do cenário deste estudo. O texto busca realçar o papel da escola como instituição imbuída do propósito de contribuir para a identidade e autonomia das comunidades da Região Serra da Lua. Apresento e descrevo dados atualizados sobre matrículas e níveis de ensino ali ofertados.

O quinto capítulo focaliza a escola indígena pesquisada considerando aspectos históricos, infraestrutura, quadro de pessoal e questões pedagógicas, com destaque para o calendário escolar. Os dados relativos a essas questões foram extraídos de documentos, conversas informais registradas no caderno de campo, bem como de observações em loco, registradas, especialmente, por meio de fotografias. Destaco o esforço da comunidade escolar diante do desafio de caracterizar a escola como uma instituição específica, diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue, intercultural e de qualidade, conforme defende o movimento indígena. Em outras palavras, busco analisar como a escola trabalha para fazer de si uma fronteira cultural e, por conseguinte, um espaço de valorização da cultura e da identidade do povo que ela representa.

A problemática central deste estudo foi abordada no sexto capítulo intitulado “Histórias Contadas por Professores Indígenas sobre suas experiências na Educação em Ciências Naturais”. As análises foram realizadas com base em relatos de professores indígenas sobre suas concepções e práticas pedagógicas de currículo intercultural. No intento de dar resposta ao problema de pesquisa que deu corpo a

esta tese, analiso experiências que evidenciam esforços no sentido de promover diálogos entre conhecimentos derivados da ciência e conhecimentos derivados da cultura local. Em suma, busco produzir análises sobre a educação em ciências em escolas indígenas que têm como fundamento o currículo intercultural.

1.2 Alinhavando retalhos da minha memória para compor esta História

Meu interesse pelo estudo de questões indígenas foi despertado em 1990, quando cheguei ao estado de Roraima, vindo do Ceará. Como migrante nordestina eu trazia na bagagem poucas peças de roupas surradas e muitas experiências de vida. Isso porque, com a morte precoce de minha mãe, eu assumi, desde os 10 anos de idade, a tarefa de cuidar dos meus irmãos. Sou a segunda numa família de 8 filhos.

Na minha adolescência vivi os sonhos de qualquer menina, porém, mantendo os pés aderidos a dura realidade vivida. Eu tinha claro que para melhorar as condições de vida eu deveria estudar. Sonhava ser professora e, por essa razão, fiz o curso de Magistério e, posteriormente, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em Quixadá, antes de concluir o curso de Pedagogia, trabalhei como professora de Biologia numa turma de terceiro ano do 2º Grau (hoje Ensino Médio). Esse fato dá evidências da carência de professores da área das ciências naturais em escolas públicas, realidade que se faz presente ainda hoje, conforme indicam estudos sobre a escassez de professores no Brasil (RUIZ, RAMOS, HINGUEL, 2007; GATTI, BARRETO, 2009).

Essa primeira experiência docente foi um desafio, pois eu não tinha formação na área. Mesmo assim, a vivência como professora confirmou minha opção profissional pelo magistério. Trabalhei posteriormente na educação infantil, numa escola particular que eu criei em parceria com uma colega do curso. Trabalhávamos muito, mas o retorno financeiro era pouco.

As dificuldades enfrentadas motivaram-me a alçar voos para lugares longínquos. Naquele período, Roraima encontrava-se numa fase de transição de território federal para Estado. Havia um grande fluxo migratório de populações de todo país, especialmente do Nordeste, para a região norte. Decidi encaminhar meu currículo para um tio paterno que, na década de 70, havia se mudado para Boa Vista - Roraima. Em poucos dias recebi uma ligação de meu tio confirmando a aprovação

de meu currículo para trabalhar como professora da educação infantil em uma escola da rede particular de Boa Vista.

Fiquei surpresa quando soube do valor expressivo do salário: Cr$ 4.000,00 (quatro mil cruzeiros). O salário superava o que era pago aos meus professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Gastei meu primeiro salário comprando roupas e sapatos, pois o público da escola era elitizado. Conforme observação de uma pessoa próxima, eu deveria me vestir em conformidade com o contexto social da escola.

Em março de 1990, eu fiz o concurso público federal para professora do Ensino de 1º e 2º Graus. Sendo aprovada, passei a trabalhar três turnos, o que me garantiu ter um bom conforto financeiro. Assim pude ajudar minha família que havia ficado no Ceará. Em 1995, com a criação da Escola Técnica Federal de Roraima, participei do edital de redistribuição de professores da rede federal. Passei a integrar o corpo docente dos cursos técnicos ofertados pela instituição. Em 2002, a escola foi transformada em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Roraima (CEFET). Em 2008, ocorreu mais uma mudança que resultou na criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

No contexto dessas transformações, desenvolvi várias funções. Além da docência, atuei como coordenadora da área de comunicação e expressão, coordenadora pedagógica dos cursos técnicos, diretora de ensino, pró-reitora de ensino e extensão. Esses posicionamentos profissionais, em diferentes funções, fizeram-me compreender a educação sob diferentes perspectivas.

Uma das minhas experiências profissionais mais marcantes foi o trabalho na área de formação de professores indígenas, mais especificamente, na “Ação Saberes Indígenas na Escola”. Esse programa do governo federal foi criado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de uma ação que objetiva:

> [...] promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguíssimo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; 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; 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.[2]

No contexto da "Ação Saberes Indígenas na Escola", atuei na gestão e na realização de oficinas de formação continuada dos professores indígenas, priorizando a produção de materiais didáticos destinados à alfabetização em língua Macuxi, Wapichana[3], Taurepang e Ingarikó, das etnorregiões Serras; Surumu e Ingarikó (pertencentes à Terra Indígena Raposa Serra do Sol); Alto, Médio e Baixo São Marcos (subdivisão da Terra Indígena São Marcos); e a etnorregião Serra da Lua.

Nessas experiências, um fato que chamou minha atenção, foi o trabalho realizado por uma professora indígena que estava atuando no ensino de Ciências/Biologia. Em 2012, durante a realização do Encontro da Juventude Indígena, ela expôs trabalhos de reaproveitamento de CDs descartados na comunidade, como resultado de um projeto que associava consciência ecológica, arte e manejo de resíduos sólidos. Tal trabalho, realizado com estudantes indígenas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, despertou em mim o interesse em compreender a articulação entre cultura/conhecimentos dos povos não indígenas e a cultura/conhecimentos dos povos indígenas.

Em 2014, tive a oportunidade de participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Região Ingarikó, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Naquela ocasião, outro fato chamou minha atenção: o processo coletivo de construção desse documento orientador. Observei que a produção do documento envolvia professores, estudantes, pais, tuxauas (líderes comunitários), anciões, enfim, toda a comunidade daquela Terra Indígena (TI). Aquele momento se configurou como grande evento, pois ali estavam sendo definidas diretrizes para a educação escolar indígena. Observei que, saberes e práticas tradicionais eram contemplados na organização do currículo, bem como saberes da cultura não-indígena. O calendário

[2] Conforme informações disponibilizadas em: https://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439. Acesso em: 12 nov. 2018.

[3] Nesta tese, o termo "Wapichana" foi escrito conforme o Dicionário Bilíngue Wapichana/Português, Português/Wapichana (SILVA et al, 2013). Porém, é preciso destacar que o termo tem outras três grafias: Wapichan, Wapishana e Wapixana (cf. LIMA, 2018, p.10).

escolar levava em consideração o período de plantio e de colheita, ou seja, o ritmo estabelecido pela natureza para atividades humanas.

Esse envolvimento com a educação indígena explica meu percurso como pesquisadora da área da educação. No curso de Mestrado interinstitucional, realizado na área de educação agrícola, numa parceria entre o IFRR e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desenvolvi o estudo intitulado “Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas: reflexões sobre o Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Amajari do Instituto Federal de Roraima”. A pesquisa exigiu considerar que, quando se trata de um público escolar constituído, em sua maioria por estudantes indígenas, é preciso produzir um currículo diferente daquele que vigora em escolas não indígenas. Senti então, o desejo de aprofundar meus conhecimentos no campo da educação indígena.

1.3 Ingresso na REAMEC: doutorado voltado para a Amazônia

Em 2014, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM), desenvolvido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Considerei que o curso de doutorado seria uma boa oportunidade para enveredar pelo campo da educação escolar indígena como pesquisadora. Vi que o referido curso de doutorado potencializaria minha imersão no campo dos estudos indígenas porque, como foi apresentado nesse tópico, a REAMEC configura-se como uma Associação em Rede (AR) interessada na formação de pesquisadores da Amazônia Legal.

As considerações sobre a REAMEC aqui apresentadas foram extraídas do texto do Projeto do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM UFMT-UFPA-UFAM, 2012). Busquei produzir um panorama geral do PPGECEM no intento de facilitar a compreensão da história de criação dessa associação em rede, os argumentos utilizados, os objetivos, os pressupostos e o perfil profissional definido no projeto.

A história da criação do PPCECEM narrada no texto do projeto encaminhado à Capes para apreciação pela comissão avaliadora indica que o mesmo nasceu de uma ideia discutida coletivamente. Esse programa de pós-graduação foi proposto

como uma meta do Projeto Acelera Amazônia defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação dos Estados que compõem a Região da Amazônia Legal. Havia evidências de que a região apresentava carência de professores doutores na área de Educação em Ciências e Matemática.

No ano de 2006, o Fórum propôs a criação da REAMEC. Essa proposta foi assumida por gestores e professores de diversas instituições, fato que facilitou os trabalhos de elaboração coletiva do projeto, observando o princípio de Associação em Rede (AR). O Aplicativo de Proposta de Curso Novo (APCN) foi encaminhado à CAPES em 28 de março de 2008. Em 2010, o Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES recomendou a aprovação do curso.

Desde a sua criação, a REAMEC estendeu suas ações pelos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A meta estabelecida era formar 150 doutores na área de Educação em Ciências e Matemática até 2020. Nessa perspectiva, foram organizados três polos coordenados pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). A princípio, a REAMEC foi constituída por 25 Instituições de Educação Superior da Amazônia Legal. A configuração permanece praticamente a mesma, com poucas alterações resultantes das negociações dos convênios com as IES parceiras.

Os argumentos que justificaram a criação da REAMEC incluíram diversos fatores, os quais fão apresentados a seguir:

> 1. pela implantação e implementação de políticas públicas que visam o desenvolvimento regional (PAC, Acelera Amazônia, dentre outros), que pressupõem profissionais qualificados na área de Ensino de Ciências e Matemática, para a devida compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e a educação das novas gerações de professores e estudantes;
>
> 2. pela constante existência de dados que evidenciam discrepância regional (região norte x nacional) em relação aos indicadores de competência científica e tecnológica e de educação em Ciências e Matemática;
>
> 3. pela insuficiência de professores da Educação Básica na área. Segundo dados das Secretarias de Estado de Educação dos Estados da Região Amazônica, há uma grande demanda de formação, em nível de graduação, de professores de Matemática, Química, Física e Biologia [...];
>
> 4. pela carência na região de docentes das licenciaturas com doutorado na área de Ensino de Ciências e Matemática. [...];
>
> 5. pelos baixos indicadores apresentados na Prova Brasil e no ENEM, o que passa indubitavelmente pela quantidade e pela qualidade da formação de professores. [...];

> 6. pela discrepância intra-regional de distribuição dos poucos doutores na área de Ensino de Ciências e Matemática, dispersos nas diversas IES da região distribuídas em um imenso território geográfico. [...];
>
> 7. pela insuficiência de programas de doutorado na área específica para suprir as demandas nacionais de formação de professores pesquisadores das licenciaturas para as IES. [....];
>
> 8. pela dificuldade de fixação de doutores na região amazônica, quer pela escassez desses profissionais no país; quer pela inexistência de atrativos da carreira para a fixação na região, uma vez que os salários das instituições públicas são considerados baixos; quer pelo isolamento geográfico que dificulta a interlocução com pares da área. [...];
>
> 9. pela disposição das IES da região em se associar, organizando seus docentes doutores, com o intuito de superar ou, pelo menos, minimizar de forma colaborativa as dificuldades e carências enumeradas. [...];
>
> 10. pela necessidade de instalação de novos programas de mestrado acadêmico e profissional na Região, o que só será possível com a formação de doutores na área de Ensino de Ciências e Matemática que já se encontram em IES da região. [...] (PPGECEM UFMT-UFPA-UEA, 2012).

O projeto de formação de doutores na área da Educação em Ciências e Matemática foi fundamentado nos seguintes pressupostos:

> 1. O caráter de urgência de ações da Ciência e da Educação em Ciências para o desenvolvimento da Amazônia. 2. O reconhecimento de que Ciência, Educação, Tecnologia e Inovação são imprescindíveis para o desenvolvimento regional sustentável, especialmente pelas exigências atuais deste século XXI. 3. Para a produção da Ciência e da Tecnologia associada às questões socioambientais é imperativo, qualificar e titular profissionais em níveis diferenciados e os mais elevados em âmbito acadêmico e científico. 4. São fundamentais as parcerias entre IES da região que atuam no campo da Pesquisa e da Pós-Graduação, para viabilizar e acelerar a ampliação em escala geométrica de recursos humanos qualificados – em *nível doutoral* – necessários ao desenvolvimento da Região Amazônica. 5. Formas de conexão e articulação regionais, profícuas na Amazônia, podem ser viabilizadas e/ou potencializadas com a criação de *redes interinstitucionais* em áreas estratégicas, como a pesquisa e a educação em Ciências e Matemática, voltadas para o cenário da sustentabilidade ambiental da Amazônia (PPGECEM UFMT-UFPA-UEA, 2012, p. 7).

Os objetivos e pressupostos da REAMEC estão evidenciados no perfil profissional do egresso formado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática*:*

> O doutor em Educação de Ciências e Matemática é aquele profissional pesquisador engajado na construção da cidadania, desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos na área, com vistas à implantação e implementação de projetos promotores do desenvolvimento regional e local. Um profissional docente-pesquisador-formador diferenciado, atuante em projetos e ações que incidam em processos e/ou produtos que promovam a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Básica e da formação inicial e continuada de professores para o ensino de ciências e matemática. Tais profissionais precisam ser qualificados com atributos

> especiais de autonomia, de competência e de inovação, que os tornem capazes de formular, planejar, desenvolver e avaliar (1) projetos de pesquisas, (2) novas metodologias e (3) produtos para a Educação em Ciências e Matemáticas no contexto regional da Amazônia (PPGECEM UFMT-UFPA-UEA, 2012, p. 11).

Essa breve caracterização do projeto de doutorado da REAMEC permite visualizar a potencialidade desse programa que busca, não apenas, formar professores pesquisadores na área da educação em ciências e matemática, como também fortalecer a articulação entre grupos de pesquisa, fomentar a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, ampliar a produção de conhecimentos na área e, por conseguinte, promover avanços em termos da qualidade da educação. Assim, a REAMEC busca contribuir para o desenvolvimento regional com responsabilidade ambiental e justiça social.

Na condição de doutoranda que vive em Roraima, Estado marcado por problemas ambientais e sociais, busquei contribuir na produção de conhecimento na área da educação em ciências, mais especificamente no campo dos estudos indígenas. Esse fato exigiu identificar no Portal do PPGECEM teses relacionadas com o meu objeto de estudo. Constatei que das 55 teses defendidas e disponibilizadas na Plataforma da UFMT, até dezembro de 2018, apenas uma versava sobre educação indígena (LEITE, 2014).

Este dado indicou que há, na REAMEC, um silenciamento em relação às pesquisas no campo da educação indígena, realçando a necessidade de mais estudos sobre esse tema**.** Reafirmei, então, meu intento em contribuir com a produção de conhecimento nessa área, organizando meu estudo, conforme está descrito na próxima seção.

Ao ingressar no Curso de Doutorado ofertado pela REAMEC, apresentei um projeto que abordava questões voltadas aos povos indígenas de Roraima. No começo do curso eu não tinha clareza do que poderia investigar. Percorri caminhos sinuosos que remeteram a estudos de diversos temas (ensino de ciências, saberes docentes, formação de professores da área das Ciências Naturais, abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade, diálogos entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais), em interfaces com a educação indígena.

A definição do meu objeto de estudo foi favorecida pelas experiências vividas em atividades do IFRR nas comunidades indígenas da Região Serra da Lua, localizada nos municípios Bonfim e Cantá. Tais atividades incluíram cursos de extensão relativos à formação continuada para professores indígenas lotados em escolas estaduais e municipais que integram o Complexo Wapichana-Macuxi.

Os cursos foram ministrados nas comunidades indígenas Manoá, Tabalascada e Malacacheta, abordando as seguintes temáticas: Práticas Pedagógicas Inovadoras, Técnicas de Comunicação para sala de aula, Metodologias de Ensino para a Prática Docente e Redação Oficial. Este último foi direcionado especificamente aos servidores da área técnica que exercem a função de secretários nas escolas indígenas da região.

Essas experiências vivenciadas chamaram minha atenção para questões relativas ao diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos locais no contexto das escolas indígenas. Após muitos percursos e percalços, orientei a pesquisa pela busca de resposta para o seguinte problema: *O que dizem professores indígenas sobre a educação em ciências naturais na perspectiva do currículo intercultural?*

Esta questão problematizadora remeteu à formulação de outras indagações: Como se caracteriza a região indígena que é cenário desta pesquisa? Quais são os fundamentos da educação indígena em documentos da legislação educacional em vigência? Como os professores concebem a educação escolar indígena, o currículo intercultural, o diálogo entre a cultura dos não-indígenas e a cultura dos indígenas no âmbito da escola?

Estas questões estão relacionadas com o objetivo precípuo deste estudo que foi assim enunciado: *analisar histórias narradas por professores indígenas sobre suas experiências na área da educação em ciências naturais, observando marcas de diálogos entre cultura científica e cultura local.* Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o papel dos movimentos indígenas no processo de construção teórico-metodológico dos princípios e diretrizes da educação escolar indígena.

- Analisar os princípios da educação escolar indígena, a partir dos fundamentos dos Estudos Culturais.
- Caracterizar a educação escolar indígena na Região Serra da Lua, dando centralidade à Comunidade Canauanim.
- Identificar os pressupostos da pedagogia intercultural em textos da legislação educacional vigente.
- Identificar, nas práticas pedagógicas relatadas por professores Wapichana e Macuxi, proposições de educação em ciências naturais numa perspectiva intercultural.

Este trabalho está ancorado nos pressupostos dos estudos culturais, mais especificamente, no campo do currículo intercultural e na história oral temática como metodologia de coleta de dados, conforme descrito a seguir.

1.4 Educação Indígena como objeto de estudo

O respeito à diversidade cultural, como condição para o exercício da cidadania e liberdade de expressão, ganhou reconhecimento e espaço na pauta de discussões político-sociais na América Latina, na segunda metade do século XX. No cenário das mudanças, as organizações que defendem os direitos das minorias têm lutado para que se estabeleçam políticas públicas que garantam a universalização dos direitos, reduzindo as desigualdades sociais, e acenando para perspectivas de "construção partilhada e negociada de uma legalidade capaz de conciliar democracia e cidadania" (PAOLI; TELLES, 2000, p. 110).

Dentre as diferentes frentes de mobilizações, destacam-se os movimentos indigenistas que mantêm articulações permanentes com agentes do Estado e sociedade civil, visando garantir os direitos das populações indígenas. Tais direitos foram expressos na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Esse documento é um instrumento internacional que serve para a definição de políticas nacionais. De acordo com a Convenção,

> as terras indígenas devem ser concebidas como a integralidade do meio ambiente das áreas ocupadas ou usadas pelos povos indígenas abarcando,

> portanto, aspectos de natureza coletiva e de direitos econômicos, sociais e culturais além dos direitos civis.[4]

No Brasil, o movimento indígena participou ativamente da elaboração da Constituição Federal de 1988, defendendo a ruptura com os princípios assimilacionistas integracionistas e de homogeneização. Tais princípios, difundidos desde os primórdios do processo de colonização europeia, negavam a instituição dos direitos fundamentais à sobrevivência física e cultural dos índios, tendência que foi amplamente questionada pelos movimentos sociais e foram revertidos em direitos coletivos registrados na Carta Magna de 1988 (SANTOS, 2011).

Desde o processo de redemocratização do país (década de 1980), os movimentos indígenas passaram a redefinir suas pautas de reivindicações em prol de políticas públicas condizentes com a realidade de cada povo. A luta do movimento indígena pelos seus direitos inclui a educação escolar indígena.

As proposições resultaram em avanços que refletiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996); na elaboração do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena (BRASIL,1998); na realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009); na inclusão de metas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Esses e outros marcos legais reafirmam o direito de as escolas indígenas definirem processos próprios de aprendizagem e fomentarem metodologias de ensino da língua materna e outros conhecimentos, respeitando-se a cultura local (SANTOS, 2011; LIMA, 2017).

A organização dos povos indígenas no cenário nacional e internacional criou um campo de atuação e de conhecimento específico que justifica o uso do termo

[4] Conforme informações disponibilizadas em: https://pib.socioambiental.org/pt/Convenção_OIT_sobre_Povos_Indígenas_e_Tribais_em_países_independentes_nº_169. Acesso em fev. 2019.

"política indígena". Nesta acepção, a política é protagonizada pelos próprios indígenas e difere, significativamente, da “política indigenista praticada pelo Estado para integrar os povos indígenas à cultura nacional” (LIMA, 2017, p. 79). Na opinião deste autor,

> O Estado Nacional sempre buscou integrar os índios a uma cultura de sociedade não indígena, assim, buscou a tutela como instrumento de integração. Essas tentativas fazem parte dos diversos momentos dos períodos histórico-políticos do Brasil. Ante a política de integração, o Estado considera que a condição do índio é transitória, mas em período breve deixará de o ser. Parte da concepção de que todas as culturas devem estar integradas à cultura nacional. Para isso, utiliza seus instrumentos políticos e institucionais estatais (LIMA, 2017, p. 79).

O movimento indígena contrapõe-se, portanto, à ideia de que as políticas indigenistas podem ser produzidas centralmente pelo Estado, sob o pressuposto colonialista de que os indígenas não têm capacidade para decidir seus próprios destinos. Nesta concepção, a capacidade de tomada de decisão e de exercício da cidadania deve ser adquirida pela incorporação da cultura dos povos não indígenas. Isso explica porque a escola reproduziu o ideário da colonização.

> A educação foi um dos principais instrumentos de políticas governamentais de integração do índio à sociedade nacional. Por seu intermédio, o Estado estabeleceu as instruções para o desaparecimento da língua indígena. A política de Estado, baseada no indigenismo, na área da educação, é o instrumento que facilitava ação de políticas integracionistas de Estado (LIMA, 2017, 87).

O reconhecimento de que, nos moldes do processo de colonização, a escola indígena foi configurada como um espaço privilegiado de imposição da cultura hegemônica, motivou o movimento indígena a assumir a defesa da educação indígena pautada nos princípios da interculturalidade, especificidade e bilinguismo, observando saberes e costumes dos povos indígenas. Daí o uso do termo “Pedagogia Indígena” para distingui-la da pedagogia tradicional que predomina nas escolas urbanas.

Na concepção de Ribas (2010), o que caracteriza a pedagogia indígena é a atuação dos professores indígenas.

> Eles são os conhecedores dos saberes tradicionais da cultura indígena [...] e precisam estar na escola para fazer dela um espaço de disseminação da cultura indígena, mediando a prática docente intercultural e bilíngue, dentro do contexto específico, reiterando-o diverso dos demais contextos sócio históricos, para fortalecer a cultura indígena (RIBAS, 2010, p. 14).

A Pedagogia Indígena fundamenta-se nos pressupostos da “educação para a diversidade numa perspectiva intercultural”, conforme acepção defendida por Coppete, Fleuri e Stoltz (2012). Nessa perspectiva, a educação precisa ser pensada no plural, pois a cultura é plural, tal como observou Certeau (2001). Assim, a escola pode favorecer a construção de um projeto pedagógico que evidencie a potencialidade do convívio com as diferenças. A potencialidade está no reconhecimento da multiplicidade de olhares, nas inter-relações e na interação entre as diferentes culturas.

As políticas educacionais defendidas pelo movimento indígena reafirmam a necessidade de se discutir a construção de uma cultura de escola indígena, reconhecendo, em consequência, que dentre os desafios enfrentados encontra-se a formação dos professores também pautada no desenvolvimento de um currículo específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2015).

A concepção de política indígena explicitada anteriormente impeliu-me a adotar a abordagem do ciclo de política proposto por Stephen Ball (2002, 2004, 2006) como um pressuposto teórico-metodológico. Na perspectiva deste autor, a política não pode ser entendida como uma construção linear ou verticalizada. Ela é resultado de negociações entre diferentes atores sociais, situados em diferentes contextos que se articulam mantendo um ciclo contínuo de discursos e textos.

As tensões que caracterizam a produção da política não permitem falar em estabilidades e muito menos em tradução automática das proposições políticas em prática. Trata-se de um processo resultante de embates, tensões, conflitos e articulações em torno do poder.

Lopes e Macedo (2011) explicam que os autores que formularam a abordagem do ciclo contínuo de políticas consideraram, inicialmente, três principais contextos distintos, porém, inter-relacionados: de influência, de produção do texto político e da prática. Posteriormente, foram agregados outros dois contextos: de resultados e de estratégia política (BALL; BOWE; GOLD, 2002). Nesta tese, dei centralidade aos contextos apontados como principais.

O contexto de influência, como a própria denominação indica, é caracterizado pelo poder de influência na política.

> É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção. Nesse contexto são estabelecidos princípios básicos que orientam as políticas, em meio as lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, comunidades disciplinares e institucionais, sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

O contexto da produção do texto é caracterizado pelas tentativas de traduzir discursos em documentos oficiais, produções escritas, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos governamentais, vídeos e outros (BALL, 2002). O processo de tradução de discursos em textos é extremante complexo porque, na articulação política,

> (...) somente certas influências e agendas são reconhecidas como legitimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes 'legitimadas' e às vezes os efeitos daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados ao interior dos textos, confusão pública e disseminação da dúvida (BALL, 2002, p. 21).

O *contexto da prática* é uma arena colocada no foco de atenção das políticas porque é onde se deseja promover mudanças e transformações. Representa, assim, o lugar onde os textos políticos são decodificados de acordo com os sentidos atribuídos pelos leitores. Como os sujeitos da prática são também ativos, eles não se comportam como meros executores da política. Por essa razão, a prática é sempre lugar de recriação, contestações e resiliências que podem mudar os rumos da política ou reconfigurá-la. As recriações e novas interpretações resultam das diferenças na história de vida das pessoas e das instituições para as quais as políticas são dirigidas.

Levando em conta que "a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido", Ball (2006, p. 21) discorda da ideia de políticas como pacotes prontos para serem colocados em prática. Ao invés disto, o autor considera que as políticas são instáveis e, por essa razão, são ressignificadas, alteradas e, até mesmo, obliteradas.

Na sociedade capitalista o poder econômico ocupa lugar privilegiado no jogo político. No entanto, é preciso considerar que grupos minoritários também podem influenciar a política. No caso do movimento indígena, o poder de mobilização pode

ser ilustrado pelas conquistas na demarcação dos territórios indígenas e na produção de documentos que expressam concepções de educação fundamentada na interculturalidade. No Estado de Roraima, o poder político deste movimento pode ser evidenciado também pelo modo como as decisões relativas à educação são tomadas. Vale ressaltar que a escolha de diretores das escolas indígenas é feita por meio de consulta à comunidade, fato que não ocorre em escolas não indígenas do Estado.

A educação intercultural defendida pelo movimento indígena pressupõe a compreensão do currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). Esta conceituação traz para o debate questões relativas à cultura e à diferença, no entendimento de que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural (MACEDO, 2006a, p. 288).

Por assim entender, nesta tese, reafirmei os pressupostos da educação indígena na perspectiva intercultural assumida por pesquisadores da área, dentre os quais destaco: Bergamaschi (2007); Coppete, Fleuri, Stoltz (2012); Fleuri (2012, 2014); Lopes (2012); Paixão (2010); Santos (2016); Silva (2013). Esclareço que os fundamentos da educação intercultural serão explicitados no Capítulo 3 desta tese.

1.5 Fundamentos Teórico-Metodológicos

Este estudo se situa no campo da educação indígena dando centralidade às ciências naturais na perspectiva do currículo intercultural. Nesse sentido, reafirmo o entendimento de que a educação escolar indígena possui características que a tornam específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Fazer da escola um espaço de convivência de diferentes saberes, diferentes culturas, requer valorização da história de vida e dos conhecimentos dos atores que compõem o grupo social.

Esclareço, contudo, que explorar as vivências dos sujeitos como fonte de dados não implica dizer que se tem o objetivo de ampliar conhecimentos e informações sobre o passado, mas sim, que reconhecer na interação entre memória e experiência a existência de representações e padrões diversos e uniformes que se concretizam nas práticas dos professores no momento presente. Isso significa que o conhecimento sobre os padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos

das escolas indígenas em Roraima pode ser construído a partir da singularidade entre diversas histórias de vida, dando a elas “uma totalidade sintética, que, por sua vez, se forma a partir da singularidade de cada uma delas” (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 87).

Com essa linha de pensamento, utilizei a história oral como metodologia para a realização desta pesquisa, reconhecendo os fundamentos epistemológicos necessários para sua execução.

> A História Oral como método de pesquisa permite uma maneira de fazer ciência que reclame por meios de superação da conformada crise que assola o campo científico, por valorizar a razão como saber intelectual e sensível, pois é necessário ao pesquisador e ao entrevistado acessarem a subjetividade tanto para narrar, interpretar e se apropriarem daquilo que foi narrado, ouvido, sentido no campo da pesquisa (SALGADO; FRANCISCATTI, 2014).

O fundamento epistemológico dessa metodologia repousa no fato de que sua utilização requer que a problemática esteja definida e orientada por um conhecimento teórico prévio das etapas, técnicas, instrumentos de pesquisa selecionados. O pesquisador precisa, também, dispor de informações sobre o campo de pesquisa.

A escolha desse método se amparou no entendimento de que a história oral propicia a compreensão do contexto social, a partir da experiência de sujeitos individuais ou coletivos (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 64). De acordo com Joutard (2000),

> É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (JOUTARD, 2000, p. 34).

Considerar a história oral apenas como técnica de coleta de testemunhos é reduzir sua abrangência científica. Ela exige “privilegiar os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialogar com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e, inclusive, as oficiais” (PEREIRA, 2008, p.162). Por conseguinte, exige extrapolar os sentidos e significados expressos pelos sujeitos (SALGADO; FRANCISCATTI, 2014) estabelecendo vínculos entre a experiência individual e a história coletiva.

A história oral constitui-se, portanto, um *corpus* teórico e prático que permite a apreensão dos fenômenos sociais por estudos de diferentes áreas do conhecimento.

> Seus limites esbarram com categorias de diversas disciplinas das ciências humanas, como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc., e sua definição não se estabelece facilmente: ora constitui *método* de investigação científica, ora *fonte* de pesquisa, ora ainda *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados (ALBERTI, 2005, p. 1).

Como método de investigação, para além da narrativa de experiências e seus sentidos, a história oral produz conhecimentos históricos e científicos (LOZANO,2006) sobre ou a partir da reflexão de "sujeitos históricos, diretamente envolvidos tanto com a realidade imediata em que se situam quanto com um 'passado' que constitui suas referências e sua memória" (MACIEL, 2007).

Meihy (1994, 2002) observou que, conforme a problemática do estudo e enfoque dado ao sujeito, a coleta das narrativas tende a seguir procedimentos diferenciados, o que faz com que a história oral apresente três variações: *tradição oral, história oral de vida* e *história oral temática*.

Em relação à *tradição oral,* Meihy (1994) explica que nessa variante as narrativas do sujeito remetem a mitos, tradições, à visão de mundo de comunidades cujos valores manifestam-se pelo folclore e pela transmissão geracional (MEIHY, 2002). Nesse sentido, em estudos que utilizam essa modalidade de história oral, predomina um sujeito coletivo cuja representatividade é assumida por pessoas depositárias dos saberes tradicionais.

Na *história de vida,* o foco do estudo recai sobre o sujeito depoente, sendo este soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas (MEIHY, 2002). As narrativas servirão para que se busque captar os sentidos da experiência vivenciada pelo sujeito (MEIHY, 1994). Para tanto, utiliza-se a entrevista livre, de modo que o entrevistado seleciona o que deseja narrar, podendo ocorrer omissões e esquecimentos deliberados. Como as categorias do relato são definidas pelo próprio narrador, as coletas de histórias de vida demandam sempre um longo período de tempo (LANG, 2005).

Na história oral temática, as narrativas não seguem uma trajetória cronológica, constituindo-se de fragmentos da vida do sujeito em que o foco central do pesquisador recai sobre sua versão para um acontecimento. A experiência não traduz a verdade

e, por isso, o entrevistador pode imprimir uma participação mais ativa no processo de entrevista ao contestar, discutir com o colaborador aspectos que considere inconsistentes ou necessários de elucidação (MEIHY, 2002), relativizar (o que “não significa diminuir nem, menos ainda, desprezar”) a verdade narrada pelo colaborador (JOUTARD, 2000, p. 44).

Neste estudo, optei pela *história oral temática*, uma vez que o foco da pesquisa recai sobre a experiência individual dos sujeitos entrevistados em relação à educação em ciências, na perspectiva do currículo intercultural. Nas entrevistas busquei compreender questões relativas à trajetória estudantil, processo de formação docente, às concepções de educação indígena, pedagogia indígena, práticas pedagógicas na escola indígena observando proposições de diálogos interculturais. Nesse sentido, foi necessário ter atuação ativa na realização das entrevistas para elucidar questões abordadas. Em algumas situações foi necessário contestar, discutir e redimensionar o foco da entrevista.

Entendo que a história oral configura-se como uma pesquisa qualitativa, pois, além de possibilitar ao pesquisador a análise da visão de mundo e percepções dos colaboradores, permite-lhe envolver-se em práticas interpretativas (TRIVIÑOS, 2008; MINAYO, 2001; ANDRÉ, 2008; FLICK, 2004, 2009) em que procurará apreender o significado dos fatos vivenciados pelos narradores, a partir das interpretações dadas por eles próprios.

Assim, para conhecer a experiência dos professores indígenas de Roraima sobre o ensino de Ciências da Natureza, adotei os procedimentos técnicos recomendados pela modalidade de *história oral temática*, haja vista que permite relacionar as experiências não apenas com o contexto de vida dos atores entrevistados, mas também com documentos da legislação nacional e dos movimentos indígenas locais que influenciam na educação escolar indígena. É imperativo considerar que

> [...] não é possível viver sem referência às instituições sociais, elas fazem parte das trajetórias e estratégias dos sujeitos e por sua vez definem trajetórias, itinerários e estratégias, já que pressupõem relações de poder e saber que interferem na vida e no cotidiano dos indivíduos (FALEIROS, 2001, p. 77).

Além de seu compromisso com a compreensão interpretativa da experiência humana, a história oral temática constitui-se num método qualitativo em decorrência

de sua natureza interdisciplinar (DENZI; LINCOLN, 2006). Nas palavras de Lozano (2006, p. 18-19) “tal como uma encruzilhada de caminhos, a história oral é o ponto de contato e intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais e do comportamento, especialmente com a antropologia, a sociologia e a psicologia”.

Nesse diálogo da história oral com outros métodos, a entrevista figura como principal procedimento de coleta de informações e deve ser assumida pelo pesquisador como “mais um documento, compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos” (MEIHY, 2002, p. 145).

Segundo este autor, há duas maneiras de se proceder na realização das entrevistas. Na forma direta e indutiva, a sessão é breve e aborda diretamente o tema da pesquisa. Ao se adotar a forma indireta e dedutiva, como no caso desta proposta de estudo, as questões precisam ser contextualizadas (visando à ambientação do problema), organizadas com tópicos que seguem uma ordem de importância para o entrevistado, de modo que ele se perceba como participante do contexto no qual a temática desenvolve-se. Nesse caso, o roteiro de perguntas pode ser entregue previamente ao colaborador.

É mister lembrar que o procedimento dedutivo abre precedentes para que o projeto temático incorpore elementos da história oral de vida e, dessa forma, as situações vivenciais mesclam-se às informações, que ganham em vivacidade, criando a possiblidade de se delinear o perfil do narrador (MEIHY, 2002).

Por essa linha de pensamento, antes do primeiro encontro para gravação da entrevista, busquei inicialmente manter contato com lideranças do movimento indígena a fim de obter autorização para apresentar o projeto de pesquisa às escolas indígenas que ofertam o Ensino Médio na Região Serra da Lua, escolhida como cenário deste estudo.

A escolha da Região Serra da Lua para o desenvolvimento desta pesquisa se deu em virtude de sua proximidade com a capital Boa Vista, fácil acesso terrestre e, pelo contato mantido com alguns professores indígenas moradores da região. A opção por escolas do Ensino Médio justifica-se pelo fato de que, este estudo tem como foco de atenção questões relativas à educação em ciências, mais especificamente ao ensino de Biologia, Química e Física em escolas indígenas.

Após obter apoio para o desenvolvimento da pesquisa na Região da Serra da Lua visitei as nove comunidades indígenas que ofertam o Ensino Médio no Complexo Wapichana-Macuxi. O objetivo foi conhecer a realidade sociocultural, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas a fim de obter a anuência para a apresentação da pesquisa às respectivas comunidades.

As visitas foram facilitadas pelo apoio do diretor do Centro Regional da Malacacheta, o qual fez contatos prévios com os gestores das escolas indígenas da região para viabilizar a apresentação do projeto de pesquisa aos professores e para o tuxaua (líder da comunidade). Vale ressaltar que das nove escolas visitadas apenas três autorizaram o desenvolvimento da pesquisa. A negativa da maior parte das escolas está relacionada com a falta de atenção de pesquisadores que realizaram suas pesquisas na região sem apresentar os resultados do estudo às comunidades pesquisadas.

Inicialmente, foram definidas três escolas como campo de estudo. Foi feito uma agenda para apresentação dos objetivos e configuração do estudo. Na ocasião, foram obtidos dados sobre a escola (fotografias, planos de ensino, Projeto Político Pedagógico) e outros documentos que contribuíram para a elaboração do roteiro da entrevista e, também, para o processo de análise. Nessa etapa, atentei para as recomendações de Alberti (2005) sobre a postura do pesquisador:

> 1.tornar claro que seu depoimento é de grande relevância para a pesquisa e que haverá muita satisfação, da parte dos pesquisadores, em ouvi-los; 2. mostrar franqueza na descrição dos propósitos do trabalho e na condução das entrevistas. [...]; 3. evidenciar o respeito que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros que os dos pesquisadores. [...] é preciso mostrar ao entrevistado que não se tenciona modificar ou criticar sua forma de ver o mundo, suas crenças e opiniões (ALBERTI, 2005, p. 87).

Seguindo essas orientações foi produzida coletivamente uma agenda indicando dia, local, horário e outras condições para a gravação das entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Nesse contato inicial, esclareci sobre a necessidade da autorização da cessão de direitos, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Apêndice B.

Cumpridas as etapas necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa, realizamos o cadastro do projeto na Plataforma Brasil. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas. Essas e outras

etapas do desenvolvimento da pesquisa foram realizadas considerando as exigências previstas na Resolução nº 466/2012[5].

Como piloto, realizei uma entrevista com um professor da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete, com experiência no desenvolvimento do Projeto da Semana Intercultural, cuja culminância reúne trabalhos realizados pelos alunos sobre conhecimentos tradicionais e sua relação com as Ciências Naturais, Comunicação e Artes e Ciências Sociais e Humanas, dentre outros saberes universais, numa perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Naquele momento, o professor era cursista da Licenciatura Intercultural e optou pela habilitação em Comunicação e Artes, em decorrência da necessidade da comunidade escolar. Apesar disso, durante sua formação na licenciatura intercultural indígena desenvolveu atividades por meio de projetos que articulavam diversas áreas de conhecimento. Vale ressaltar, que o termo intercultural está relacionado, também, com o fato de a escola incorporar professores das etnias wapichana e macuxi.

Após o processo de qualificação da tese (dezembro de 2018)[6] optei por centrar a pesquisa na E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete. É necessário explicitar que em 2019 ocorreram, também, mudanças relativas aos atores entrevistados, em decorrência da reconfiguração do quadro docente contratado por meio de processo seletivo (temporários) e da gestão escolar.

A nova rodada de negociação requereu articulações com o novo gestor e com os professores que atuam no Ensino Médio na área de educação em ciências da natureza e matemática. Este encontro ocorreu dia 12 de fevereiro de 2019 e contou com a presença da professora Tânia Maria de Lima, orientadora desta tese (FIGURA 1).

Nesse momento, seguindo os pressupostos da *história oral temática*, entreguei previamente o roteiro da entrevista (APÊNDICE A) aos atores entrevistados.

[5] Esta Resolução, de 12/2012, incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverão atender a esta Resolução.

[6] É necessário observar que em setembro de 2018 houve mudança de orientação deste trabalho, fato que exigiu reorganização e redimensionamento da pesquisa do ponto vista teórico-metodológico.

Esclareci que as questões poderiam ser complementadas tanto pelo entrevistado como por mim, visando a elucidação de dados.

Figura 1 - Reunião com professores indígenas da Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na seleção dos sujeitos da pesquisa, utilizei os seguintes critérios: 1) ter concluído ou estar cursando a Licenciatura Intercultural ofertada pelo Instituto de Formação Superior Indígena *Insikiran*, da Universidade Federal de Roraima; ou outra graduação na área de Ciências da Natureza; 2) ser Macuxi ou Wapichana; 3) ser professor da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete; 4) ter disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa.

Nesse encontro, quatro professores aceitaram contribuir com este estudo. Solicitei que eles assinassem o TCLE e indicassem formas de contato para definição do horário e local para a realização das entrevistas. A entrevistas aconteceram conforme a negociação estabelecida e a apresentação prévia do roteiro com as questões que seriam abordadas. Os participantes da pesquisa são identificados por nomes em língua indígena, alguns indicados por eles próprios.

Seguindo os pressupostos da *história oral temática,* adotei a entrevista semiestruturada, pois esse instrumento de coleta de dados permite intervenção do

pesquisador e do entrevistado para esclarecer as questões. Além de registros por meio de áudio, realizei também anotações no caderno de campo, produzi fotografias e obtive dados disponibilizados por professores (fotos, planos de ensino, atas de assembleias da OPIR, materiais didáticos elaborados para o trabalho pedagógico na escola).

As entrevistas incluíram temáticas relacionadas com: trajetória/contexto de vida dos entrevistados, formação docente, concepções sobre educação escolar indígena e pedagogia indígena, experiências na produção de currículo intercultural. Essas temáticas foram articuladas com aspectos mais amplos (atuação em outras atividades na comunidade e no movimento indígena), em face do entendimento de que as histórias narradas dos entrevistados se articulam

> [...] com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana (ALBERTI,1990, p. 8).

A interpretação dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD) por entender que esta metodologia permite combinar análise rigorosa, reconstruir o texto/discurso de forma a ampliar seus significados e elaborar a síntese dos discursos implícitos dos entrevistados (TREVISAN, 2015) e deles extrair as categorias consideradas neste estudo.

A Análise Textual Discursiva se caracteriza como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso” (MORAES, 2003; MORAES&GALIAZZI, 2006, 2011).

De acordo com Moraes (2003, p.192), a ATD pode ser compreendida como:

> [...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), a ATD “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Para

os autores, neste método interpretativo é imprescindível o envolvimento do pesquisador, que por sua vez, “precisa assumir-se intérprete e autor” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 10), nesse sentido, os dados são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.132).

O foco desta pesquisa recaiu sobre a fronteira entre os conhecimentos denominados científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas Wapichana e Macuxi. Nesse sentido, o currículo foi concebido como um espaço-tempo de fronteira cultural, conforme defende Macedo (2006). Parti do entendimento de que esta concepção de currículo fundamenta a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue[7].

As análises dos dados desta pesquisa, com base no referencial teórico-metodológico adotado, remeteram à defesa da seguinte **tese**: *a educação escolar indígena, fundamentada nos pressupostos do currículo intercultural, potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ressignificam a educação em ciências, pois permitem inter-relações entre cultura científica e cultura local, dando sentido aos saberes escolares.* A defesa desta tese permeia os seis capítulos deste trabalho.

[7] Os pressupostos teóricos deste estudo foram aprofundados no Capítulo 3 desta Tese.

CAPÍTULO 2: MOVIMENTOS INDÍGENAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

> *É possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos [...], mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar. Portanto, não se pode querer desqualificá-las, mas sim, aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico-social (Munduruku, 2012, p. 223).*

Falar da educação indígena no Brasil exige considerá-la sob três perspectivas diferentes: *indigenismo, movimento indigenista e movimento indígena*, uma vez que cada uma dessas perspectivas apresenta visões diferenciadas dos povos indígenas e do lugar que eles ocuparam/ocupam no campo político-social. Tais visões expressam entendimentos diferenciados sobre as relações entre a sociedade não indígena e as sociedades indígenas e, por conseguinte, no modo de definir políticas para aqueles que habitavam essas terras antes do processo de colonização europeia.

Por assim entender, neste capítulo, buscamos caracterizar cada uma das citadas perspectivas para analisar o papel que elas atribuíram à educação escolar indígena. Demos centralidade à concepção de educação defendida pelo movimento indígena, considerando a presença de vozes deste movimento em textos que tecem a política educacional em vigência[8].

2.1 Indigenismo: política de negação de direitos

Desde o início do processo de colonização do Brasil, os povos indígenas lutam contra as políticas que lhes negam o direito de existir enquanto donos da terra e como grupos étnicos com língua e identidades culturais singulares. A negação do direito de exercer a diferença se expressa na adoção do termo “índio” para denominar, de forma indistinta, as diversas sociedades que aqui viviam/vivem. Além de genérico, o termo

[8] Conforme foi explicado anteriormente a partir deste capítulo os verbos foram conjugados na primeira pessoa do plural porque, diferente do primeiro capítulo, não demandam adequação aos relatos de experiências pessoais da autora.

“índio” foi usado também de forma negativa para fazer distinções entre os povos autóctones e os não indígenas.

Um dos traços marcantes do indigenismo foi a política de integração dos índios à cultura nacional hegemônica. Esse processo foi mais intenso na década de 1970, no contexto da política de desenvolvimento defendida pelo governo militar. Conforme explica o indígena Daniel Munduruku (2012) o propósito do Estado era que os índios renunciassem a própria identidade étnica e se comportassem como “cidadãos brasileiros” regidos pela mesma lógica dos não índios. O caminho adotado foi manter os índios sob a tutela do Estado até que passassem para a condição de pessoas integradas ao processo civilizatório.

É imperativo ressaltar que a política de “proteção” ao índio e a consequente negação do direito de ele ser autor da sua própria história é muito anterior ao governo militar. Ela se expressa, por exemplo, no Decreto nº. 8.072 de 20 de junho de 1910, que balizou o funcionamento do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Como o próprio termo indica, o Estado, colocou os povos indígenas sob a sua tutela assumindo o compromisso de “proteger” aqueles que vivem isolados em aldeias e/ou reunidos em tribos, em estado nômade e alheio à civilização (ALMEIDA SILVA, 2007, p. 41).

O Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, separou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) da Localização de Trabalhadores Nacionais. Observou-se, então, uma indefinição do lugar que deveria ser destinado aos povos indígenas, devido à ambiguidade na função social do órgão que se propunha a atuar como “defensor dos povos indígenas ao mesmo tempo em que deveria criar condições para que fossem instaladas colônias agrícolas durante as expedições oficiais” (SANTOS, 2016, p. 61).

Esse órgão compôs o organograma de diferentes ministérios: i) entre 1910 e 1930, integrou o então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; ii) de 1930 a 1934, o Ministério do Trabalho; iii) de 1934 a 1939, integrou o Ministério da Guerra, por meio da Inspetoria de Fronteiras; iv) em 1940, voltou ao Ministério da Agricultura e, v) em 1967, foi extinto e criou-se a Fundação Nacional do Índio que voltou a integrar o Ministério do Interior (BIGIO, 2007).

A oposição entre “índios” e “civilizados” adotada pelo governo do Brasil trouxe as marcas do discurso positivista que anunciava o progresso humano pela difusão da cultura ocidental. Esse discurso foi enfatizado na declaração de que seria competência do SPILTN investir em ações voltadas para a melhoria das condições materiais de vida das populações indígenas, ensinando-lhes artes, ofícios e modos de produção agrícola e industrial europeia, além de técnicas de construção que lhes favorecessem modificar suas “ocupações ordinárias”.

Essas atribuições reforçam o entendimento de que o Estado considerava que os índios precisavam ser “civilizados”, sendo a educação escolar a forma de alcançar esse propósito. Vale ressaltar que o SPILTN se incumbiu também de “ministrar, sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais” (BRASIL, 1910).

Segundo Santos (2011, p. 86), o Decreto de criação do SPILTN reproduziu o pensamento de que o “processo histórico da humanidade segue um padrão linear e, de acordo com o grau de ‘civilidade’ vivenciado à época, os índios encontravam-se no estágio de animismo”, por isso o governo dispunha-se a dar-lhes proteção e educação. Assim, a criação de escolas administradas pelo SPI não tinha o fito de promover a emancipação das populações indígenas, no sentido adotado por Santos (1999), mas sim de submeter os índios “aos costumes da civilização (...) para torná-los úteis ao engrandecimento da Pátria e o bem da família (sic)”. A execução das políticas indigenistas seguia, portanto, princípios assimilacionistas de “pacificação”.

Lima (2017, p. 82) observou que a principal característica do indigenismo é a ausência da participação dos índios em projetos que lhes interessam, mesmo sendo objeto das discussões. A negação do direito dos indígenas na produção de políticas que lhes diziam respeito fundamentava-se na ideia de que o índio era incapaz e não poderia falar por si mesmo, requerendo, assim, a tutela do Estado.

Paradoxalmente, esperava-se que os índios fossem integrados ao contexto social com direitos e responsabilidades similares aos de quaisquer outros cidadãos. Nessa perspectiva, foram elaboradas políticas que pudessem pouco a pouco integrá-lo à cultura nacional, pois julgavam que a “incapacidade” do índio fosse temporária, e desapareceria mediante seu contato com o não indígena.

A política de integração dos povos indígenas apregoada pelo governo militar esperava que, em poucos anos, o Brasil se tornasse “uma unidade nacional e seus habitantes fossem apenas brasileiros, sendo suprimida a diversidade étnica. [...] o Brasil se tornaria um país desenvolvido, livre da presença de seus ‘primitivos’ habitantes” (MUNDURUKU, 2012, p. 211).

Nessa perspectiva da política de indigenismo, defendida no governo militar, a educação era vista como um dos principais instrumentos de integração do índio à sociedade nacional. Por meio da educação, o Estado estabeleceu mecanismos para difusão da cultura hegemônica, fato que resultou no desaparecimento da língua nativa de muitos povos indígenas. A desvalorização da língua e da cultura indígena foi evidenciado no artigo 50 do ‘Estatuto do Índio’: “a educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como, do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

Podemos considerar, assim, que a educação indígena no contexto da política do Estado que caracterizou o indigenismo contribuiu para negar a identidade étnica dos povos indígenas, remetendo-os à categoria de “caboclo” que é atribuída a aquele que “ocupa um lugar intermediário” entre o branco e o índio, “como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior)” (LUCIANO, 2006, p. 32).

2.2 Movimento indigenista como espaço de luta

O movimento indigenista pode ser caracterizado como um processo coletivo de combate e desconstrução da ideia de que os indígenas compõem um grupo social inferior que precisa ser tutelado pelo Estado. O marco histórico do surgimento desse movimento foi o Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido no México, em 1940. Nesse evento foram pautados os princípios e as metas que passariam a direcionar as políticas indigenistas nos países do continente americano.

> O encontro contou com a participação de diversas autoridades governamentais dos países americanos. Mas vários líderes indígenas convidados se mostraram reticentes e desconfiados e não compareceram aos primeiros dias. Tudo indicava que o evento fracassaria, mas, compreendendo a importância de diálogo proposto, diversas lideranças

> indígenas resolveram aderir ao congresso que teve entre suas resoluções a adoção da data comemorativa para toda América (COURI, 1999, p.19).

O movimento indigenista não surgiu de forma isolada. Ele está relacionado diretamente à luta dos movimentos sociais em prol dos direitos sociais das minorias, cujas ações ganharam maior visibilidade nos anos de 1970. Tais movimentos apresentaram-se como vozes coletivas interessadas na definição de políticas que questionavam a atuação do Estado e dos atores políticos tradicionais. O propósito era/é favorecer o empoderamento dos grupos socialmente excluídos e subjugados às vontades e demandas dos grupos que detêm o poder político e econômico.

Dentre as entidades de apoio ao protagonismo indígena, destaca-se o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que promoveu assembleias com a presença de lideranças indígenas de diversas regiões do Brasil. As assembleias tornaram-se espaços de debates e discussões sobre problemas comuns enfrentados pelos diferentes povos. Munduruku (2012, p. 210) considera que a atuação do CIMI despertou uma consciência nacional pan-indígena extrapolando os interesses locais de cada grupo. Foi um tempo que potencializou articulações mais abrangentes que os tradicionais laços de família e de clã.

O empoderamento dos diferentes povos indígenas em torno de um mesmo movimento motivou a adoção de novos sentidos para o termo “índio”. Se na política do indigenismo o termo havia sido adotado numa acepção genérica e negadora das diversas identidades, no contexto do movimento indigenista, o termo passou a ser usado como uma positividade, ou seja, como “uma nova unidade, composta de um núcleo interno em que se aloja a nova identidade padronizada e, fora dele, uma exterioridade que lhe é oposta, mas essencial para sua afirmação” (CARNEIRO, 2004, p. 39 *apud* MUNDURUKU, 2012, p. 210).

Lima (2017, p. 92) considera que o movimento indigenista contribuiu para que os povos indígenas promovessem uma revisão nas estruturas internas de poder e nos modos de se relacionar com a sociedade não indígena. Contribuiu também para a reestruturação das organizações representativas dos diversos povos indígenas bem como para elaboração de programas de educação fundamentados na cultura indígena. As proposições coletivas chamaram atenção para o papel dos professores e das lideranças indígenas na produção de políticas educacionais. Nesse sentido,

foram produzidos textos, discursos e materiais didáticos que buscam expressar os pressupostos da educação que interessa aos povos indígenas.

2.3 Movimento indígena: luta pelo direito de existir na diferença

Azevedo e Ortolan (1992) chamam atenção para o necessário reconhecimento de que o movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução de problemas causados pelo contato com a sociedade não índia, sempre existiu, embora sob diferentes formas. No entanto, conforme já discutido, o empoderamento dos povos indígenas ganhou destaque no contexto do movimento indigenista ocorrido no Brasil, a partir dos anos 70. A união dos diversos povos indígenas em torno de pautas comuns fomentou a adoção de novas formas de organização coletiva a fim de enfrentar problemas concretos da realidade vivida pelos índios.

Desde então, multiplicaram-se as organizações indígenas por povos, regiões, atividades (professores, agentes de saúde, estudantes), identidade de gênero (organizações de mulheres) e por funções sociais (organização de caciques).

> A forma de estruturar o movimento indígena em organizações é um dado novo no processo de luta e resistência dos povos indígenas contra a colonização, que se processa desde o século XVI até hoje. Esta forma tem sido resultado das relações interéticas entre os povos indígenas e os diversos segmentos da sociedade não-índia no contexto do estado brasileiro (AZEVEDO; ORTOLAN,1992, p. 7).

Daniel Munduruku (2012) buscou elucidar o “caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)” dando esse título ao seu livro. Nessa perspectiva, o autor chama atenção para o necessário reconhecimento de que

> [...] o movimento indígena educou após ser educado, parece ser uma verdade incontestável. Certamente é perceptível que muito do que acontece hoje dentro da sociedade brasileira – em termos educacionais, políticos e sociais -, é em parte, fruto da ação da sociedade civil organizada. A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas e, ainda hoje continuam participando (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

Oliveira (1988, p. 27) considera que o movimento indígena não recebeu a mesma atenção que foi dada aos demais movimentos sociais no Brasil. Todavia, a importância de tal movimento não pode ser obliterada, pois ela é fundamental para a

compreensão das mudanças que ocorreram no cenário nacional. Há evidências de que os povos indígenas só conseguiram avançar nas iniciativas de políticas públicas quando houve a intensa participação de seus representantes nas negociações de seus direitos coletivos com o Estado.

O processo de empoderamento indígena para atuação política no âmbito nacional e internacional fez com que crescesse o sentimento de *indianidade* ao mesmo tempo em que se reforçavam as distinções étnicas. Dessa forma, o discurso em defesa de direitos originários compreende o respeito ao modo de organização social, à língua e demais aspectos identitários da cultura de cada povo.

No que diz respeito às políticas de educação escolar indígena, vigentes no Brasil, é mister considerar que elas resultaram de uma agenda de reivindicações pautadas pelo movimento indígena entre 1970 a 1990, tendo em vista a necessidade de proteção de terras em relação a políticas expansionistas da ditadura militar. Desde então, os povos indígenas, apoiados por instituições indigenistas, mobilizaram-se em prol da defesa de seus direitos originários, incluindo o reconhecimento a propriedade intelectual sobre os saberes e ao patrimônio material por eles produzidos. Estes postulados referem-se ao direito que os povos indígenas têm de viver a diferença sob o princípio constitucional da igualdade de direitos.

No Brasil, a força exercida pelo movimento indígena nas últimas décadas, pode ser observada na incorporação das suas demandas na legislação educacional em vigência, conforme a discussão que segue.

2.4 A educação que interessa aos povos indígenas

Os movimentos políticos dos povos indígenas têm como objetivo central a conservação e delimitação de áreas indígenas, ou seja, a terra indígena. O conceito de “terra” para esse grupo social não se restringe ao reconhecimento de seus territórios geográficos. Engloba também reconhecimento de outros direitos que incluem: projetos socioeconômicos específicos; respeito às áreas de preservação e fiscalização; saúde diferenciada; reconhecimento da língua e da cultura de cada povo e, portanto, educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

A força articulatória que une os diversos povos indígenas como um movimento com identidade em comum se fez presente no processo de elaboração e de promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente, nas questões relativas ao Artigo 231.

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

Na história do Brasil, pela primeira vez, um texto constitucional definiu um quadro jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas e reconheceu os direitos indígenas. O reconhecimento de que os índios têm organização social, costumes, línguas, crenças e tradições diferentes exigiu também que a lei maior promovesse mudanças no campo da educação escolar indígena. Isso se deu pela definição do Artigo 210 que assegurou às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, bem como, a garantia da prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 reiterou esse direito ao reconhecer que o Estado deve apoiar, incentivar e valorizar as manifestações culturais e o acesso às fontes da cultura nacional. O parágrafo primeiro do referido Artigo afirma: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

A constituição prevê, portanto, um currículo escolar que potencialize o diálogo entre a cultura da sociedade não indígena e a cultura indígena local. Reitera, assim, os postulados da educação intercultural pautada no respeito à diferença.

Em 2002, o Novo Código Civil reafirmou o entendimento de que os índios são protagonistas da própria história e, destarte, têm legitimidade para agir em defesa de seus interesses, incluindo, obviamente, a educação:

> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 2002).

Entendemos ser necessário lembrar que esse amparo da lei maior não pode ser entendido como uma dádiva de dirigentes políticos e, sim, como resultado da luta do movimento indígena por seus próprios direitos. É preciso destacar que em 1979 foi

criada a União das Nações Indígenas (UNI) para articular todos os povos da luta por pautas comuns.

> A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado. Todos os documentos finais dos encontros de professores indígenas falam desses princípios, criticando, de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse empoderamento dos povos indígenas como um movimento social potencializou a participação no processo de produção da Constituição Federal e a garantia de direitos de viver a diferença com base no princípio da igualdade de direitos que é também um princípio constitucional. A presença das vozes indígenas no texto constitucional obrigou o país a reconhecer que o índio pode falar por si (sem requerer a tutela do Estado) e tem lugar na tessitura social, pois, os povos indígenas são os herdeiros ancestrais dessas terras.

Esses princípios constitucionais remetem ao entendimento de que não há um modelo único de escola indígena. Os currículos precisam considerar as características dos contextos locais a fim de contemplar aspectos específicos como calendários de plantio e colheita, de festas e de outras atividades tradicionais de cada povo indígena. Isso implica adoção de metodologias de ensino diferenciadas, publicação de materiais didáticos nas respectivas línguas e formação especializada de indígenas para atuação docente nas comunidades (SILVA; GRUPIONI, 1995).

É imperativo ressaltar que os avanços observados na Constituição Federal Brasileira de 1988 têm relações com outros movimentos que ocorreram no âmbito mundial os quais motivaram a realização da Convenção “Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989. Esse documento sugeriu que os governos assumissem, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade. Neste dispositivo legal, os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação.

No Brasil, o direito dos povos indígenas à educação diferenciada garantido na Constituição Federal de 1988, foi regulamentado em outros dispositivos legais que se seguiram. Destacamos aqui os seguintes documentos: Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91 criou o Comitê de Educação Escolar Indígena o qual defendeu a adequação das Escolas indígenas à sua realidade sociocultural, bem como, a garantia de condições para a continuidade da escolarização nas demais etapas do sistema nacional de ensino. Defendeu também a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação. Tais núcleos têm caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena.

Outro aspecto destacado no referido documento foi a prioridade da formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, o documento menciona as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

A LDB de 1996 incorporou demandas dos povos indígenas notadamente no Título VIII que trata das Disposições Gerais:

> **Art. 78º.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> **I -** proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> **II -** garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

O Artigo 79 dessa mesma lei realçou o compromisso da União no que diz respeito ao apoio técnico e financeiro para efetivação da educação intercultural nas

comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com anuência das comunidades e em consonância com o Plano Nacional de Educação. Nessa perspectiva, a lei indica que os programas sejam orientados pelos seguintes objetivos:

> **I -** fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; **II -** manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; **III -** desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; **IV -** elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Dessa forma, a LDB reafirmou os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado observando o respeito à identidade cultural e bilíngue. A lei deixa claro que a recuperação das memórias históricas, a valorização da língua e da cultura de cada povo não sublima o direito de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL,1996).

Seguindo os princípios estabelecidos na CF e na LDB, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) apresenta bases para a educação indígena comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena, seus fundamentos histórico, jurídico, antropológico e pedagógicos, bem como sugestões de trabalho, por áreas de conhecimento, que permitem a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etnoconhecimentos com conhecimentos universais selecionados (BRASIL, 1998).

Além de explicitar os fundamentos da educação escolar indígena intercultural o RCNEI oferece também sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São trabalhadas seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física) como contribuições para a educação sintonizada com as demandas indígenas. O texto chama atenção para a necessidade de conceber o planejamento “como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”.

O RCNEI apresenta uma explicitação do entendimento que se tem das características da educação indígena: “específica e diferenciada”, porque deve levar em consideração as particularidades de cada povo indígena; “intercultural”, porque deve manter e reconhecer a diversidade cultural e linguística de cada povo; “bilíngue/ multilíngue”, porque deve valorizar a língua nativa dos indígenas e a língua portuguesa; “comunitária”, porque deve ser conduzida pela comunidade indígena, obedecendo seus projetos, princípios, concepções, calendários e liberdade de decisão (BRASIL, 1998, p. 24-25).

D’Angelis (2001) também buscou contribuir para explicitação do entendimento que se tem de educação indígena na “escola diferenciada”.

> Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) definiu ao todo 295 (duzentos e noventa e cinco) metas. Desse total, 21 foram dedicadas à educação indígena. Analisando essa temática, Silva (2002) fez críticas do referido PNE por entender que o documento não promoveu avanços em relação aos documentos publicados anteriormente.

> Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro (SILVA, 2002, p. 6).

O PNE em vigência, instituído pela Lei nº 10.172/14, dedica um capítulo totalmente à Educação Indígena. Na primeira parte, faz-se um breve diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, são definidas as diretrizes para a educação escolar indígena. Na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazo. Dentre estes, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para

as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Com base no que está disposto na legislação educacional em vigência torna-se imperativo considerar que a escola indígena tem feição diferente em cada comunidade onde se concretiza. É preciso considerar também que, apesar de ser um direito conquistado e reivindicado, a efetivação dos postulados da escola indígena tende a ser marcada por conflitos em função da necessidade de conciliar demandas do sistema oficial de ensino (regido pela lógica das competências requeridas pelo mercado) e as demandas das comunidades locais.

Não se pode obliterar que a educação indígena inclui tudo aquilo que se relaciona com o modo de ser de cada povo indígena e com os respectivos bens materiais e espirituais. As singularidades dos modos de ser vigente na cultura indígena difere em muitos aspectos da lógica adotada pelo Estado para regulamentar a educação nacional, fato de tornar a educação indígena mais complexa.

Outra demanda da educação indígena é a formação de professores, pois, “muitos bens de uma etnia só são visíveis para os membros de sua etnia”. Desta forma, uma autêntica educação indígena só poderá ser realizada pelos próprios indígenas da mesma etnia (FERREIRA, 2007, p. 159).

2.5 Formação de professores indígenas para uma Pedagogia Indígena

Em junho de 2012, foram instituídas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica,* por meio da Resolução CNE/CP. nº. 05/2012. O texto desse dispositivo legal deixa claro o fundamento nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, reafirmando assim, o que estava estabelecido nos documentos da legislação nacional em vigência. Tais DCNs foram orientadas por oito objetivos, dentre os quais destacamos:

> III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguíssimo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração

> as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 2).

Esse texto oficial incorpora a ideia de que a escola é um espaço que valoriza muitas vozes. A língua do povo, as práticas socioculturais e econômicas, os saberes tradicionais de tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas, rezadores, parteiras e de outras pessoas das respectivas comunidades encontram lugar na escola, uma vez que o currículo se configura como espaço e tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006).

Após explicitar questões relativas aos princípios da educação escolar indígena, à organização da escola, ao projeto político-pedagógico, aos currículos e à avaliação, a referida Resolução apresenta a Seção II dedicada especificamente à formação e profissionalização dos professores indígenas. O Artigo 20 deixa claro o entendimento de que a docência e a gestão nas escolas indígenas devem ser exercidas por índios.

No que diz respeito à formação inicial de professores indígenas, o documento indica que ela deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente (quando o professor dispor de outros cursos de licenciatura específica), ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

O texto faz defesa da formação em serviço ofertada por meio de parcerias (regime de colaboração) entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. A relação entre formação acadêmica e exercício profissional é incentivada ao prever a organização do currículo dos cursos de formação docente com base no desenvolvimento de competências compatíveis com os princípios da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a produção de materiais didáticos específicos e a

utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa são apontadas como um requisito para a formação com qualidade sociocultural (BRASIL, 2012, p. 10).

A formação continuada é considerada componente essencial para continuidade do processo formativo e para a profissionalização docente. Trata-se de uma necessidade que precisa ser reconhecida e garantida pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Entende-se que essa modalidade de formação pode ocorrer na modalidade presencial ou a distância, em cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Um aspecto que merece destaque é o entendimento de que as organizações indígenas e indigenistas também podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas. Nesse caso, são feitas duas observações: (1) As ações devem resultar de solicitações das comunidades indígenas. (2) As propostas de formação precisam ser autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Outro aspecto que merece destaque é o entendimento de que a formação inicial e continuada é uma das dimensões do processo de profissionalização de professores indígenas. A profissionalização é concebida como um conjunto de condições que inclui, além da formação de qualidade, a valorização da função expressa em condições adequadas de trabalho, salários dignos e carreira.

> Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como: I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino; II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas; III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial; IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei n° 11.738/2008; V - garantia de condições condignas de trabalho (BRASIL, 2012, p.11).

As citadas DCNs expressam atenção aos princípios da gestão democrática. Nesse sentido, realçam a necessidade de que as garantias relativas aos professores sejam aplicadas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins (BRASIL, 2012, p. 11).

A Resolução CNE/CP nº. 1/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências reafirma os postulados das DCNs citadas anteriormente. Por essa razão, o texto aponta para o seguinte perfil profissional:

> I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena; IX - compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras; X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena; XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena; XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Esse perfil profissional mostra quão complexa é a formação de professores indígenas, pois, ela precisa capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-

pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. Requer, assim, não apenas uma grande diversidade de conhecimentos, mas também, posicionamentos político-pedagógicos compatíveis com os pressupostos da educação indígena.

Nas DCNs para formação de professores indígenas, bem como, nos demais textos da legislação citados anteriormente, fica expresso o entendimento de que a educação indígena é diferenciada, intercultural e bilíngue. Isso implica reconhecer que as escolas indígenas são espaços de fronteira por onde circulam continuamente elementos da cultura local e da cultura da sociedade não indígena.

Nelas existem espaços para saberes e tradições, para o aprendizado da língua materna (falada e escrita), para análises de situações do cotidiano, para brincadeiras e jogos derivados praticados na comunidade. A escola indígena é, também, espaço para aprendizado das diferenças e para ter acesso a outras culturas, especialmente aos conteúdos curriculares derivados da sociedade mais ampla. Isso nos motiva a defender a ideia de que existe uma “pedagogia indígena”, ou seja, um modo especial de organizar o trabalho educativo no contexto da educação escolar indígena.

Considerando o caráter neófito dessas concepções de educação, de escola e de pedagogia, faz-se necessário reconhecer que a formação de profissionais para o exercício da docência e da gestão escolar em comunidades indígenas é um grande desafio. Essa questão foi discutida no RCNEI, notadamente, quando os autores fazem referência a professores índios que possuíam conhecimentos culturais do seu povo, mas tinham conhecimento precário acerca da língua portuguesa e das demais áreas consideradas escolares.

Aparece também quando os autores observaram que professores não-indígenas que atuavam em escolas indígenas possuíam a formação convencional para a docência, mas não possuíam os saberes culturais dos indígenas. Esse quadro evidencia que

> A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores

> indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2006, p. 50-51).

A formação específica é, portanto, uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria, sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias, ainda não concluíram sua escolarização básica, nem tiveram uma formação em magistério (GRUPIONI, 2006, p. 52).

É mister, portanto, que a formação de professores indígenas seja referenciada nos pressupostos do currículo intercultural contextualizado, haja vista que este tem por objetivo desenvolver habilidades de ensino focadas no contexto sócio-cultural, geográfico e histórico em que se encontram. Ademais, esse modelo engloba uma educação intercultural, entendida como aquela capaz de promover interconexão entre culturas (GRUPIONI, 2006; OLIVERAS e GAVARRETE, 2012).

2.6 Sobre as vozes indígenas nos documentos oficiais

Do nosso ponto de vista, as análises apresentadas anteriormente dão evidências de que muitas demandas dos povos indígenas foram incorporadas em textos da legislação educacional em vigência, fato que configura avanços em relação aos postulados do processo de colonização e de integração nacional defendidos pelo governo militar.

O eco das vozes do movimento indígena nos textos oficiais revela que os índios conseguiram romper com a política do indigenismo que os colocava na condição de pessoas tuteladas pelo Estado.

Entendemos ser possível afirmar que a emergência do movimento indigenista e do movimento indígena mostrou o poder que o coletivo tem na produção da política. Desde a década de 1970, tais movimentos fomentaram a produção de discursos e textos que exerceram influências no contexto de produção dos textos da legislação em vigência, bem como, no contexto da prática.

Esse fato motiva-nos a reiterar a ideia de que a política é produzida de modo complexo, por meio de disputas, negociações, jogos de interesses, e articulações que

resultam em consensos provisórios os quais são codificados em textos, de forma complexa e decodificados de modo igualmente complexos, tão como observou Ball (2002, 2004, 2006). Este autor chama atenção para a necessidade de incluir as pessoas na política não como consumidores passivos de propostas elaboradas por outrem, mas sim, como participantes da formulação e da reconstextualização da política.

No esforço de sintetizar as discussões feitas neste capítulo, entendemos ser possível afirmar que vozes indígenas habitam os textos políticos aqui analisados. Isso significa que os índios atuam como sujeitos da história, refletindo sobre a própria condição, questionando as contradições, argumentando em favor de suas demandas e apresentando proposições para mudanças. Uma das mudanças requeridas pelos indígenas é a educação fundamentada no respeito à diferença e no diálogo intercultural. Essa questão é objeto de discussão no Capítulo III.

CAPÍTULO 3: QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS EM ESCOLAS INDÍGENAS?

> Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser "índio" é nada. (MANDULÃO, 2006, p. 221).

Esta pergunta que dá título a este capítulo indica que aqui o foco das discussões é a educação em ciências naturais nas escolas indígenas. Guiadas pelo propósito de responder a essa indagação organizamos este capítulo em três seções. Inicialmente buscamos explicitar como a educação em ciências naturais é apresentada em documentos que orientam o currículo em escolas indígenas, os quais foram produzidos com a participação do movimento indígena.

Na segunda seção, defendemos a ideia de que a educação em ciências naturais precisa possibilitar reflexões sobre os postulados da ciência moderna pois, se por um lado o desenvolvimento científico e tecnológico promoveu melhorias na vida humana, por outro, a lógica da racionalidade técnica criou polarizações entre ser humano-natureza, inovação-tradição, razão-crenças, ciência-cultura e resultou numa crise interna que é, ao mesmo tempo, científica e social.

Nesse sentido, buscamos amparo nas contribuições de Boaventura Sousa Santos (1993, 2004, 2006, 2009) e de outros autores que chamam atenção para as relações entre ciência e poder. Na esteira das discussões sobre a crise da ciência, na terceira seção, chamamos atenção para a necessidade de a educação em ciências naturais promover aproximações entre ciência e cultura o que implica adoção dos pressupostos do currículo intercultural.

Explicitamos então, o entendimento que temos de cultura, interculturalidade e currículo intercultural buscando amparo em autores do campo dos estudos culturais: Bergamaschi (2007); Coppete, Fleuri, Stoltz (2012); Fleuri (2001, 2002, 2012, 2014) e Walsh (2005, 2007, 2012).

3.1 A educação em ciências naturais que interessa aos povos indígenas

Conforme foi discutido no capítulo anterior o movimento indígena tem atuado efetivamente na produção de políticas na perspectiva de garantir aos índios o direito de existir enquanto sujeitos da história e habitantes ancestrais dessas terras. Cientes da importância da educação escolar, os povos indígenas evidenciam que a eles interessa uma escola que seja, ao mesmo tempo, *específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária, multicultural e de qualidade* (BRASIL, 1998). Trata-se, portanto, de uma escola que se contrapõe ao modelo de educação adotado no contexto da política de integração do índio ao cenário nacional.

Essa demanda do movimento indígena foi reconhecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014), em outros textos da legislação educacional da atualidade, em especial, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação escolar indígena (BRASIL, 2012) e para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2014).

Nas análises dos documentos citados demos especial atenção ao RCNEI pelo fato de ser este o documento que apresenta, de forma mais explícita, fundamentos e proposições curriculares para a escola indígena. Vale ressaltar que o RCNEI foi produzido com efetiva participação de representantes de professores indígenas de várias etnias existentes no Brasil, os quais reafirmaram os princípios da educação escolar defendidos pelo movimento indígena.

É necessário realçar, também, que o RCNEI foi produzido no contexto das reformas engendradas no começo da década de 1990 e, em certa medida, pode ser comparado aos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados como orientações para as escolas do sistema educacional brasileiro. No entanto, os professores indígenas deixaram claro que o documento não tem função normativa, mas sim, formativa.

Os autores destacam que o propósito foi “apresentar pela primeira vez, no país, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino

Fundamental" (BRASIL, 1998, p. 6). O RCNEI tem, portanto, caráter geral e abrangente requerendo atenção à diversidade e singularidades do contexto de cada escola indígena.

> Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica. Mas, infelizmente, não é possível afirmar que o mesmo esteja ocorrendo em todo o território nacional. Decorreu daí, então, a necessidade de elaboração deste Referencial, para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI foi organizado em duas partes: A primeira, denominada *Para começo de conversa*, apresenta os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena. A segunda, *Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas,* como a própria denominação indica, "fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena" (BRASIL,1998, p. 6).

Ao longo do documento são apresentados depoimentos de professores indígenas sobre as diversas questões apresentadas. Em vários depoimentos e, notadamente no corpo do texto, é reafirmada a ideia de que o currículo da educação escolar indígena precisa ser produzido na perspectiva intercultural. Ilustramos esse posicionamento com o depoimento de dois professores indígenas.

> *Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas no país; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada.* Professor Enilton André da Silva, Wapixana, RR (BRASIL, 1998, p. 21).
>
> *Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento,*

> *incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.* Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM (BRASIL, 1998, p. 23).

Esse entendimento fica expresso na defesa do currículo intercultural que foi apresentada nas DCNs para a educação indígena (BRASIL, 2012). Entende-se que não há um modelo único de currículo intercultural, pois ele depende da singularidade e das condições de cada contexto onde a educação indígena se processa.

> No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática (BRASIL, 2012, p. 24).

O RCNEI explicita a concepção de educação escolar indígena pela indicação dos seguintes critérios:

> a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas; d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena; g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas; h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação

> Infantil for solicitada pela comunidade; i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade (BRASIL, 2012, p. 24 – 25).

O Artigo 15 das DCNs para a Educação Escolar Indígena reafirma a concepção de currículo orientado pela perspectiva intercultural:

> § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena. § 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática. § 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. § 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012, p. 41).

Nesta segunda parte do RCNEI são apresentadas sugestões de trabalho que buscam instigar a reflexão, a organização e o desenvolvimento do currículo nas escolas indígenas. No que diz respeito à área das ciências naturais, o texto inclui temáticas relacionadas com: finalidades da educação em ciências nas escolas indígenas, as sociedades indígenas e as ciências, sugestões de temas de estudo, conhecimento indígena, sua pesquisa e registro, avaliação na educação em ciências, indicações para a formação do professor, bibliografia.

O texto reafirma a necessidade de cada escola observar a singularidade do contexto no qual ela está inserida para proceder a elaboração do planejamento compatível com a sua realidade.

Para discutir as finalidades da educação em ciências na escola indígena, os autores do RCNEI lembram que a busca de respostas para o que acontece no mundo é uma necessidade humana. Desde os seus primórdios o ser humano “interage com os diversos ambientes, busca respostas para seus problemas, ensaia explicações e

cria instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza" (BRASIL, 1998, p. 252). A curiosidade humana instigou o surgimento da ciência como uma forma de conhecimento organizado, sistematizado e articulado com a tecnologia.

O texto realça o necessário reconhecimento de que as sociedades indígenas também produziram/produzem conhecimentos fundamentados em observações, questionamentos, experiências sobre fatos do mundo (chuva, raios, trovões, comportamento dos animais e das plantas, doenças, etc.).

Nesse processo, as sociedades indígenas desenvolveram técnicas requeridas a vida do grupo: cortar, torcer, moer, desfiar, tecer e construir abrigos, canoas, utensílios domésticos, armas para defesa, etc. Desenvolveram também conhecimentos e técnicas para processar substâncias e obter produtos desejados (remédios, óleos, tintas, bebidas, alimentos, etc.). Os conhecimentos e técnicas variam de uma sociedade indígena para outra, mas é fato, elas encontraram meios para sobreviver em seu meio por séculos.

O texto lembra também que o contato entre os povos indígenas e a sociedade mais ampla suscitou neles a necessidade de adquirir novos conhecimentos para lidar com as inovações levadas pelo colonizador (instrumentos de metal, de vidro, de plástico, papel, etc). Entre as inovações foi destacado o plantio de árvores frutíferas nas proximidades de casa.

> *Nós não tínhamos conhecimento para fazer esses plantios, foram trazidos de um outro lugar: a manga, a laranja, o limão, a tangerina, o coco da Bahia, o cupuaçu e outras plantas que a gente está vendo agora. Tem algumas frutas que nós comemos, que não são plantadas pelo homem, são da natureza. Nós procuramos as frutas na mata, mas não tínhamos a ideia de plantar perto de casa, que para o futuro seria até bom para nós, como alimentação dos animais que criamos e até para os animais de caça. Estou sentido que, fazendo isso, estou trazendo mais saúde e alimentação para os meus filhos, até para o meu povo. E com isso eu quero mostrar para o meu povo, para os meus alunos e até mesmo para a comunidade, que essa ideia está servindo para nós, está servindo para a escola.* Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC (BRASIL, 1998, p. 57).

Desde o contato com o colonizador, os indígenas conheceram técnicas e equipamentos cada vez mais complexos os quais foram sendo assimilados a sua cultura, por favorecer a vida pessoal e coletiva (combustível, motores, modos de plantar, de conservar alimentos e de comunicar. Nas últimas décadas, as sociedades

indígenas incorporaram também conhecimentos e equipamentos relacionados com as tecnologias digitais.

As discussões promovidas pelos autores do RCNEI remetem ao reconhecimento de que o estudo das ciências é necessário aos povos indígenas. Grupos étnicos também precisam compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental. O acesso aos conhecimentos dessa área é uma das condições para o diálogo com a sociedade nacional e para a apropriação dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais.

> A área de ciências pode contribuir também para a melhor compreensão das transformações do mundo pelo ser humano na cultura ocidental, por efeito dos avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos e suas aplicações. A aprendizagem das ciências contribui para uma melhor compreensão das profundas mudanças que o mundo sofreu, nos últimos séculos, com o advento da produção industrial e agrícola de bens de consumo e serviços, que se utilizam de tecnologia científica crescentemente sofisticada. E uma realidade que vem alterando a natureza e levando a riscos ambientais graves pela poluição da água, do ar e do solo, pelo desmatamento em grande escala, e seus efeitos diretos e indiretos, como o buraco na camada de ozônio e o empobrecimento ou a desertificação dos solos, por exemplo. Ao mesmo tempo, permite a sobrevivência de enormes populações concentradas nas áreas urbanas (BRASIL, 1998, p. 255).

Os autores do RCNEI consideram também que o estudo de ciências pode ajudar as sociedades indígenas a resolver problemas da vida cotidiana, pois

> A maneira de organizar as atividades produtivas no território indígena, ou seja, a sua gestão territorial, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas do conhecimento. O estudo das ciências, dessa forma, pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território. No campo da saúde, a dificuldade de acesso das populações indígenas aos serviços de atenção à saúde e a necessidade de formação de pessoal capacitado, colocam a escola como lugar privilegiado para repasse de informações sobre o tema, bem como um importante espaço no processo de formação dos agentes de saúde locais. Educação e saúde são problemas e reivindicações que andam juntos na maioria das sociedades indígenas no Brasil (BRASIL, 1998, p. 255).

O documento apresenta sugestão de temas de estudo, objetivos didáticos, conteúdos, proposições de trabalhos, recursos, orientações para a formação de professores. Levando em conta os princípios da educação escolar indígena, os autores deixam claro que trabalho do professor precisa ser organizado em função das características e demandas da comunidade onde atua, bem como das características de seus alunos.

A título de ilustração citamos a seguir duas temáticas propostas no RCNEI: solo e corpo humano, dando centralidade aos questionamentos sugeridos.

> **Solos**: Que tipo de solo existe em sua região? É solo fértil que dá para plantar? Ou solo árido e seco? Qual a ação das águas e dos ventos no solo? Quais suas utilizações? A sua região tem argila ou barro? Como se faz cerâmica? Quais os benefícios e prejuízos que resultam da utilização do solo pelo homem? Como o excesso de queimadas, fertilizantes e inseticidas prejudica o solo? Como evitar queimadas? O que é preciso para proteger o solo? Se você evitar derrubada das matas você protege o solo? Por quê? O que é erosão? O que causa a erosão? Em sua região existe problema de erosão? Quais as técnicas adequadas para evitar a erosão? O que é subsolo? Quais as histórias e os mitos sobre o solo? (BRASIL, 1998, p. 264).

> **O corpo humano, seus órgãos e funções:** Quais os nomes indígenas (onde a língua indígena é usada) para a estrutura do corpo humano? Quais as concepções tradicionais de seu povo a respeito das funções dos diferentes órgãos do corpo humano? Quais as características externas do corpo humano? Qual a relação dos órgãos externos com as suas respectivas funções? Qual a relação entre os órgãos dos sentidos e as percepções do ambiente? Quais as características internas do corpo humano? Qual a função de cada órgão? (BRASIL, 1998, p. 268).

Um aspecto do texto do RCNEI que também merece destaque é a incorporação de conhecimentos dos povos indígenas por meio de relatos de professores que participaram da produção do documento. Citamos aqui um depoimento sobre a relação ser humano-natureza.

> *[...] Porque a nossa força ela está no céu, ela está na floresta, ela está na água, na pedra. Porque a pedra, para nós ela representa; a gente faz o casamento através da pedra (...) é um símbolo de união, união de família. A pedra, para nós ela tem espírito. O espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito da força, o espírito da união. [...] Para nós é muito bom a gente tentar reconstruir, buscar isso para nós, para fortalecer a nossa luta. E isso a gente está buscando mais para fazer o nosso trabalho. Isso para nós é que vai ser a nossa força, é que vai fazer a nossa escola ir para frente.* Kanatyo, professor Pataxó, MG. (BRASIL, 1998, p. 57).

Consideramos que esse modo do povo Pataxó se ver no mundo (assim como outros povos indígenas) precisa ser objeto de discussão na educação em ciências naturais porque é um posicionamento que questiona a lógica da ciência moderna valorizada pela sociedade não-indígena. Tal lógica justificou a intensa exploração da natureza pelo ser humano obliterando as intrínsecas relações que nós estabelecemos com ela.

Em consequência dessa forma antropocêntrica de produzir conhecimentos e tecnologias para transformar o mundo, na atualidade, nós enfrentamos muitos

problemas ambientais incluindo: desmatamento de grandes extensões de florestas e cerrados; empobrecimento do solo, redução dos cursos d'água, extinção de diversas espécies vivas, aquecimento global, poluição ambiental por resíduos tóxicos, inclusive por pesticidas e herbicidas. Tais problemas exigem tomada de consciência da fragilidade no planeta e da responsabilidade dos educadores na formação de pessoas que se reconheçam como seres integrados à natureza. Com base nesse entendimento trazemos para o debate o papel da educação em ciências naturais em tempos de crise da ciência.

3.2 Educação em Ciências na pós-modernidade

Nossas reflexões sobre o lugar da educação em ciências naturais em escolas indígenas motivam-nos a realçar a necessidade de questionar a visão de ciência herdada da modernidade. Entendemos que essa forma de pensar promoveu oposições entre inovação-tradição, homem-natureza, racionalidade-crenças, ciência-cultura.

A modernidade surgiu como oposição ao obscurantismo que caracterizou a Idade Média. Naquele período, o mundo foi cenário de grandes transformações resultantes de fatos como: grandes navegações; fortalecimento do comércio em escala global; desmantelamento do modo de produção feudal; surgimento do capitalismo; expansão dos centros urbanos; criação dos estados nacionais; Reforma Protestante com consequente perda do poder da Igreja católica; difusão dos ideais do Iluminismo. Havia, portanto, um forte desejo de destruir o pensamento dogmático para dar vazão à liberdade de pensamento.

O velho modo de vida, que mantinha a humanidade presa pelos grilhões da alienação medieval, foi duramente combatido para fazer emergir a racionalidade científica e de postulados estéticos (LEFEBVRE, 1999). Ser moderno significava destruir o velho e para fazer emergir o novo.

Nessa perspectiva, a ciência foi apresentada como a redentora da humanidade, pois essa nova forma de produção de conhecimento mostrava-se potencialmente favorável ao combate das formas de conhecimento consideradas dogmáticas, retrógadas, irracionais e obsoletas. Valorizou-se, então, o novo tipo de

racionalidade fundada na revelação da verdade pela análise acurada dos fatos.

A confiança no poder da ciência para revelar a verdade e promover o bem geral da humanidade foi expressa por René Descartes (1596-1650), um dos personagens mais emblemáticos da Revolução Científica.

> Logo que adquiri algumas noções gerais tocantes à física, e que, ao começar a experimentá-las em diversas dificuldades particulares, observei até onde elas podem levar, e quanto diferem dos princípios dos quais nos servimos até o momento, pensei que não podia mantê-las escondidas, sem pecar grandemente contra a lei que nos obriga a proporcionar, do mesmo modo que ele está em nós, o bem geral de todos os homens. Porque elas me fizeram enxergar que é possível chegar a conhecimentos que sejam bastante úteis à vida, e que no lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, podemos encontrar uma prática dela, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente quanto conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todos os usos que lhes são próprios, e assim expressarmo-nos como senhores e possuidores da natureza. O que não é desejável somente para a invenção de uma infinidade de artifícios, que fariam com que gozássemos, sem dificuldade alguma, dos frutos da terra e de todas as comodidades que nela se encontram, mas também, principalmente, para a conservação da saúde, que é sem dúvida o primeiro bem e o fundamento de todos os outros bens desta vida (DESCARTES *apud* CHRÉTIEN, 1994, p. 202).

O progresso anunciado pela ciência moderna exigiu a cisão entre homem-natureza. Esta foi destituída da sua condição de “sagrado (dádiva de Deus aos homens) para ser considerada como um bem material que pode ser violado, conhecido e explorado para o bem da humanidade”.

Na lógica da racionalidade técnica o conhecimento da natureza implicava em dividi-la em partes para proceder a análise acurada. Dessa forma, o mundo e tudo que nele existe passou a ser visto de forma fragmentada. Estabeleceu-se, assim, divisões, classificações, hierarquizações incluindo nas questões relativas ao ser humano. Assim, foram estabelecidas classificações que permitiram situar tudo que existe sobre a terra em reinos (mineral, vegetal, animal, protista, dos fungos) e dentro de uma escala evolutiva que pôs a espécie humana acima dos demais seres.

As relações de poder suscitadas na ideia de evolução criaram hierarquias entre os próprios seres humanos. Isso pode ser ilustrado, por exemplo, pela ideia de cientista difundida no imaginário social. Tal imagem é, em geral, associada ao ser humano do sexo masculino, de pele clara, que trabalha de modo contumaz em algum laboratório da Europa ou nos Estados Unidos. Mulheres, mestiços, negros ou pessoas de nacionalidade oriental são tratados como seres com pouca potência intelectual. A

suposta inferioridade dos não-brancos pode ser observada ainda no lugar que lhes é destinado na escala social.

Para se obter a verdade pela via da ciência moderna, os cientistas foram induzidos a se comportar como seres apartados da natureza. Isso se manifesta nos princípios da objetividade e neutralidade que supõem ser possível analisar os fatos de forma precisa e imparcial. Destarte, o cientista passou a ser visto como um guardião da verdade, um ente devotado à explicação dos fatos sob postulados supostamente alheios as relações de poder e a toda forma de saberes considerados de natureza subjetiva. As crenças, mitos, lendas, superstições foram colocadas em oposição à ciência.

A crença na ciência como um conhecimento universalmente válido, pelo fundamento em leis e teorias legitimadas pela comunidade científica, colocou-a em posição de superioridade e oposição à cultura. Desvalorizou-se, assim, toda manifestação cultural produzida com base nos saberes e valores da vida cotidiana.

Qualquer análise sobre a presença da ciência na sociedade moderna torna imperativo o reconhecimento de que ela promoveu muitos avanços na vida humana. Graças à ciência, pudemos melhor compreender o macro e o microcosmo, descobrir a cura de doenças que provocavam endemias e epidemias que assolavam a Terra e produzir tecnologias que são utilizadas nas mais diversas atividades humanas.

Faz-se necessário reconhecer, também, que o desenvolvimento da ciência em campos disciplinares contribuiu para a organização da sociedade numa complexa rede de relações que garantem a criação e manutenção de uma infinidade de postos de trabalho para a subsistência das pessoas do ponto de vista pessoal e coletivo.

Os benefícios da ciência para a vida humana são inegáveis. No entanto, os efeitos colaterais dentro da racionalidade mecanicista (idéia de mundo como uma máquina de movimentos estáveis e previsíveis) também são evidentes. A existência de incertezas, paradoxos, tensões dentro da própria ciência indicam que há uma crise interna no paradigma dominante.

As contradições observadas no campo social também apontam uma situação de crise, pois a hegemonia histórica da modernidade europeia colocou os problemas da vida na condição de contingência e subordinação. Se a ciência definiu um lugar para os “civilizados” em oposição aos “selvagens” ela não permitiu que aqueles considerados

primitivos pudessem nos ver como selvagens, ainda que nosso comportamento denuncie posturas de selvageria.

Na perspectiva de Santos (1993, 2004, 2006), estamos imersos em uma nova revolução científica que é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Por essa razão, o autor aponta o surgimento de um novo paradigma. Trata-se de outra forma de pensar que é, ao mesmo tempo, científica e social. A pós-modernidade requer conhecimento prudente para uma vida decente. “A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de sofrê-la”. “Nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de sofrê-la” (SANTOS, 1998, p. 71).

Exercer a insegurança, requer desconfiança naquilo que acreditamos e tomamos como verdade. Em outras palavras, exige disposição para rever nossas certezas e nos colocarmos no espaço da fronteira, do *entrelugar,* do híbrido, do *inter* que não pertence a ninguém, pois é lugar de encontro, de troca, de diálogo e de negociação.

Em se tratando da educação escolar, o *entrelugar* é o espaço onde o currículo opera num diálogo de culturas que permite um trânsito livre e contínuo entre a ciência e os saberes da tradição, onde não há colonizador nem colonizado e, sim, pessoas diferentes que se põem em processo de formação humana. Estamos nos referindo ao currículo intercultural.

3.3 Cultura, interculturalidade e currículo intercultural

Ao conceber o currículo como espaço de fronteira que potencializa a formação humana situamo-nos no campo dos Estudos Culturais. Buscamos, portanto, superar o academicismo enraizado no pensamento dicotômico que separa ser humano-natureza, inovação-tradição, ciência-cultura, colonizador-colonizado.

> Os estudos culturais constituem um corpo de teoria construída por investigadores que olham a produção de conhecimento teórico como uma prática política. Aqui, o conhecimento não é nunca neutral ou um mero fenómeno objetivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objetivos fala (BARKER, 2008, p. 27).

Os Estudos Culturais estão geneticamente ligados a um modo de produção de análise cultural que faz convergir princípios e preocupações académicas com uma exigência de intervenção cívica. Trata-se de estudar aspectos culturais da sociedade, isto é, de tomar a cultura como prática central da sociedade e não como elemento exógeno ou separado.

Ao realizarmos um estudo sobre as práticas pedagógicas de professores indígenas na perspectiva de um currículo intercultural, sentimos a necessidade de explicitar o que entendemos por currículo, cultura e educação intercultural.

Em relação ao currículo na escola indígena ou em qualquer escola, consideramos que ele não pode ser reduzido a uma relação de conteúdos monoculturais que devem ser transmitidas aos alunos por meio de práticas pedagógicas padronizadas. Currículo é, antes de tudo, um projeto de formação humana para a vida em sociedade. O currículo traz em si um projeto de sociedade e, por essa razão, está enredado às relações de poder.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola e palpita movido pelo seu projeto de educação. Enquanto tal, ele segue o ritmo impregnado pela escola na execução de seu trabalho e está sujeito à dinâmica interna e externa. É, assim, um movimento intencional definido pelos passos e compassos de cada uma das pessoas que integram o coletivo da escola.

> [...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora (LOPES, 2006).

Currículo é, portanto, um espaço de tensão onde ocorre encontros e desencontros, de consensos e dissensos, de liberdade e controle, de produção e reprodução, negação e negações, de reconhecimento e de respeito às diferenças. As pessoas que vivenciam o currículo precisam reconhecer que não existem padrões universais de pensamentos e de modos de ser. Todos nós somos diferentes da mesma forma que os conhecimentos que são carreados até a escola também procedem de perspectivas teórico-metodológicas diferentes.

Macedo (2006b, p. 107) considera que o currículo é espaço-tempo de fronteira "em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)". Nessa acepção, o currículo é híbrido, marcado por porosidades, fissuras, deslizamentos, instabilidades que geram desconforto epistêmico, pois,

> Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo como quando o desespero nos leva a recorrer anciosamente a tudo o que nos possa salvar (...) Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar (SANTOS, 2000, *apud* FERRAÇO, 2006, p. 101).

A cultura é entendida, portanto, como "[...] o conjunto de símbolos compartilhado pelos integrantes de determinado grupo social e que lhe permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações" (TASSINARI, 1998, p. 448). A cultura está totalmente ligada à concepção que cada povo tem de si mesmo e ao modo como se constroem as relações com o entorno. Ela é, por si, cambiante.

O fato de cada sistema cultural estar sempre mudando evidencia a necessidade de o homem entender essas dinâmicas, reconhecer eventuais choques entre as gerações, bem como aprender a lidar com as diferenças dentro do seu sistema e entre outros sistemas culturais, de modo a evitar comportamentos etnocêntricos, agindo com sabedoria ao enfrentar as constantes mudanças culturais.

> Compreender as relações de uma cultura da escola com as tensões, fricções e dissensões dos significados produzidos pela cultura, que atravessa o espaço da escola, parece ser o desafio para as comunidades indígenas e os gestores de políticas educacionais para a configuração de um currículo, que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desconstruindo concepções binárias, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço especifico que é a escola (NASCIMENTO, 2006, p.4).

Conforme foi dito nos capítulos anteriores, a escola indígena é, pela sua própria natureza, uma instituição intercultural. Ela é perpassada pelo hibridismo cultural, em que saberes tradicionais dos povos indígenas mesclam-se e definem fronteiras em relação aos conhecimentos científicos, além de outros já assimilados no processo de colonização (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Enquanto instituição pública, ela se situa numa rede de relações, significados e práticas articuladas ao contexto histórico-social mais amplo. Nessa condição, é também perpassada por

relações de poder, de modo que as diferenças e a identidade dos sujeitos que nela interagem são negociadas (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

A educação intercultural é fundamento básico da educação escolar indígena.

> O objetivo maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais (COPPETE, FLEURI e STOLTZ, 2012, p. 244).

A educação escolar indígena aparece como o entre-lugar para a definição de uma pedagogia em que o currículo se constitua como espaço-tempo de fronteira cultural. A noção de entre-lugar opera como um espaço-tempo que pode estabelecer um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papeis, redes de significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais mais democráticos, onde se torne possível a dissolução de preconceitos e de estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades. Este é um espaço eminentemente de fronteiras, de produção/desconstrução de diferenças culturais, historicamente instituídas como subalternização.

Para os professores das comunidades indígenas, a seleção de conteúdos passa por uma análise da cultura onde é necessário decidir sobre o que conservar como referencial do grupo, como responder às necessidades do presente e como subsidiar as perspectivas do futuro. São decisões que perpassam a discussão curricular e que se constituem em sua maior fonte de conflitos.

> No plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos integradores entre cultura. Nessa mesma direção, segue Del Arco Bravo (1998), ao dizer que quando duas ou mais culturas entram em contato, a impregnação que se produz é inevitável. (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 4).

No entendimento de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012), a educação intercultural contempla uma abordagem emancipatória e rizomática, constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas.

> [...] interculturalidade em si, só terá significação, impacto e valor se assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas [...] da sociedade que racializa, inferioriza e desumaniza, [...] na matriz ainda presente da colonialidade do poder. (WALSH, 2009, p. 2).

Assim, numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela e por meio dela que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular, mas também, no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras.

A educação intercultural pressupõe, portanto, uma intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes, que também pode ser significada por objetivos em comum. Assim, a perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder; relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcadas, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais. Na compreensão de Fleuri (2003),

> O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural (FLEURI, 2003, p.71).

Nesse sentido, o desenvolvimento do currículo em uma perspectiva intercultural projeta-se no protagonismo do professor indígena frente a ações pedagógicas que rompam com a fragmentação do conhecimento científico e que possibilitem a manutenção das alteridades.

O professor indígena, militante de movimentos sociais, assumirá o discurso de decolonialidade da escola, reconhecendo que a agência exercida pelo sistema educacional se mantém vinculado à fragmentação do conhecimento, na contramão da interculturalidade.

Ou seja, assumir os princípios da educação escolar indígena diz respeito ao professor organizar o processo de ensino e de aprendizagem, os conteúdos escolares

e definir suas metodologias, a partir do conceito de currículo como espaço-tempo de fronteira, atitude epistemológica que irá contribuir para práticas diferenciadas, pautadas no respeito às especificidades da cultura local.

Pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural envolve também o princípio de educação escolar indígena comunitária, haja vista que as decisões sobre os caminhos a serem percorridos pela escola não são decisões isoladas de seus gestores e de seus professores, mas decorrem de um processo de discussão no qual todos os membros da comunidade participam.

CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Ave Roraima que canta
feito pássaro mítico.
No peito de quem se encanta
por seus líricos fascínios
correm rios, cores quentes
queimam lavrados ardentes
choram guaribas no cio.
Mesmo quem vem do asfalto
Do barulho e da poeira
Quando vê, é roraimeira
Pretoneuberliakin...
Ave Roraima que canta
Amor que chega e suplanta
Todos os males em mim!

Eli Macuxi[9]

Este capítulo é dedicado à apresentação de eventos importantes sobre o processo de ocupação do Estado de Roraima, destacando de que maneira a fricção interétnica desorganizou, desagregou e promoveu a desterritorialização dos povos indígenas que ocupavam a região do Vale do Rio Branco. Nele, buscamos, também, situar a presença da escola nesse processo, primeiro como aparelho de reprodução dos interesses do Estado e, na sequência, como instituição de formação de lideranças, de luta pela emancipação e defesa dos direitos coletivos dos povos indígenas, assumindo a perspectiva de espaço-tempo de fronteira cultural.

4.1 Roraima: um mosaico de culturas

A criação do Estado de Roraima deu-se com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. Sua história tem início com o processo de colonização e povoamento da Amazônia, atribuindo-se ao Capitão Pedro Teixeira o feito de ter realizado, no século XVII, a primeira expedição oficial na região do rio Branco, conforme registros de seu cronista oficial – o padre jesuíta Christobal de Acunã – que menciona a existência do referido rio (DESTRO, 2006).

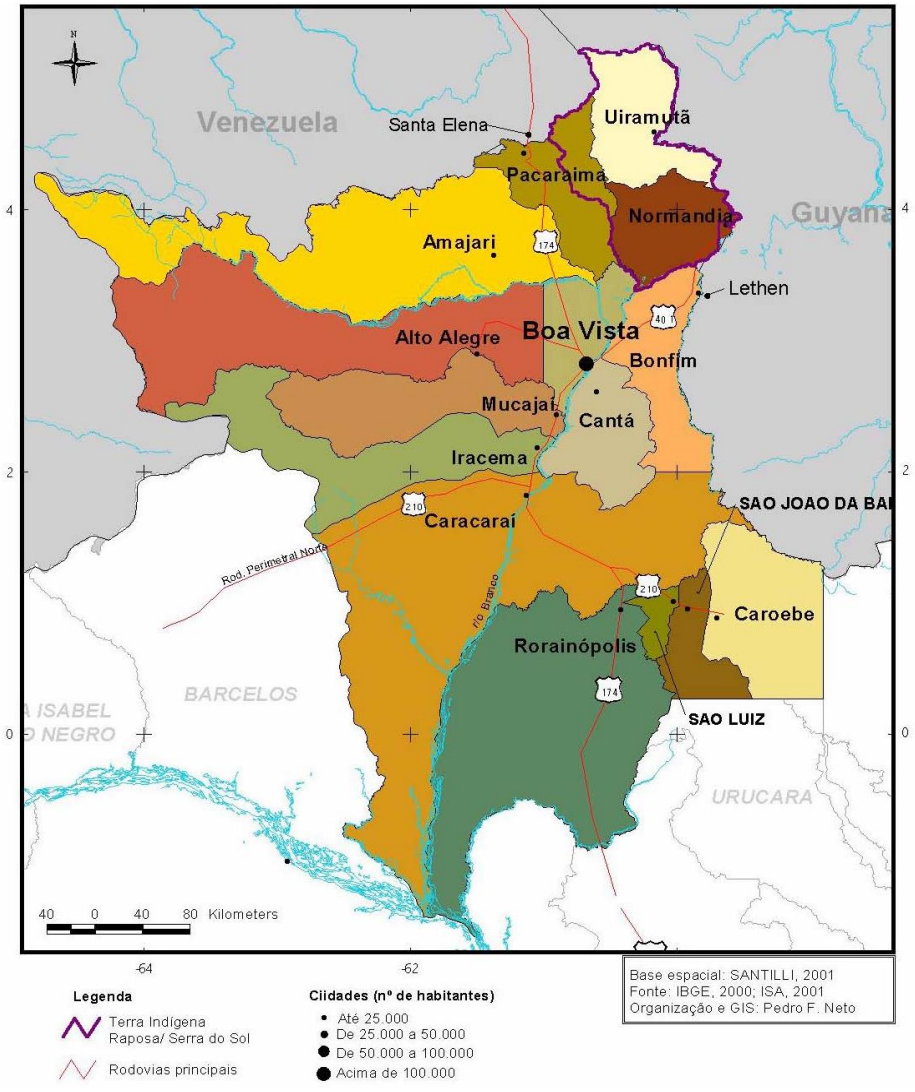
Antes de sua transformação em Estado, Roraima vivia a condição de Território Federal, criado em 13 de setembro de 1943, por força do Decreto-Lei nº 5.812/43

[9] Disponível em: http://elimacuxi.blogspot.com/2009/10/ave-roraima.html. Acesso em: 9 abr. 2019.

assinado pelo Presidente Getúlio Vargas. Sua área territorial foi desmembrada do Estado do Amazonas, ocupando uma extensão de 225.116,1 Km, dos quais 1.922 km são de fronteira com dois importantes blocos econômicos internacionais (CAN e CARICOM).

A divisão político-administrativa de Roraima contempla 15 municípios, limitando-se, ao norte, com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana; ao sul, com o Estado do Amazonas; a leste, com a República Cooperativa da Guiana e com Estado do Pará; e a oeste com o Estado do Amazonas e com a República da Venezuela, conforme se observa na Figura 1.

Figura 2 – Divisão Política-Administrativa de Roraima



Fonte: FERNANDES NETO, 2005.

Ressalta-se que a área territorial dos municípios de Pacaraima e Uiramutã incide totalmente sobre a Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Fato que, dentre outros envolvem a questão fundiária, desencadeou inúmeros momentos de tensão entre indígenas e outras pessoas (não necessariamente não-índios) ligadas ao agronegócio, à exploração de minérios e a outros ramos em que a terra e seus recursos naturais constituem-se fonte de riqueza e matéria prima para atividades comerciais.

Nesses contextos, cada grupo amparava-se em uma noção de territorialidade e nela se fundamentavam para se organizarem e ocuparem os espaços. Se para os índios a terra tem um forte valor simbólico em sua cosmologia, parte dos não-índios acredita que a extensão territorial restante da soma entre áreas demarcadas como terras indígenas e as destinadas para Unidades de Conservação Ambiental, conforme Quadro 1, não é o suficiente para alavancar o desenvolvimento do Estado de Roraima.

Quadro 1 – Distribuição de Terras em Roraima

Extensão total de RR	22.411.800 ha
Extensão total das áreas afetadas como Terras Indígenas em RR (identificadas, declaradas e homologadas, incluindo a área referente à Raposa Serra do Sol)	10.311.679 ha
Participação das TIs (incluindo a área referente à Raposa Serra do Sol) na área total do Estado de RR	46,01%
Participação da TI Raposa/Serra do Sol na área total de RR	7,8%
Extensão total de áreas em RR não afetadas como Terras Indígenas	12.100.121 ha
Extensão total das áreas afetadas como Unidades de Conservação (UCs) em RR	4.320.748 ha
Participação das UCs na área total do Estado de RR	19,28 %
Extensão total de UCs, descontando as sobreposições com Terras Indígenas	1.440.240 ha
Participação das UCs na área total do Estado de RR, descontando as sobreposições com Terras Indígenas	6,43 %
Extensão total das áreas protegidas federais em RR, (TIs + total de UCs fora de TI)	11.804.259 ha
Participação das áreas protegidas (UCs+ TIs) na área total do Estado de RR	52,44%

Fonte: Instituto Socioambiental, 2008.

De acordo com o Censo de 2010, a estimativa foi que 49.637 pessoas de Roraima eram indígenas. Contudo, órgãos indigenistas contestam os números apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo fato de

este não adotar uma metodologia que dê conta de envolver todas as comunidades em que vivem as populações indígenas do estado.

São pelo menos 10 (dez) etnias (Macuxi, Wapichana, Patamona, Taurepang, Wai-wai, Waimiri-atroari, Ingarikó, Hixirixana, Yecuana, Yanomami), distribuídas em 32 (trinte e duas) terras indígenas (TIs), identificadas e demarcadas em Roraima (FUNAI, 2013), conforme se pode visualizar no mapa da Figura 2.

Figura 3 – Localização das Terras Indígenas de Roraima

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Em busca de apontar a localização das terras apropriadas para cultivo e exploração agropastoril, incluindo-se a produção florestal e aquicultura, a Empresa

Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) tem realizado estudos que apontam a existência de áreas produtivas em Roraima fora do perímetro das TIs. Para explorá-las, contudo, recomenda-se o fomento de um projeto de reforma agrária que contemple a ocupação controlada visando ao desenvolvimento sustentável do estado.

À parte da xenofobia derivante das questões fundiárias, é mister que se reconheça o estado com forte identidade indígena, havendo, por isso, necessidade de se investir em políticas públicas de educação que atendam a pluralidade étnica de Roraima, em consonância com as recomendações da legislação brasileira.

Apenas as TIs Yanomami, Raposa Serra do Sol e São Marcos seguiram o modelo demarcatório contínuo. As demais, conforme se pode visualizar na Figura 3, seguiram o modelo em "ilhas", organizadas, para fins administrativos, em etnorregiões políticas e culturais, cinco das quais se encontram na Raposa Serra do Sol: Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Ingarikó, Raposa; além de Amajari, CR Manaus, Murupu, Serra da Lua, São Marcos, Taiano, Yanomami/Yekuana e Wai Wai.

Cada terra indígena encontra-se inserida em um contexto específico, em função de fatores como localização, densidade populacional das aldeias, tamanho de área, situação fundiária e atividades produtivas desenvolvidas, entre outros, sendo que esta diversidade de fatores influencia diretamente no modo de vida das comunidades indígenas e sua relação com o meio ambiente (MILLER, 2008, p. 151).

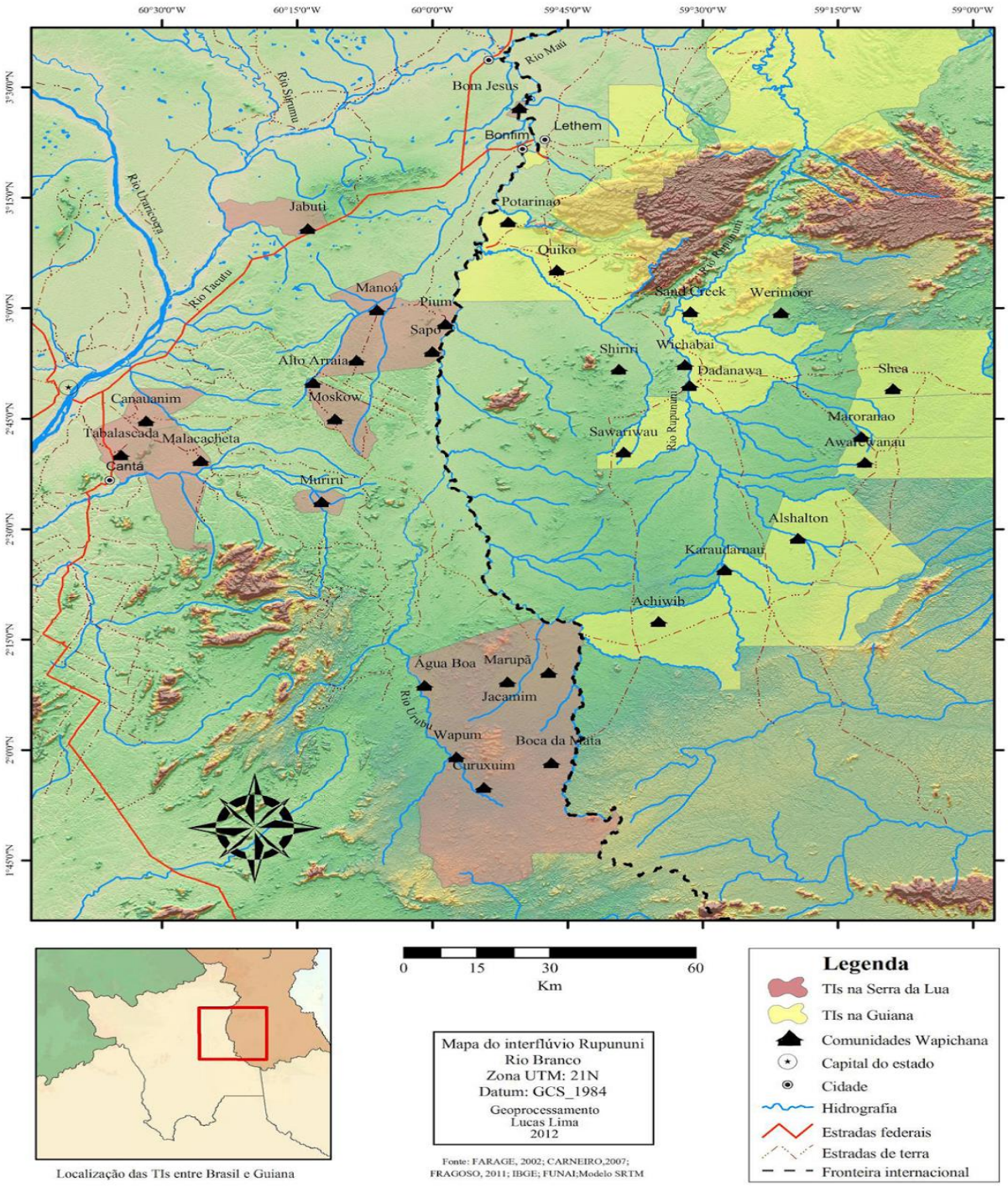
A configuração atual das terras indígenas do Complexo Wapichana-Macuxi demonstra alguns extremos em relação à disponibilidade adequada de recursos naturais para as comunidades. No caso das terras menores, a realidade da demarcação em "ilhas" traz reflexos na sustentabilidade socioeconômica e ambiental das comunidades (MILLER, 2008, p. 163). O interesse deste estudo recai sobre a Região Serra da Lua, onde vivem os povos Wapichana e Macuxi, para a qual dedicamos a seção seguinte.

4.2 Nas Trilhas do Complexo Wapichana-Macuxi: Região Serra da Lua

A Região Serra da Lua (RISeL) localizada ao leste do estado de Roraima, abrange dois Municípios: Bonfim e Cantá. É formada por 9 (nove) terras indígenas, demarcadas em modelo descontínuo.

Seus limites são os rios Tacutu, ‘Takutuwa’u’, ao norte e leste e o Branco, ‘Wauz’, a oeste os rios secundários da bacia do branco são os ‘Quitauaú’, ‘kuituwa’u’, Urubu ‘Watuwa’u’, Jacamim ‘Namatiwa’u’, e Arraia ‘Dybaruwa’u’, conforme se pode visualizar na Figura 4.

Figura 4 – Terras Indígenas da Região Serra da Lua



Fonte: OLIVEIRA, 2012, p. 7.

A escolha dessa etnorregião deveu-se ao fato de a maioria das 25 comunidades que a formam possuir uma aproximação geográfica com a capital de Roraima - Boa Vista – que favorece o deslocamento, incluindo o fato de o acesso ser por via terrestre. Nessas comunidades vivem os Wapichana, maioria populacional, e pessoas da etnia Macuxi.

Quadro 2 – Comunidades indígenas da Região Serra da Lua

Nº	Terras Indígenas	Comunidades indígenas
1.	Canauanim	Campinho, Barro Vermelho, Centro
2.	Malacacheta	Jacaminzinho, Gavião, Centro
3.	Tabalascada	Laje, Campinarana, Centro
4.	Jacamim	Marupá, Wapum, Água Boa, Centro
5.	Manoá	Alto Arraia, Novo Paraiso, Cumaru, São João, Pium, Cachoeira do Sapo, Centro
6.	Moscou	São Domingos, Centro
7.	Muriru	Centro
8.	Bom Jesus	Centro
9.	Jabuti	Centro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quanto à situação fundiária, atualmente todas as terras indígenas desta região encontram-se homologadas, algumas em terras maiores, ou seja, onde abrange mais de uma Comunidade como é o caso da terra indígena Manoá-Pium onde estão as Comunidades: Cachoeirinha do Sapo, Pium, Cumaru, São João, Manoá, Novo Paraíso e Alta Arraia; Terra indígena Jacamim, onde estão as Comunidades: Wapum, Água Boa, Marupá e Jacamim e outras em terras pequenas, ou melhor, dizendo, em forma de ilhas como é o caso das Comunidades: Bom Jesus, Jabuti, Moscou, Muriru, Malacacheta, Canauanim e Tabalascada.

A RISeL era um território predominantemente Wapichana antes da chegada dos ditos “colonizadores”. Apesar da constatação pela FUNAI sobre as terras Wapichana, no início da década de 1980, observa-se que este órgão, utilizando critérios tecnicamente discutíveis de ocupação indígena, ou até mesmo desconhecidos, contribuiu para a fragmentação da região em áreas de dimensões reduzidas, deixando entre elas o espaço livre para o afluxo de fazendas e interesses

não indígenas, intensificado pela construção de estradas com traçado sobre as próprias áreas delimitadas e por outros incentivos oficiais.

De acordo com Carneiro (2008), a Serra da Lua é um planalto residual formado por granito e quartzito, rochas que resistiram ao processo de erosão e atualmente se sobressaem altimetricamente (400 a 1000m) nas planícies do rio Branco. O lavrado ocorre em torno de 100 a 130m, recoberto por sedimentos arenosos e argilosos do pleistoceno e do holoceno recente.

Para esse autor, os Wapichana classificam em dois tipos as litologias encontradas nos campos: *kybaatury*, boa para construção, no revestimento de paredes, e a *biziay* (pedra dura). Esta última refere-se, ao amplo grupo das rochas ígneas ou cristalinas, já a primeira, a pedra jacaré, corresponde às lateritas, rocha ferruginosa, que aparece nas regiões de climas intertropicais úmidos resultantes da alteração que se realiza em qualquer tipo de rocha.

A região faz parte do complexo Wapichana-Macuxi e abrange uma área de savana, também conhecida por campo ou lavrado.

As comunidades da RISeL e de outras regiões que vivem em pequenas terras, com o aumento de suas populações estão sofrendo pela falta de espaços e escassez de recursos naturais em suas terras, além de rios e matas que ficaram fora dos limites de algumas terras indígenas.

Cada Comunidade que compõe a RISeL possui sua organização administrativa própria, mas fazem projetos e trabalhos coletivamente através de suas Assembleias Regionais. Em cada comunidade há um centro comunitário composto por escola, igreja e posto de saúde. As Unidades Escolares destas comunidades, na sua maioria, são mantidas pelo Estado e uma minoria pelo Município.

Em relação à Educação Escolar Indígena, conforme dados do Censo Escolar 2015-2016, a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR) administra 259 escolas indígenas; 15.118 alunos das etnias Yanomami, Macuxi, Wapichana, Yekuana, Wai-Wai, Taurepang, Ingarikó e Patamona, distribuídos; 1.525 professores de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino de Língua Materna Indígena.

A gestão da Educação Escolar Indígena em Roraima é coordenada pela Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI) que organiza as escolas em 12 (doze) Centros Regionais de Educação Indígena, conforme se verifica no Quadro 3.

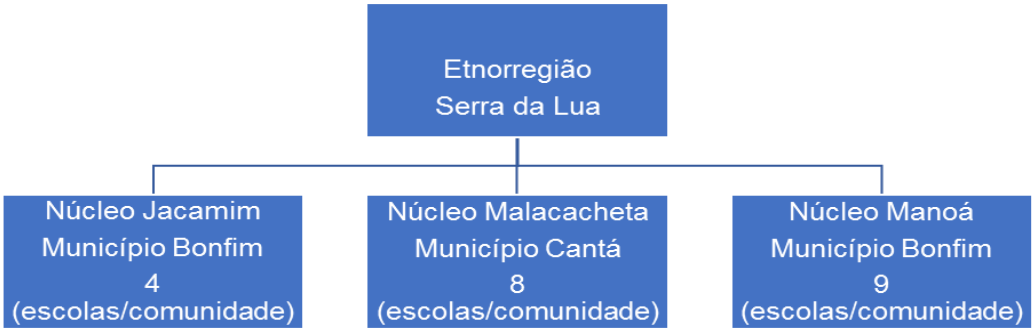
Quadro 3 – Centros Regionais de Educação Indígena vinculados à SEED

Nº	Centros Regionais de Educação Indígena	Quantitativo de Escolas Estaduais X Comunidades Indígenas
1	Amajari – Centro Regional Indígena Noêmia Peres (Três Corações)	18
2	Baixo Cotingo - Centro Regional Indígena Amooko Januário (Camará)	27
3	Raposa - Centro Regional Indígena João Viriato (Raposa)	25
4	São Marcos - Centro Regional Indígena Tuxaua Renato Macuxi (Boca da Mata)	28
5	Serra da Lua - Centro Regional de Educação Indígena Watuminpen Kaimena'uda'y (Malacacheta)	21
6	Serras - Centro Regional de Educação Indígena Miriki'yo Makuxi (Maturuca)	61
7	Ingarikó - Centro Regional Indígena Prof. Elcio Miguel Alencar (Serra do Sol)	7
8	Surumu - Centro Regional de Educação Indígena Mairarí (Barro)	21
9	Taiano - Centro Regional de Educação Indígena Kuruwachi (Barata)	10
10	Wai Wai - Centro Regional de Educação Indígena	8
11	Murupu - Centro Regional de Educação Indígena Diuizba'u (Serra da Moça)	3
12	Território Etnoeducacional Yanomami - Regiões Yanomami (Povos Yanomami e Yekuana)	38
TOTAL		**267**

Fonte: DIEI – Censo 2015-2016 – Quantitativo de Escolas Estaduais Indígenas

O Centro Regional de Educação Indígena Watuminpen Kaimena'uda'y (Malacacheta), localizado na Região Serra da Lua, encontra-se organizado em três núcleos-bases e contempla a E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete, delimitada para esta pesquisa, como ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Estrutura Organizacional do Centro Regional de Educação Indígena Watuminpen Kaimena'uda'y (Malacacheta)



Fonte: DIEI – Censo 2015-2016 – Escolas Estaduais Indígenas (2016)

Como se observa no Quadro 3, a Região Serra da Lua é formada por 21 (vinte e uma) escolas estaduais indígenas. Nesse estudo optamos por desenvolver a pesquisa na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, município do Cantá.

Na RISeL há o Centro Regional Indígena Watuminpen Kaimena'u da'y responsável por 19 (dezenove) escolas estaduais, que ofertam os níveis e modalidades de ensino fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio e EJA, distribuídas em três polos-bases: Manoá, Malacacheta e Jacamim.

Com a participação das escolas indígenas que integram a região, define as prioridades das ações e realiza a avaliação anual do trabalho desenvolvido para redirecionamento e/ou aprimoramento das ações, envolvendo professores, gestores escolares e lideranças. Este planejamento coletivo tem caráter administrativo e pedagógico, objetivando incentivar e fortalecer a prática da educação escolar indígena específica e diferenciada, visando a revitalização e fortalecimento da cultura trabalhada pelas próprias comunidades.

Dentre as metas prioritárias do Centro Regional, destacamos: orientação pedagógica nas escolas, principalmente onde não há coordenação pedagógica; elaboração e/ou atualização dos projetos político-pedagógicos das escolas; fortalecimento e revitalização da língua materna; levantamento das necessidades das escolas; orientações sobre a construção e acompanhamento do calendário escolar além da oferta de cursos de capacitação para os professores.

Nas subseções seguintes, apresentamos uma breve caracterização dos povos Wapichana e Macuxi, do ponto de vista histórico, geográfico e antropológico.

4.2.1 Povo Wapichana

Os Wapichana são o segundo maior grupo indígena do Estado de Roraima, estimado em 9.441 pessoas habitando em Roraima (SESAI, 2014), 6.000 vivendo na Guiana (Guiana, 2001) e, na Venezuela, 37 pessoas (XVI Censo Nacional de Poblacion y Viviendos, 2011)[10].

Sua tradição cultural e linguística é Aruak. Os Aruak, ascendentes dos Wapichana, possuem os llanos colombianos como ponto de referência mais remoto para os atuais estudos associados a essa família linguística. Em período pré-colombiano, eles desceram o rio Negro para a planície amazônica em busca de terras agricultáveis que lhes permitissem desenvolver suas técnicas de sociedade agrícola (COSTA E SOUZA, 1998, p. 43).

Segundo Silva (2013), os Wapichana têm uma relação muito próxima com a natureza e com os recursos que ela oferece, proporcionando-lhes um saber refinado, secreto, mítico e cosmológico. Nesse contexto, além do uso das plantas no dia a dia, seja para a construção de casas, currais, cercas, utensílios, alimentação, apetrechos de caça e pesca, entre outros, também utilizam para fins de remédios na medicina tradicional, para rituais e cerimônias das práticas mágico-religiosas próprias da etnia.

Os Wapichana são um grupo que, embora cercado pelas relações interétnicas dos povos Karib, dos demais membros da sociedade brasileira e da Guiana, conseguiu manter o sentimento de pertença e identidade étnica. A etnicidade e os atributos que dela decorrem são o que torna os Wapichana inconfundíveis no universo indígena de Roraima, composto por diversas etnias.

Tradicionalmente, o território do grupo, em Roraima, estende-se da bacia do rio Uraricoera ao Surumu, às regiões da Serra da Lua e Tacutu, além de atingir áreas localizadas para além da fronteira internacional de Brasil e República Cooperativista da Guiana, na região do *Rupununi District* (ARMELLADA, 1960; SOUZA, 1998).

[10] Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana#Popula.C3.A7.C3.A3o.

De acordo com Souza (1998, p. 44), tradicionalmente o padrão de habitação e ocupação dos espaços público e privado pelos Wapichana obedece a uma tradição mais rigorosa. As comunidades da etnia são formadas por habitações unifamiliares dispersas aleatoriamente ao derredor do núcleo central.

A experiência proporcionada pelo intercasamento[11] estimula os Wapichana a empreenderem movimentações de visitação, procedimento que tem por finalidade renovar e ratificar laços de compartilhamento da sociabilidade e de interesses mútuos. Para os Wapichana, a liderança do grupo local é desempenhada pelo tuxaua (COSTA E SOUZA, 1998, p. 44). O tuxaua, geralmente, é um homem casado, cuja família oscila entre os tamanhos médio e extenso. “No passado, a chefia tendia a recair sobre um líder-sogro, que dependia de seu prestígio acumulado para poder representar um atrator uxorilocal” (FARAGE,1991).

Atualmente, a escolha do líder do grupo local obedece a um princípio democrático que conta com a participação efetiva da comunidade. Para Repetto (2008, p. 111), “os tuxauas são escolhidos para representar as populações das malocas ou aldeamentos, sendo porta vozes nas assembleias e reuniões”.

Costa e Souza (1998, p. 45) enfatizam que a organização dos trabalhos relativos à economia e à produção é uma prática do grupo doméstico, denominada o *household*. Trata-se de trocas recíprocas de força de trabalho e mão-de-obra. A roça é a forma básica da produção agrícola das aldeias Wapichana, produzida no modelo das chamadas roças ou agricultura de coivara, do tipo *slash-andbur*.

4.2.2 Povo Macuxi

As tentativas de construir a etnografia das origens dos territórios ancestrais Macuxi apontam para uma direção comum: a bacia do rio Orinoco. O processo de afastamento do grupo desse território deu-se de forma progressiva. A região de concentração dos Macuxi alcançou as áreas ao norte do rio Branco até a região do Rupununi, na Guiana, na metade do século XVI (COSTA E SOUZA, 1998, p. 45).

[11] São relações interétnicas decorrentes de relações com etnias vizinhas e os regionais do rio Branco (**Savanas de Roraima**: Etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris, p.44).

De acordo com Souza (1998), os Macuxi, ocupantes de territórios contíguos, estendidos pelas Guianas, partilham experiências culturais, políticas e sociais com os Taurepang, os Arekuna e os Kamarakoto que, juntos, concorrem ao entendimento de uma unidade étnica mais larga, os Pemon, de mesma filiação linguística.

As terras indígenas que abrigam os Macuxi nos dias de hoje podem alcançar uma superfície estimada entre três e quatro mil Km^2, espalhadas por áreas ecologicamente diferentes. No entanto, em virtude do avançado grau de contato e/ou envolvimento dos Macuxi com a sociedade majoritária tende, de algum modo, a obstar a aplicação dos modelos tradicionais destinados a recensear sua população (COSTA E SOUZA, 1998, p. 45).

A estimativa da população Macuxi distribuída no Estado de Roraima é de 33.603 pessoas (SESAI, 2014), para os radicados na Guiana, em 2000, era de 9.500 pessoas (Guiana, 2001) e, na Venezuela, 89 pessoas (XVI Censo Nacional de Poblacion y Viviendos, 2011)[12].

Nos dias atuais, os Macuxi habitam em casas unifamiliares. Algumas formas da convivência plurifamiliar resistem às mudanças culturais, exemplo da convivência temporária de recém-casados, baseada na tradição exogâmica e matrilocal do parentesco. As relações do parentesco obedecem, via de regra, o modelo tradicional manifesto entre as sociedades nativas das Guianas, com mudanças inseridas a partir do contato e das relações interétnicas mais amplas envolvendo não-índios em intercasamentos. O princípio básico utilizado é o da inclusão ou da exclusão de indivíduos das categorias de parentesco, inclusive o parentesco fictício (COSTA E SOUZA,1997).

A economia e os setores produtivos da sociedade Macuxi compreendem variações importantes, a considerar pela historicidade de seus grupos locais e pela diversidade dos cenários econômicos e ambientes ecológicos aos quais estão inseridos. A atividade econômica básica e fundamental entre os Macuxi, assim como o é de maneira geral entre as sociedades indígenas situadas nas savanas, é aquela que resulta da prática tradicional do cultivo de roças familiares.

[12] Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi#Popula.C3.A7.C3.A3o

Em alguns casos, a atividade agrícola tradicional tem evoluído para outras formas econômicas de utilização do solo. A segunda atividade econômica mais expressiva nas comunidades Macuxi é identificada na pecuária, que cresceu paulatinamente até assumir posição de destaque nos censos agropecuários do Estado. As criações de bovinos desenvolvidas pelos indígenas da savana somam 10% do rebanho total desses animais em Roraima.

A faiscação, a cata e a exploração artesanal de minérios como o ouro e o diamante, entre os Macuxi, são atividades econômicas coadjuvantes ao orçamento doméstico, entretanto, essa prática não é permanente, e se processa onde tradicionalmente há indicadores da ocorrência desses minérios (COSTA E SOUZA,1998, p. 47).

Todavia, é importante dizer que a agregação crescente de serviços e obrigações constitucionalmente indicadas ao Estado para com os índios produz, no meio de comunidades mais densas, a presença do trabalhador índio assalariado que começa a estabelecer formas distintas nas relações tradicionais de produção e consumo. Trata-se de um percentual tímido, identificado por pequena parcela de funcionários públicos estaduais ou municipais indígenas moradores da mesma comunidade ou vindos de outras aldeias (professores, diretores de escola, agentes de saúde).

Na visão de Costa e Souza (1998, p.48), o acesso à maioria dos mitos, crenças, sistema simbólico e formas rituais tradicionais Macuxi tornou-se raro atualmente entre os próprios índios. Em muito, a forma do contato é responsável pela deculturação[13] do sistema de corpos e costumes Macuxi, descrito sinteticamente por Santilli (1994): *"(...)* o papel do SPI era primordialmente sobrepor as fronteiras nacionais às fronteiras étnicas, fazendo dos índios 'trabalhadores nacionais'(...)".

Para esse autor, em virtude da prolongada experiência do contato com o mundo dos brancos, as etnias habitantes das savanas do rio Branco foram submetidas ao grau máximo das relações interétnicas. Nesse contexto, a sua cultura assumiu uma extensão intercultural que em muito fundiu o centro de sua cosmologia, influindo severamente no conjunto de suas tradições mais remotas.

[13] De acordo com ORTIZ (1963), significa a consequente criação de novos fenômenos culturais que se poderiam denominar de neoculturação.

Um grande número de espécies de plantas e animais é utilizado na medicina popular indígena e, apesar do valor do conhecimento acumulado sobre estes produtos, poucas comunidades vêm usando tal conhecimento como fonte para geração de renda (EMBRAPA-RR, 2003). A extração sustentável do óleo de copaíba, espécie presente em áreas de mata ciliar, destaca-se como uma alternativa capaz de, em futuro próximo, contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas.

CAPÍTULO 5: ESCOLA INDÍGENA ENQUANTO FRONTEIRA CULTURAL

> Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos (KOPENAWA, 2015, p. 76).

Este capítulo tem o propósito de analisar como a escola indígena pesquisada se organiza diante do desafio de se caracterizar como uma instituição específica, diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue, intercultural e de qualidade, conforme defende o movimento indígena. Em outras palavras, buscamos analisar como a escola trabalha para fazer de si uma fronteira cultural e, por conseguinte, um espaço de valorização da cultura e da identidade do povo que ela representa.

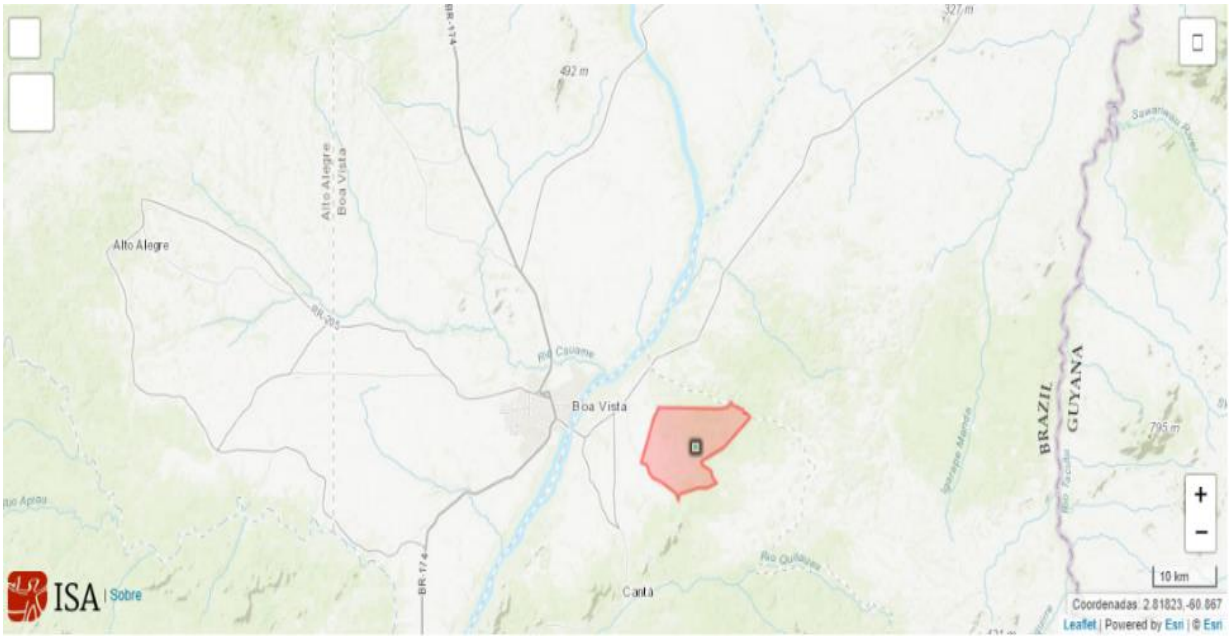
Nessa perspectiva, organizamos o texto em duas partes. A primeira, intitulada “Comunidade indígena Canauanim” tem o propósito de apresentar uma breve caracterização da referida comunidade destacando o papel de liderança exercido pelo tuxaua Luiz Cadete que lhe deu nome. A segunda parte apresenta uma breve caracterização da escola pesquisada considerando aspectos relativos à infraestrutura, quadro de pessoal e questões pedagógicas, dando centralidade ao calendário escolar.

Os dados relativos a essas questões foram extraídos de documentos, conversas informais registradas no caderno de campo, bem como de observações em loco, registradas, especialmente, por meio de fotografias.

5.1 Comunidade Indígena Canauanim

A Comunidade Canauanim tem nome homônimo à terra indígena a qual pertence. Ela faz parte do Complexo Wapichana-Macuxi, situado na Região Serra da Lua, município do Cantá, e encontra-se a 23 Km da Capital do Estado de Roraima - Boa Vista, cujo acesso pode ocorrer pela BR 401 e RR 432.

Figura 6 - Localização da Terra Indígena Canauanim



Fonte: ISA[14]

A Terra Indígena Canauanim possui uma extensão territorial de 11.182,4372 hectares, demarcada em 1992, pelo Decreto nº 1775 de 8 de janeiro de 1996, seguindo o modelo descontínuo, tendo sua homologação publicada em 15 de fevereiro de 1996. O nome da comunidade é originário da língua wapichana - *kanau´wau* (que significa igarapé das canoas).

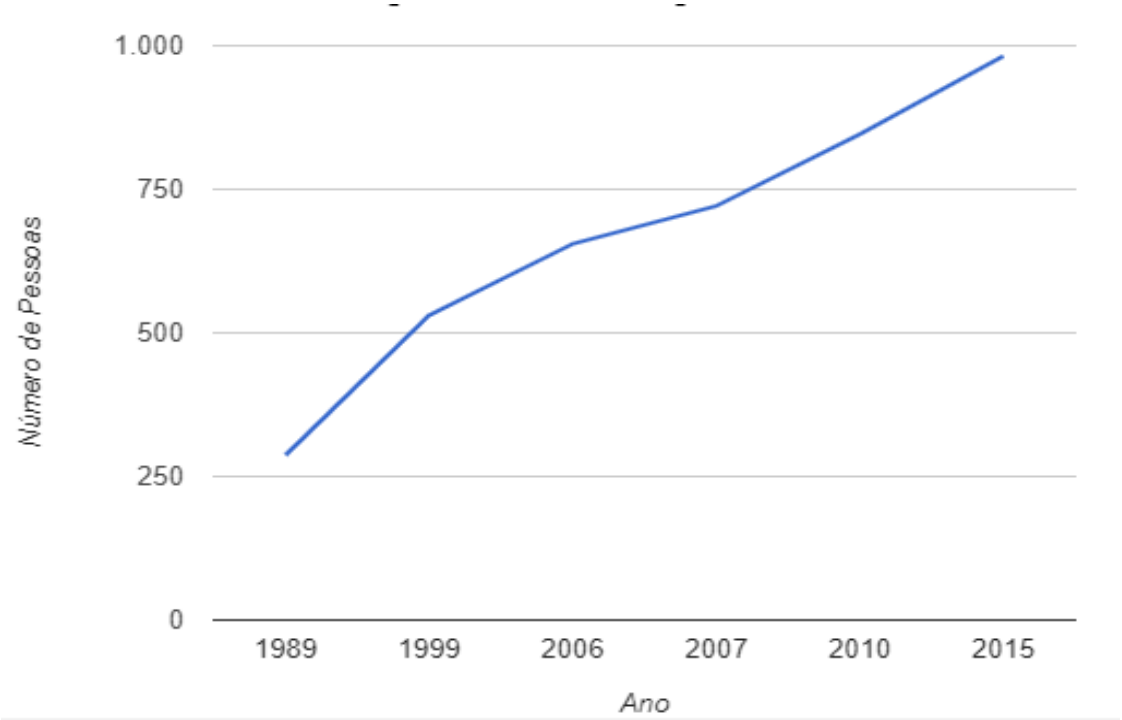
A vida comunitária é compartilhada por pessoas das etnias Wapichana e Macuxi, sendo o primeiro grupo étnico o mais numeroso. De acordo com dados publicados pelo Instituto Sócio Ambiental, o último censo na T.I Canauanim foi realizado pelo CIR, em 2015, e apontou uma população de 982 moradores. Já o censo informal, realizado pela Agente Indígena de Saúde (AIS), em julho de 2017, a TI Canauanim possuía 220 famílias, totalizando 1.020 habitantes.

A unidade base das relações em Canauanim é a família. Os casamentos entre Wapichana e Macuxi são comuns e os filhos seguem a identidade étnica da mãe. Há ainda casamentos entre wapichanas e outras etnias, não sendo permitido a moradia após os casamentos com homens não índios, pois prevalece a ideia de que a mulher será submissa ao marido e este poderá trazer consigo noções de propriedade e posse

[14] Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3638#demografia

que vão de encontro com a cultura indígena, o que pode resultar em conflitos interétnicos no cotidiano da comunidade.

Figura 7 - Crescimento Demográfico da TI Canauanim - 1989 a 2015[15]



Fonte: ISA

A agricultura de subsistência ainda prevalece entre os moradores de Canauanim. Nesta comunidade, a mandioca é o alimento básico e mais tradicional entre os Wapichana e os Macuxi. Dessa raiz são produzidos o beiju[16], a farinha, a tapioca[17] e bebidas especiais, como sawaraw[18] e o caxiri[19].

Algumas famílias produzem alimentos também para fins de comercialização. A comunidade Canauanim preserva seus costumes tradicionais como a caça e a pesca. Nela ainda são encontrados animais silvestres como a paca, cutia, capivara, tatu, jacaré e outros que fazem parte da alimentação da comunidade.

[15] https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3638
[16] Espécie de bolacha gigante produzida com a massa de mandioca, processada para retirar o tucupi.
[17] Amido extraído da mandioca, regionalmente denominado como goma.
[18] Bebida feita da mandioca com batata roxa, sem teor alcoólico, podendo ser consumida também pelas crianças.
[19] Bebida feita da mandioca, produzida por meio de fermentação.

O artesanato também está muito presente na Comunidade Canauanim. Os principais tipos são: peneiras (de farinha e de beiju), tipiti, vassoura e cestarias, conforme Figura 8. O processo educativo envolve explicações sobre a importância da trança para cada cultura, as diferenças no modo de trançar, tipos de fibras e seus usos para cada produto, procedimentos para confecção da panela de barro, destacando o respeito às crenças relacionadas a cada processo. Para o indígena, esses objetos são utensílios do cotidiano, para o “outro” é artesanato, produto com valor comercial.

Figura 8 - Utensílios do Artesanato

Fonte: Acervo da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete - Artesanato Wapichana, 2015.

Como ocorre com a maior parte das comunidades indígenas a aproximação com a sociedade não-indígena resultou em vantagens e desvantagens. As benesses referem-se, por exemplo, ao reconhecimento do direito à educação escolarizada diferenciada, ao acesso à programas sociais do governo federal, por exemplo à saúde, bem como ao acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Vale ressaltar que a referida comunidade dispõe de sinal de internet que permite o uso de celulares, ainda que precariamente.

As desvantagens do contato direto com a sociedade mais ampla, incluem o histórico impacto na cultura indígena pela negação da língua de herança, pela desvalorização de saberes tradicionais, pelo confronto com as crenças e manifestações culturais do povo indígena. Incluem também a difusão de doenças e do alcolismo, fato que gera conflitos na âmbito familiar e comunitário.

Outro impacto da aproximação com a sociedade não-indígena refere-se a expansão da fronteira agrícola que resulta em desmatamento com consequente redução dos cursos d'água e da biodiversidade. Consequentemente, há redução da caça e da pesca que são fontes de subsistência dos povos indígenas.

Alguns dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas ficam expressos nos relatos apresentados a seguir:

> *Os rios estão morrendo, as florestas estão desaparecendo, o ar está ficando escuro e o meu corpo está ficando cansado de viver* (Líder Macuxi apud BRASIL, 1998, p. 106).
>
> *Outro problema vem à tona de supetão, como um susto para a maioria dos povos indígenas: as Doenças Sexualmente Transmissíveis/DST e AIDS.* (Professores Macuxi apud BRASIL, 1998, p. 108).

Os problemas enfrentados pelas populações indígenas somados à formação política assumida nas escolas indígenas de diferentes regiões de Roraima instigou a participação de suas lideranças no movimento indígena, com a indicação de representantes para participarem na produção de políticas públicas direcionadas ao atendimento de demandas dos povos indígenas no cenário estadual, regional e nacional.

Desde então, várias lideranças da região Serra da Lua participam ativamente do movimento indígena da saúde, educação, cultura, projetos sustentáveis, dentre outras áreas, com valiosas contribuições no campo da educação escolar indígena.

Depoimentos de Enilton André da Silva[20] apresentados no RCNEI expressam o entendimento de que a educação indígena enfrenta muitos desafios e barreiras em decorrência de práticas de discriminação e de preconceitos, "o que fortalece a luta contra estes desafios é a tomada de consciência, por parte dos professores indígenas, de que a educação é um compromisso de todos" (BRASIL, 1998, p. 44).

[20] Foi Coordenador Geral da OPIR e atualmente representa essa organização no Conselho Estadual de Educação.

A consciência crítica desse professor se expressa no seu posicionamento frente ao RCNEI. Na sua opinião, o referido documento deveria ser visto como orientações e subsídios para favorecer a elaboração de programas educativos em escolas indígenas.

Nesse sentido, ele apontou a necessidade de a escola produzir currículos voltados aos interesses das comunidades observando as suas especificidades. Apontou também a necessidade de a legislação brasileira reconhecer e garantir o direito que os povos indígenas têm de promover a educação diferenciada.

5.2 Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete

A comunidade Canauanim dispõe de uma escola pública da rede estadual de ensino que foi criada em 1943, conforme o Diário Oficial nº 5859 de 21 de setembro, que recebeu o nome de Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, um dos primeiros líderes da Comunidade Canauanim. Não se tem registro de quando Luiz Cadete assumiu a função de Tuxaua. Apenas de que sua missão se encerrou com a sua morte, ficando a incumbência de liderar a Comunidade Canauanim para seu filho Casimiro Manoel Cadete.

Papai Casimiro, como é carinhosamente chamado pela comunidade, nasceu em 4 de março de 1921 e faleceu em 6 de novembro de 2014. Santos (2016) apresenta a história de demarcação da Comunidade Canauanim relacionando-a com a luta de seu Casimiro. Conta que até os 20 anos de idade esse líder não viveu em Canauanim, pois, decidiu catequizar outras comunidades, seguindo a doutrina católica. Aos 26 anos, retornou para Canauanim. Seu pai havia falecido. Sua família e parentes estavam sendo intimidados por não índios para saírem de seu território.

Foi então que decidiu defender o direito de permanecerem em suas terras tradicionais, procurou os representantes do governo federal para informar a situação e foi nomeado tuxaua pelo então Delegado do SPI, senhor Alfredo. Assim, no período de 1956 a 1982, foi tuxaua, o primeiro professor da Escola Estadual Indigena Tuxaua Luiz Cadete, catequista, agente de saúde, benzedor e autor de várias obras que visavam ao fortalecimento da cultura Wapichana, por exemplo, a tradução do Novo Testamento da Bíblia para a lingua Wapichana.

> A comunidade Canauanim, ao mesmo tempo em que foi o lugar aonde Casimiro começou a alfabetizar os Wapichana na língua portuguesa, foi também o lugar onde, sessenta e nove anos depois, o movimento indígena redigiu a carta de Canauanin (2001), documento fundamental para a defesa da educação escolar indígena 'diferenciada' e 'bilíngue' no Estado de Roraima e também para a conquista do ensino superior indígena (MACHADO, 2018, p. 5).

Dada a sua contribuição para a demarcação da TI Canauanim, construiu-se um monumento em sua homenagem no centro da comunidade, por ser o lugar simbólico do início de inúmeras conquistas lideradas por Seu Casimiro. A inauguração ocorreu em 4 de março de 2019, data em que completaria 98 anos.

Figura 9 - Monumento em homenagem a Casimiro Cadete

Fonte: Arquivo da autora, 2019.

A escola está situada no centro da comunidade Canauanim. Sua localização permite o uso do campo central e da quadra coberta o que facilita a realização de festas, de assembleias e outras atividades comunitárias (feiras, campeonatos, reuniões), conforme se observa na Figura 10.

Figura 10 - Visão aérea da sede Canauanim e E.E.I Tuxaua Luiz Cadete

Fonte: Google Earth,2019.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola é constituída por dois blocos construídos em alvenaria e um malocão construído com madeira e palha de buriti. Quanto a sua estrutura física, a escola possui oito salas de aula, uma sala multifuncional (para atendimento educacional especial), uma sala de gestão (onde funciona e secretaria), uma biblioteca, uma copa, dois banheiros feminino e masculino, um pátio aberto na entrada do prédio principal, uma quadra esportiva (local de discussão e decisões sobre as atividades da vida comunitária (reuniões comunitárias que exigem maior participação do entorno), um malocão, uma caixa d'água e um poço artesiano.

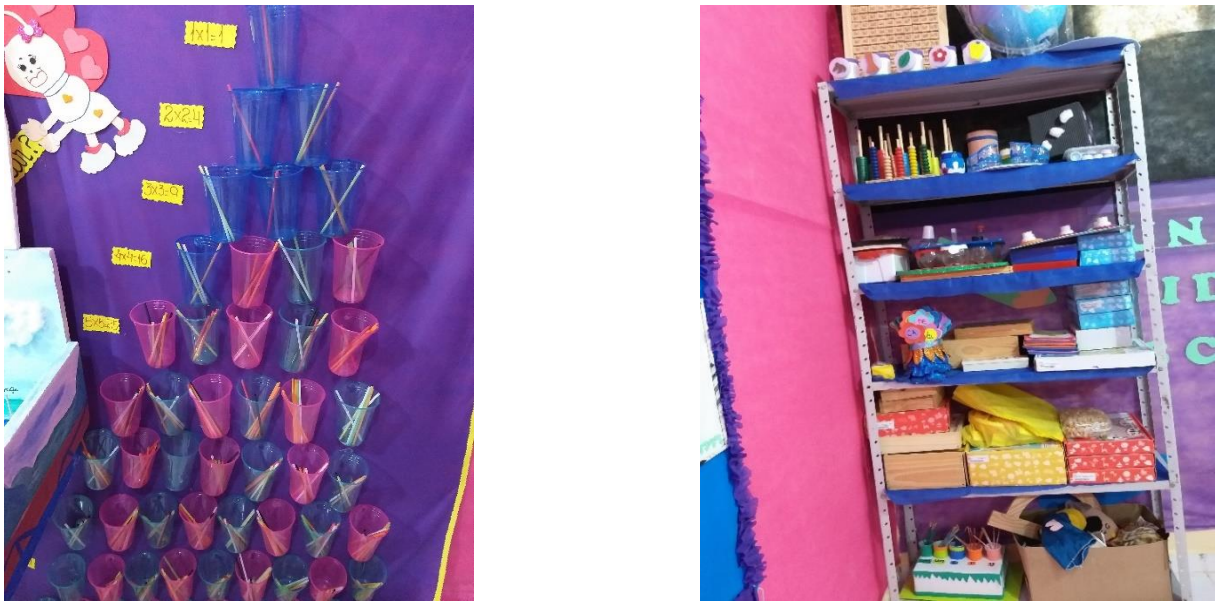
A estrutura física da escola não atende satisfatoriamente à demanda dos professores e alunos. Não há salas específicas para a coordenação pedagógica e para os professores. Os professores planejam suas aulas e dialogam com o coordenador na área coberta (hall) situada na entrada do prédio principal da escola. Há também a necessidade de uma reforma geral na estrutura física, no mobiliário e troca/colocação de ventiladores nas salas de aula.

Figura 11 - Estrutura Física da Escola e Quadra coberta

Fonte: acervo da Autora, 2019

A escola dispõe de uma sala multifuncional que atende alunos com necessidade especial, tais como: deficiência física; paralisia cerebral (DI); deficiência auditiva (surdez); baixa visão; deficiência intelectual.

Figura 12 - Materiais didáticos disponíveis na sala multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Alguns trabalhos produzidos e apresentados por alunos e professores são guardados e arquivados na sala multifuncional, tais como: maquetes, painéis, jogos didáticos, cartazes, entre outros.

O quadro de pessoal da escola é constituído com base nas seguintes funções: uma direção, uma vice direção, uma coordenação pedagógica, 37 (trinta e sete) professores, uma secretária; um assistente administrativo; uma copeira; um auxiliar de serviços gerais. Todas as funções são exercidas por pessoas da etnia Wapichana ou Macuxi, que podem ou não residir na comunidade.

Os 37 (trinta e sete) professores lotados na escola campo são vinculados à Secretaria Estadual de Educação, sendo 2 (dois) do Quadro da União à disposição do Governo do Estado de Roraima; 7 (sete) do Quadro Efetivo; e 28 (vinte e oito) do Quadro Temporário (seletivados). Isso significa que a maior parte do corpo docente (75,6%) atua com base em contratos temporários. O mesmo problema é enfrentado pelo pessoal do quadro administrativo, fato que interfere na execução do calendário letivo e organização do ambiente escolar.

Esse quadro de precarização vem sendo denunciado pelo movimento indígena da educação e apoio de segmentos indigenistas. Por isso, em 29 de março de 2019 foi realizada uma audiência pública sobre educação indígena[21], coordenada pelo Ministério Público Federal (MPF), em Boa Vista, Roraima. A audiência foi realizada com a participação de representantes da Defensoria Pública do Estado de Roraima, da Defensoria Pública da União, do Ministério Público do Estado de Roraima e da Fundação Nacional do Índio; do Conselho Indígena de Roraima (CIR); da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), além de autoridades estaduais e municipais, professores, gestores escolares e comunidade em geral.

O objetivo foi debater questões como: a estrutura física das escolas, serviço de transporte escolar, necessidade de seletivo para professores indígenas, merenda escolar, concurso público específico para professores indígenas e também para pessoal de apoio.

Dentre os professores que compunham o quadro docente da EEI Tuxaua Luiz Cadete, em março de 2019, apenas três estavam cursando graduação. Os demais já

[21] Roraima em tempo, notícia disponível em: http://roraimaemtempo.com/noticias-locais/processo-seletivo-para-professor-indigena-e-concurso-publico-sao-anunciados-em-rr,296254.jhtml

são graduados. Destes, três possuem titulação em nível de mestrado; cinco cursavam mestrado; cinco possuíam especialização. Ficou evidente, portanto, que os professores indígenas buscam dar continuidade à formação profissional no âmbito da pós-graduação, por entender que se trata de um processo contínuo.

De acordo com os dados do Censo 2016-2017, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete oferta Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), Ensino Médio (1ª a 3ª série), além do 2º segmento (6º e 8º anos) e Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, totalizando 385 alunos matriculados em 2019, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 – Matrículas por Nível de Ensino, em 2019

Nível de Ensino	**Nº de alunos matriculados**
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	142
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	142
Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série)	58
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 2º segmento (6º e 8º anos)	27
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio (2ª e 3ª séries)	16
Total	385

Fonte: Secretaria da E.E.I Tuxaua Luiz Cadete.

Os alunos matriculados na EEI Tuxaua Luiz Cadete são Wapichana ou Macuxi. Muitos que são filhos de casamentos interétnicos, mas que, pela predominância étnica, identificam-se como Wapichana. A maioria dos alunos reside em Canauanim considerada como o centro da TI. Os demais moram nas comunidades do entorno (consideradas como bairros de Canauanim): Barro Vermelho, Campinho, Enciada (*sic)*, Nova Morada, além de alunos que moram na Comunidade Tabalascada.

De acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico (2014), a missão da Escola é “promover a construção do conhecimento do aluno para a prática cidadã que promova o desenvolvimento da pessoa, do ambiente e da sociedade”. Tem por premissa “educar para novas experiências, novas maneiras de ser, novas ideias; educar para a autonomia, para a liberdade possível em cada etapa da vida, para a autenticidade*”*.

Embora o texto que explicita a missão da escola não faça referência direta à educação indígena e aos seus princípios, nós consideramos que há esforços para configurá-la como uma instituição *especifica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e de qualidade.*

É específica e diferenciada porque respeita as singularidades da vida, assume a oralidade como metodologia de ensino, conforme tradição entre os Wapichana e os Macuxi, insere no calendário escolar atividades cotidianas, por considerá-las parte do currículo, diferindo-se em muitos aspectos do funcionamento e da orientação da escola não-indígena.

O gestor da EEI Tuxaua Luiz Cadete defende que uma escola diferenciada deve ter autonomia e ter professores falantes da língua indígena:

> *Queremos que o professor que chegue aqui na nossa escola também possa ter essa responsabilidade de aprender a língua para se comunicar com os pais, com os alunos, e o diálogo ser permanente no ambiente escolar. Então, é esta é uma perspectiva que nós temos de escola diferenciada (Gleidson Nicácio Rodrigues, 2019).*

A escola é comunitária porque mantém fortes relações com a comunidade visando a gestão coletiva dos projetos administrativos e pedagógicos. É imperativo destacar que em Roraima a escolha das pessoas que assumem a direção de cada uma das escolas indígenas é feita pela respectiva comunidade.

Esse direito que caracteriza a gestão democrática não é assegurado às escolas não-indígenas. Isso mostra o poder que os povos indígenas conquistaram na luta pelo reconhecimento de seus direitos. Mostra também entendimento de que a política não tem um único centro, pois ela ocorre em um ciclo contínuo, tal como observou Ball (2002, 2006).

Por essa razão, esse autor chama atenção para a necessidade dos que pesquisam no campo das políticas reconhecerem a complexidade de suas análises, uma vez que as pessoas não podem ser inseridas nas políticas não como mero consumidores de proposta. Na política habitam diferentes vozes:

> Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também precisamos pensar sobre como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa - o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e

> atos das políticas [...]. É importante reconhecer que diversidade social e "diferença" são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças — reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade (BALL, 2006, p. 27).

Nesse estudo, buscamos reconhecer que nossas análises estão ancoradas em nossos posicionamentos políticos que expressam uma visão de sociedade, de justiça, de igualdade e de poder. Entendemos que os indígenas não se comportam como beneficiários passivos que "implementam" políticas. Eles se comportam como parte do movimento indígena que se reconhece afetado positiva ou negativamente pelas políticas. Nessa acepção, as políticas colocam problemas que precisam ser enfrentados e resolvidos de forma criativa e eficiente.

Na comunidade Canauanim, a produção de políticas educacionais ocorre de forma contínua. Reuniões comunitárias são realizadas no início de cada mês da qual todos participam, mantendo a tradição que valoriza e assegura a participação das famílias na gestão da escola, além de compartilharem responsabilidades na organização do calendário escolar, produção de merenda, na avaliação dos estudantes, na definição da pedagogia a ser adotada, dentre outras decisões inerentes ao processo educacional.

Além das reuniões locais, ocorrem assembleias regionais e estaduais das quais representantes de tuxauas, de professores, de jovens, da área da saúde e outros membros da comunidade são convidados a discutirem a realidade dos povos indígenas em âmbito micro e macro da sociedade e tomarem decisões que sejam benéficas a todas as comunidades. Essas práticas de gestão são relevantes para a comunidade por promoverem, ainda, o fortalecimento da cultura local.

> *Esses encontros são realizados com o objetivo de discutir a realidade de cada comunidade em relação à saúde, educação, segurança, dentre outros temas tais como possibilidades de articulação de projetos locais que promovam a sustentabilidade e autonomia das comunidades* (FIDELIS, 2019).

A escola é intercultural, porque valoriza a diversidade cultural e linguística do povo Wapichana e Macuxi ao promover práticas educativas que dão espaços para manifestações socioculturais, linguísticas e históricas que realçam diferenças em relação a outras culturas. Dessa forma, a escola cria espaço para o reconhecimento

de que a cultura dos não indígenas é diferente e não superior à que é produzida pelos povos indígenas.

O bilinguismo/multilinguíssimo é outra característica marcante da escola indígena que foi campo deste estudo. Na coleta de dados, observamos que há entendimento de que a valorização da língua ancestral é condição fundamental para possibilitar às novas gerações o acesso às práticas religiosas, às manifestações culturais, aos conhecimentos da tradição, enfim, às diversas formas de representações simbólicas, de organização política e social do próprio povo.

Consideramos que ao valorizar esses princípios da educação indígena a escola prima pela qualidade da educação que ela promove. Nota-se que a escola é concebida como espaço de acesso a conhecimentos socialmente produzidos e sintonizados com a dimensão da vida, conforme fica expresso nos objetivos do PPP.

> - Promover a pessoa humana através do conhecimento;
> - Possibilitar a construção do conhecimento em dimensão individual e coletiva;
> - Oportunizar a formação do cidadão participativo, crítico e feliz;
> - Proporcionar a possibilidade de transformação do meio em que se vive a partir da transformação do indivíduo pelo conhecimento e pela prática da vida (PPP, 2014, p. 23).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico é necessário ressaltar que há dissensos entre as proposições da escola e as exigências do Conselho Estadual de Educação. O Diretor da escola informou que, em 2014, a primeira versão retornou da Secretaria Estadual de Educação com diversas recomendações para que sejam feitas adequações no documento e, então, seja submetido à nova análise. Um dos compromissos que assumimos junto à comunidade escolar foi o apoio na retomada dos trabalhos de reelaboração do PPP visando a aprovação pelo poder público.

5.3 Calendário Escolar: potencialidades para o currículo intercultural

Neste estudo buscamos visualizar marcas de produção de currículo intercultural na Escola Tuxaua Luiz Cadete. Isso implica em começar pelo calendário escolar, tendo como base o previsto para 2019. Desde 2017, em virtude da greve dos professores indígenas associada ao atraso na contratação dos professores

temporários, ainda não conseguiram regularizar o calendário escolar. Assim, as aulas foram interrompidas em 22 de dezembro de 2018, com o término do terceiro bimestre, e retomadas em 5 de janeiro de 2019.

Janeiro: Em anos letivos regulares, esse mês é considerado tempo das férias escolares. No entanto, as férias tem caráter educativo porque é o tempo no qual crianças e jovens realizam diversas atividades junto com a familia. É tempo de ir para a roça, de ralar mandioca para fazer farinha, de pescar e caçar coletivamente e de fazer ajuri, prática social em que a comunidade de mobiliza para realizar determinada atividade.

O ajuri, portanto, pode ser traduzido como mutirão, “um trabalho coletivo, reunindo todas as forças de trabalho de homens e mulheres, para executarem as mais variadas tarefas e objetivos comuns da comunidade” (ARAÚJO; SOUSA; RAMOS, 2018, p.11). Em um ano letivo atípico, 2018 teve continuidade a partir de 5 de janeiro de 2019, com o início do quarto bimestre.

Fevereiro e **Março**: nos meses de fevereiro e março ocorreu o fechamento do quarto bimestre de 2018 e demais atividades inerentes ao encerramento do ano letivo. Além dos fatos mencionados acima, a escola também enfrentou problemas ocasionados pela suspensão dos serviços de transporte e à distribuição da merenda escolar pela SEED. Por isso, a escola necessitou reunir a comunidade e reorganizar o calendário e criar horários alternativos de aula, de modo a garantir o deslocamento dos alunos que moram distante do centro de Cananunim em segurança.

Abril: Em decorrência do término do contrato temporário da maioria dos professores, as aulas do ano letivo de 2019 foram previstas para inicarem em 15 de abril, após a conclusão do processo seletivo coordenado pela SEED. Esse mês marca o início do período em que as famílias preparam suas roças. Como a escola também possui uma roça, preparada por pais, professores e alunos da comunidade; as atividades são consideradas como práticas inerentes ao currículo.

Os professores aproveitam essa atividade para, além dos conteúdos culturais, trabalharem conteúdos escolares de suas disciplinas. Na Semana Santa, como de costume, as famílias que assim desejarem irão pescar, respeitando a tradição cristã herdada do contato com a Igreja católica. Apesar de nacionalmente se considerar o dia 19 de abril como “Dia do Índio”, a Comunidade Canauanim e a E.E.I Tuxaua Luiz

Cadete decidiram que comemorações ligadas a etnicidade serão incorporadas na Semana Intercultural, prevista para o mês de setembro.

Figura 13: Campeonato de Arco e Flecha

Fonte: Arquivo Pessoal de Rivanildo Cadete Fidelis

Maio: A escola organiza e realiza, junto com a comunidade, uma festa para homenagear as mães. Esta data que foi incorporada da cultura não indígena ganha outra dimensão na comunidade. A homenagem acontece na quadra de esportes e é direcionada a todas as mães da comunidade.

As atividades incluem apresentação de parixara; defumação com maruai; concurso de diversas categorias, com premiação para a mãe, por exemplo, i) mais velha; ii) mais nova; iii) com o cabelo mais comprido (é tradição as mulheres wapichana lavarem os cabelos com *kabixaku* (capim de japinin) toda sexta feira para crescer rápido e ficar vigoroso).

As mães, seguindo a tradição da educação indígena, contam histórias sobre suas experiências de vida, sobre as mudanças nos costumes; e fazem reflexões sobre a importância de os jovens manterem as práticas culturais Wapichana e Macuxi.

As mães também são convidadas a participarem de competições de melhor caxiri (o mais doce); melhor damorida; melhor beiju. Além disso, na impossibiliidade de presentear todas as mães, os professores doam brindes para serem sorteados.

Nesse mês, normalmente, costuma-se realizar o Seminário de Medicina Tradicional Indígena, com o objetivo de discutir a inserção destes conhecimentos no currículo como forma de valorizar e fortalecer a cultura indígena no ambiente escolar.

Figura 14 - Exposição de produtos da Medicina Tradicional Indígena

Foto: Acervo da Escola - Oficina de Medicina Tradicional Indígena – 2015

Junho: É o mês das chuvas. Nessa época os igarapés e lagos da região estão cheios; as famílias dedicam-se à colheita de alguns produtos das roças, principalmente, o milho.

Nesse mês, em comemoração ao dia mundial do meio ambiente, a escola realiza um evento denominado “Semana do Meio Ambiente e dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas” em que ocorre uma mostra de trabalhos elaborados pelos alunos, sob a orientação de seus professores. É uma oportunidade de a escola apresentar à comunidade os resultados do trabalho pedagógico, tendo em vista a educação intercultural, específica e diferenciada.

Julho: Em virtude da intensidade das chuvas, nesse mês, normalmente, a escola adota 15 dias de recesso. Para o período letivo, o calendário escolar prevê a realização de um encontro que reúne todos os professores de línguas indígenas, com o objetivo de fortalecer a valorização da cultura e das línguas wapichana e macuxi, além de promover discussões sobre a construção de um currículo indígena diferenciado e bilingue.

Agosto: Na comunidade do Barro Vermelho acontece a feira produtiva, na qual, os moradores se juntam à Canauanim, Campinho e outras comunidades para expor, comercializar e/ou trocar produtos.

A participação da escola é muito importante nesta festa, pois nos dias de feira são apresentadas várias atividades culturais, concursos, danças tradicionais e apresentação de trabalhos de pesquisa pelos alunos.

Setembro: Mês de realização do Festival Intercultural que acontece, anualmente, com o objetivo de socializar e fortalecer a cultura indígena. Neste evento são realizadas exposição e venda de artesanatos, danças tradicionais, concurso de poesia, brincadeiras de povos e culturas diferentes.

Durante o ano, a escola se prepara para a realização do festival intercultural. Uma semana antes dos festejos os alunos são divididos em grupos. Os meninos flechadores saem para caçar e pescar junto com os seus pais e professores. As meninas ficam fazendo caxiri, beiju, farinha, pé de moleque, carimã.

É importante destacar que a divisão entre atividades masculinas e femininas que ocorre dentro do currículo escolar não expressa preconceito de gênero e sim respeito à cultura. Para os Wapichana há certas atividades que não podem ser realizadas por mulheres em virtude do ciclo menstrual.

> *No período menstrual, as mulheres não podem realizar certas tarefas, como ir à roça, porque o cheiro do sangue irrita os "bichos", principalmente os que vivem em rios e igarapés, a ponto de atacarem tanto a mulher como outras pessoas que passem nas proximidades. Como o período menstrual é algo íntimo, não se pode perguntar se a mulher está menstruada, acredito que, por isso, certas atividades ficaram restritas aos homens na cultura wapichana. Mas também temos práticas que são exclusivas das mulheres, como por exemplo o plantio de flecha, que é a planta usada para produzir o artefato com o mesmo nome. Se o homem realizar o plantio, a planta crescerá torta, achatada, ou seja, imprópria para produção de flecha (FIDELIS, 2019).*

Essa separação ocorre também em outras atividades conforme será discutido no capítulo VI que trata das práticas de educação em ciências.

Figura 15 - Bandeira do Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim

Foto: acervo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete

A Poesia Intercultural 2014 de autoria de Ivonio Solon Wapichana foi a vencedora do concurso de poemas da X Semana Intercultural, ocorrida em 2014, e traduz o espírito sociocultural e educacional desse evento:

POESIA INTERCULTURAL 2014

Hoje vai tem uma festa
De wapixana e macuxi
Tá alegre a cunhatã
Tá alegre o curumim
É festa tradicional
É o intercultural
Festa do Canauanim

Na festa vai ter aluá
Na festa vai ter caxiri
Damurida e beiju
Carne de caça e muquim
É uma festa tribal
É o intercultural
Festa do Canauanim

Festa de índia bonita
Wapichana e Macuxi
E tem muito artesanato
Tem peneira e tipiti
É um grande ritual
É o intercultural
Festa do Canaunim

Aqui vamos encontrar
Damurida e surubim
Com as folhas de pimenta
Malagueta e tucupi
Com peixe, farinha e sal,
É o intercultural
Festa no Canauanim.

O primeiro nome da festa
Foi a Festa da Fartura
Pra comemorar a colheita
Que vinha da agricultura
Uma festa da produção,
Para virar tradição
Envolvendo a cultura.

E foi em 2005
Que a primeira aconteceu
A festa foi um sucesso
Muita gente apareceu
A festa virou tradição,
Em toda a região
Ninguém nunca mais esqueceu.

E desde desse ano então
A festa é realizada
Sempre no mês de setembro
Ela sempre é programada
Pra manter a tradição, e
fazer a integração
Da nossa terra amada.

A festa mudou de nome
Virou intercultural
Festa de todos os povos
Em um grande festival
Com muita competição,
Entre povos da região
Do povo tradicional.

A festa vai começar
Com a defumação do maruai
Pra espantar os maus espíritos
Para que o bem nos atrai
Pra você que é medroso,
E também é preguiçoso
Hoje vai virar kamai

Maruai é um pajé
Faz parte do ritual
Fazer a defumação
Para espantar todo o mal
Fazendo a pajelança,
Misturado com a dança
Aqui no intercultural.

Tem as apresentações
Escola e comunidade
Apresentando seus projetos
Projetos da realidade
Alunos e professores, tuxaua,
agente e gestores
Tem Palestra com as autoridades.

Para todas as comunidades
desejamos kaimen wat kary
dançando o parichara
Saudamos kaimen pugary
Saudando a nossa terra
Wapichanas dessa serra
Ungary naydap pugary

A festa é de todos os povos
Wapichana e macuxi
Tem beijú tem damurida
Tem tanic e caxiri
É uma festa cultural,
É o intercultural
Festa no Canauanim.

Hoje no Canauanim
Tem concurso e competição
Quem rala a mandioca
Quem fia mais algodão
Quem trança a darruana,
É macuxi ou wapichana
Quem mais honra a tradição.

E tem a flecha ao alvo
Corrida com jamaxim
Corrida com mulher nas costas
Quem bebe mais caxiri
Corrida do croatá,
Quebra palha de najá
Festa no Canauanim.

Tem outra competição
Que é subir na bacabeira
Escolha do índio mais forte
E da bela índia guerreira
Disputa com os índios da serra
Com força no cabo de guerra
Muita força de primeira.

Mais uma competição
Do saco começa agora
Corrida do caranguejo
Vem a corrida com tora
A disputa com comida,
Quem come mais damurida
Quem não aguenta está fora.

A hora mais esperada
É o concurso de dança
A dança do parichara
É nossa maior herança
É a nossa obrigação,
Honrar nossa tradição
Adulto, jovem e criança.

Na disputa do traje indígena
Tem que ser original
Nos costumes do nosso povo
Tem que ser bem cultural
Com elementos da natureza,
Tem que ter arte e beleza
Beleza tradicional.

Vem a corrida pedestre
Vem na parte do esporte
Tem o futebol de campo
Ganha aquele que tem sorte
Quem não é futebolista,
Tem a corrida ciclística
Pra ganhar tem que ser forte

É uma festa de costumes
Dos povos tradicionais
Dos índios da Serra da Lua
Dos costumes culturais
Pra manter a tradição,
Para nova geração
Lá dos nossos ancestrais.
[...]

Costumes e tradições
Do povo wapichana
É dos índios brasileiros
Índios que trançam darruana
Somos filho da mãe terra,
Wapichanas dessa serra
Das matas e das savanas.

Aqui tem artesanatos
Produtos em exposição
Tem flecha, beiju e peneira
Esporte e competição
Damurida, peixe, tucupí,
Tem darruana, colar, jamaxim
Amizade entre os irmãos.
[...]

Todos são nossos vizinhos
A festa é de todos os povos
E também de outras culturas
De todas as etnias
A festa é uma mistura
E para integração,
[...]

Parichara vou dançar
Vou dançar o mari mari
Macuxi dança tucui
Vou dançar com minha índia
Minha flor, minha susui
Minha dança tradicional,
Aqui no intercultural.

Gavião eu sou Kukui
Aqui no intercultural
Eu vi índio yanomami
Ingaricó, wai wai
E também os taurepang
Wapixana e macuxi,
Todos nós somos daqui.

Todos somos um só sangue.
Eu sou índio wapichana
Nunca vou deixar de ser
Não preciso virar branco
Pra poder aparecer
A minha maior beleza
É ser filho da
natureza serei índio
até morrer. [...]

Outubro: Nesse mês, além das reuniões comunitárias previstas em todos os meses, consta no calendário escolar a realização do II Festival Esportivo, com o objetivo de integrar os alunos e incentivar a prática de esportes.

Novembro: Geralmente, nesse mês ocorre a reunião comunitária para avaliação do ano letivo, com indicativo de permanência ou necessidade de mudanças na gestão da escola. Como parte do planejamento do ano seguinte, faz-se o levantamento das roças e dos projetos que serão desenvolvidos na comunidade.

Dezembro: Mês de finalização do ano letivo e de apresentação dos resultados do trabalho realizado e do rendimento escolar dos estudantes. Nesse mês, a escola comemora o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (3 de dezembro), com apresentação de trabalhos realizados pelos professores na Sala de Recursos Multifuncionais onde se encontram materiais didáticos elaborados pensando no desenvolvimento cognitivo das pessoas com necessidades educacionais específicas.

É mister destacar que, de abril a novembro prevê-se a realização de palestras educativas, ministradas ou organizadas pela Agente Indígena de Saúde (AIS), com a colaboração dos professores e alunos.

Em suma, podemos dizer que a escola pesquisada busca se configurar como uma instituição que se situa numa fronteira cultural, num entrelugar, pois cria "contextos interticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais" (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 241).

Em outras palavras, a escola situa-se, portanto, no espaço do *inter* que "marca a reciprocidade, a interação, o intercâmbio, a ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença" (idem, p. 241). Esse posicionamento fica explicitado de forma mais clara nas discussões apresentadas no capítulo VI, o qual põe em pauta experiências na educação em ciências naturais contadas por professores indígenas.

CAPÍTULO 6: HISTÓRIAS CONTADAS POR PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS

> *Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma. Bonito é poder dizer sim e avançar. Bonito é abrir as portas a partir do nada. Bonito é nascer todos os dias. Um futuro digno espera os povos indígenas de todo o mundo. Foram muitas vidas violadas, cultura, espiritualidades e línguas. A verdade está chegando à tona mesmo que nos arranquem os dentes.*
>
> *Eliane Potiguara*[22]

No primeiro capítulo desta tese explicitamos nossa opção pela história oral temática, como um procedimento de investigação. Consideramos que a potencialidade da história oral reside no fato de que ela diz respeito à vida de pessoas, grupos, comunidades e movimentos sociais. Fundamenta-se no diálogo respeitoso entre a pessoa que pesquisa e as pessoas que se dispõem a colaborar com a produção de conhecimentos.

Ela permite compreender as complexidades que mobilizam as questões étnicas, de classes sociais, de gênero, de gerações, da tradição a partir de histórias reais contadas sob diversos pontos de vistas e de vivências. “Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (THOMPSON, 1998, p. 44 *apud* SANTOS e ARAÚJO, 2007, p. 192).

Outra potencialidade da pesquisa por meio da história oral é a visibilidade que ela pode dar a fatos que não foram registrados por meio de textos escritos ou outras formas de documentação (imagens, vídeos etc.). Pode, ainda, ajudar na complementação de registros feitos de forma parcial ou precária.

Esclarecemos que os relatos apresentados neste capítulo não obedeceram a uma sequência cronológica dos fatos. São fragmentos, retalhos de histórias de vida suscitadas por indagações e ponderações da pesquisadora e/ou da pessoa entrevistada, a fim de elucidar alguma questão colocada em pauta. Esclarecemos

[22] Citado por Munduruku (2012, p. 221).

também que essa opção expressa uma concepção teórico-metodológica defendida por autores do campo da história oral incluindo Meihy (2002) e Joutard (2000).

Antes de apresentar as análises sobre a temática que dá título à esta tese, julgamos ser necessário apresentar as pessoas que participaram desta pesquisa e o entendimento que elas têm sobre o que significa ser índio e ser professor numa escola indígena que se configura como um espaço de fronteira cultural. Os relatos foram obtidos por meio de conversas informais, observações diretas e entrevistas gravadas em áudio e transcritas literalmente.

As temáticas colocadas em pauta nas entrevistas incluíram aspectos relacionados com: etnia, situação funcional, vida estudantil, itinerário formativo, experiências na trajetória profissional, motivos da escolha do magistério como profissão, participação nos movimentos e/ou organizações indígenas e sobre práticas pedagógicas interculturais que potencializam a educação em ciências naturais.

O conjunto das pessoas entrevistadas foi constituído por quatro docentes indígenas sendo: um representante da Associação de Pais e Mestres; um representante do grupo gestor, uma professora da área das Ciências da Natureza e um professor de Matemática.

É necessário realçar que nem todas as pessoas entrevistadas atuam diretamente na educação em ciências. No entanto, no processo de coleta de dados observamos que a produção do currículo intercultural não permite estabelecer fronteiras rígidas entre as disciplinas. Todas as experiências narradas mobilizaram conhecimentos de várias áreas. Levando em conta os objetivos deste estudo, focamos nossa atenção nas experiências relativas à área das ciências naturais.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual concordavam com as proposições da pesquisa que incluiu a identificação dos entrevistados por nomes fictícios. Cada um dos nomes foi escolhido pelo próprio entrevistado, tendo ou não correspondência com o nome na língua wapichana. Os nomes escolhidos foram: Turuanary Kasumi Takan Suud (Trovão Neto de Poraquê Pequeno); Namachi (Jacamin); Pimydy (Beija-flor) e Tyzytaba'u (Aranha). Machado (2017, p. 4) explica que, entre os Wapichana é comum escolher o nome de acordo com as características da alma da pessoa.

6.1 Ser índio e ser professor: o olhar dos participantes da pesquisa sobre si

Na produção de dados da pesquisa com base em histórias contadas por pessoas que se dispõem a colaborar com um estudo partimos do pressuposto de que esse método de investigação favorece a reflexão sobre a própria subjetividade e sobre o modo de ser e de agir enquanto sujeitos históricos (MACIEL, 2007). Por assim entender, motivamos o entrevistado a rever percursos vividos dando sentido às próprias concepções e experiências para favorecer a produção de conhecimentos sobre as questões abordadas.

Com base neste entendimento, apresentamos a seguir dados e análises que configuram os resultados deste estudo. Esclarecemos que a ordem de apresentação das falas foi feita individualmente (pelo nome fictício do entrevistado) e na sequência da ordem das entrevistas. Esclarecemos, também, que as diferenças na extensão dos relatos resultam da possibilidade de realizar conversas informais e entrevistas com um dos participantes, por mais de uma vez.

6.1.1 Turuanary Kasumi Takan Suud

O professor que se identificou como Trovão Neto do Poraquê Pequeno pertence à etnia Wapichana. Nasceu na Comunidade Canauanim, tem 41 anos, é casado e pai de 2 filhos. Toda sua família mora nesta comunidade. É funcionário público, professor há 12 anos, faz parte do quadro efetivo da educação do Estado de Roraima. Ele desenvolve suas atividades docentes na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete.

Quanto à escolaridade, é graduado em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima, na área de Comunicação e Artes. Cabe destacar que embora este professor não seja da área de Ciências da Natureza, passou a integrar a amostra desta pesquisa, tendo em vista sua larga experiência como tuxaua da comunidade Canauanim, como gestor, coordenador pedagógico e professor da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, na área de Comunicação e Artes.

Atualmente exerce a função de presidente da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola em que trabalha, também faz parte da Organização dos Professores

Indígenas de Roraima (OPIR), da qual já foi Coordenador Geral. Ademais, é membro titular da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação, antes da extinção da SECADI. Ele é, portanto, uma liderança do movimento indígena local, regional e nacional. Quando indagado como tinha se tornado professor, relatou que:

> *(...) na época havia a necessidade de professores na comunidade, e aí nós fomos indicados pela comunidade para estudar e voltar para ajudar a comunidade. Na oportunidade, eu tive a felicidade de encontrar o magistério indígena com matriculas abertas, e como eu havia sido indicado pela comunidade eu fui, conclui e voltei, tanto é que eu não me arrependo da formação que eu tive, e hoje a gente tem essa oportunidade de participar de alguns cursos, e no decorrer da profissão, do tempo, a gente acaba descobrindo coisas que você gosta, que você se identifica, e você vai e percorre naquela linha de pensamento, naquele caminho que você tem afinidade* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

De acordo com este participante, quando ele ingressou na docência sua formação inicial era o Magistério Indígena, nível médio. No entanto, continuou estudando e, recentemente, em 2018, concluiu a Licenciatura Intercultural ofertada pela Universidade Federal de Roraima, optando pela habilitação em Comunicação e Artes, por se identificar e para atender uma demanda da escola de sua comunidade.

No que diz respeito à formação de professores indígenas, Trovão Neto do Poraquê Pequeno reafirmou a necessidade de ela ser pensada por indígenas e para indígenas.

> *[...] a formação para professor indígena deve ser pensada por indígenas, e para indígenas, porque geralmente o que se tem feito é pensar, por professores, como uma escola não indígena, e o que a gente sempre busca é uma formação pensada por indígena para indígena. Então, assim, porque não adianta você pegar um índio, levar ele para uma universidade de filosofia, sair formado de lá, com uma filosofia europeia, não uma filosofia indígena. Então não vai adiantar muita coisa* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Esse posicionamento, que é assegurado em documentos da legislação nacional (BRASIL, 1998, 2012, 2014), é defendido por pesquisadores da área entre os quais destacamos: Angelo (2006); Maher (2006); Grupioni (2006); Carvalho e Carvalho (2008). Fundamenta-se no entendimento de que:

> [...] é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação,

> têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. Apenas à guisa de exemplo: é costume, em várias sociedades indígenas, manter reclusas suas adolescentes durante o período que antecede a primeira menstruação. Elaborar um calendário escolar que garanta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, por parte das jovens alunas indígenas, das competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustra apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação (MAHER, 2006, p. 24).

Sobre a importância do movimento indígena para a educação escolar indígena, o professor destacou que:

> *Ao longo do tempo o movimento indígena tem transformado as questões organizacionais dentro da comunidade, tanto no setor educacional, quanto no setor da saúde para buscar benefícios para a população indígena de modo geral. De forma que aquilo que está escrito, previsto na lei, seja garantido. Aí o movimento indígena tem forçado para que de fato e de direito venha acontecer o que está garantido na lei* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Durante a entrevista solicitamos que o professor falasse como ele compreende a educação indígena, a educação escolar indígena e a pedagogia indígena.

> *Olha, [...], nossos pedagogos, vamos dizer assim, são nossos pais, foram nossos pais, porque eles detinham o poder e a capacidade de passar aqueles ensinamentos que eram utilizados na lida diária, num trabalho. Porque ali você aprendia o respeito, que hoje não é ensinado a forma, vamos dizer uma forma pedagógica indígena, porque quando você ia para um trabalho, seu pai e a sua mãe diziam: "olha, você não pode tomar Caxiri forte aqui no trabalho. Esse Caxiri aqui é só para pessoas mais velhas". A gente não tinha o conceito de adulto, não é? "Olha, você não deve chamar aquele lá de tu, aquele lá é mais velho do que você", isso no trabalho ou numa roça. Então, se você vai aqui para um trabalho, na roça de alguém, lá você viu alguma coisa, uma sandália: "olha, tá vendo aquela sandália? Procura de quem é". Então, assim, com isso você iria aprendendo os ensinamentos* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Na compreensão desse professor a educação indígena ocorre em casa, de forma natural e sob orientação dos pais. Porém, quando se trata de aquisição de saberes derivados da sociedade não-indígena faz-se necessário garantir aos povos indígenas o direito à educação escolar.

> *A educação escolar indígena, já vejo por um outro lado. Nossos pais, muitas vezes, não têm ou não detém esse conhecimento, esse hábito da leitura, uma maneira de se expressar melhor. Então, assim, tem essa diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Educação escolar indígena é aquela que você já aprende muitas vezes anexada a educação*

> *comum, normal. A gente aprende na escola, pela leitura* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Nesse ponto, perguntamos sobre a escola que ele deseja para a comunidade Canauanim, a resposta foi firme e objetiva:

> *Uma escola comunitária, onde a comunidade deve ter todo o poder, e uma escola indígena, que detém todos os conhecimentos além dos conhecimentos ditos científicos ... não indígena. Uma escola que valorize em primeiro lugar os conhecimentos tradicionais, e não aquela escola que diz o contrário* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Para ele, a educação escolar indígena intercultural deve valorizar a cultura indígena. Assim, ele deseja que a escola indígena "*valorize os conhecimentos tradicionais, línguas, costumes, crenças...".* Todavia, considerando o atual contexto histórico, pós-eleição 2018, surgem várias preocupações e interrogações sobre os rumos do país em vários aspectos, principalmente, em relação à educação escolar indígena.

6.1.2 Namachi

Jacamin se identifica como Wapichana. Nasceu e vive na Comunidade Canauanim, tem 35 anos de idade, é casado, pai de quatro filhos. Além de líder comunitário, atua nos movimentos sociais indígenas representados pela OPIR e CIR. É importante mencionar que ele já esteve à frente da gestão da escola por 4 anos - 2012 a 2016. Foi eleito pela terceira vez, pela comunidade Canauanim, para ser o gestor da escola no biênio 2019 a 2020. Todavia, seu contrato é de "professor seletivado", conforme destacou em sua fala: "não sou efetivo, desde 2003 trabalho como professor temporário, e esperando a oportunidade de fazer o concurso".

> *Meu nome na língua materna Wapichana é Namachi, que significa Jacamin, e tem um significado muito legal também na cosmologia indígena, e no Macuxi, significa gavião. Gavião, aquele gavião que não é o gavião Panema, é o gavião Real. E eu sou [...] da etnia Wapichana, [...] mas o meu pai é Macuxi* (Namachi).

Quando à sua escolaridade, é graduado pela Licenciatura Intercultural, com habilitação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Roraima. Também é

especialista em Filosofia da Educação. Sobre sua vida estudantil, o professor fez o seguinte relato:

> *Com relação a minha trajetória de vida estudantil, eu praticamente terminei, na época era série, a 8º série na escola Tuxaua Luiz Cadete, sempre estudei aqui, do 1º ao 5º ano estudei na região do Amajari, onde meu pai foi professor, tive que acompanhar, fiz lá. Do 6º ao 9º ano fiz aqui no Canauanim mesmo, na escola Tuxaua Luiz Cadete. Sempre em comunidade indígena, no ensino médio eu também fiz na José Aureliano da Costa, que era um anexo. A gente fazia na escola do Cantá e depois, quando começou o ensino médio itinerante, eu passei a fazer na Malacacheta, no centro de formação Wapichana, onde terminei o ensino médio, na Malacacheta (Namachi).*

Sobre como se tornou professor, se por interesse ou por indicação da comunidade, ele nos contou como aconteceu esse processo**:**

> *Eu terminei o ensino médio, e nas comunidades a gente sempre ouve as lideranças falando do fortalecimento da educação, das lutas, como é que foram os processos [...]. E, aí, eu comecei a assimilar esses ideais, [...] passou a crescer dentro de mim a vontade de querer fazer parte desse processo de construção. A partir de então, quando terminei o ensino médio, eu fui apoiado pela comunidade Malacacheta para fazer a licenciatura intercultural [...] eu consegui o apoio, e consegui a vaga. [...] a carência de professor era muito grande na região e eu entrei como professor. Primeiro na Malacacheta, por um ano, trabalhei como voluntário por 3 meses, [...] dava aula de história, sempre foi o meu forte, história e geografia, e aí depois consegui o contrato no processo seletivo, no final de 2003. [...]. Terminando na Malacacheta, eu fui indicado para ir para o Muriru para assumir a gestão da escola lá, ser responsável pela escola, e a partir de então, eu comecei ao mesmo tempo fazer faculdade lá no Insikiran, e ao mesmo tempo assumi essas responsabilidades que foram só se multiplicando, a responsabilidade de estar lutando pela educação escolar indígena, discutindo que escola temos, que escola queremos, todas essas lutas que anteriormente vinham acontecendo (Namachi).*

A fala de professor revela que sua formação política começou pela participação no movimento indígena, ainda como aluno, ao ouvir as lideranças sobre o processo de luta pela garantia de direitos aos povos indígenas e a importância de permanecerem firmes na defesa de suas terras, de acesso à educação, saúde, segurança, dentre outros, sempre respeitando o disposto na Constituição Federal de 1988. Dessas lições frutificou "*a vontade de querer fazer parte desse processo de construção".* Fica evidente, portanto, que o movimento indígena tem caráter educativo, conforme observou Munduruku (2012).

Namachi explicou que seu interesse pelo movimento indígena foi fomentado pelos estudos realizados à História e à Geografia, fato que indica a importância do currículo fundamentado na realidade vivida pelos estudantes.

O professor Namachi considera que seu ingresso na educação superior foi facilitado pelo apoio familiar e da comunidade. Ao ser indagado sobre a importância da Licenciatura Intercultural para a construção de sua identidade docente, ele declarou:

> *[...] a Licenciatura Intercultural deu um suporte para que eu pudesse entender melhor como era tratado, e até hoje, como é tratado o processo de ensino na educação escolar indígena [...] e só veio me fortalecer na questão dos movimentos indígenas. Eu desconhecia muito os contextos. A partir do momento que eu comecei a entender [a história de luta e resistência dos povos indígenas] eu comecei a praticamente me apaixonar por tudo isso. Fez com que meu profissionalismo pudesse ser baseado em todas essas situações (Namachi).*

Fica evidente que a formação em Licenciatura Intercultural permitiu-lhe compreender a educação escolar indígena como modalidade de educação possuidora de princípios filosóficos e teórico-metodológicos próprios. Vale ressaltar que a oferta de cursos de licenciatura intercultural é uma das bandeiras de luta do movimento indígena de Roraima.

No que diz respeito à pedagogia indígena, o referido professor considera que esse modo de ensinar precisa ser discutido e efetivado na maior parte das escolas indígenas.

> *Bom, com relação a esta questão [pedagogia indígena] é preciso reconhecer que é muito falada. A gente sabe que ela está muito na teoria, que existem documentos, mas a dificuldade maior é ela ser colocada na prática na escola indígena, porque aí, você precisa avaliar o contexto de cada comunidade. Por exemplo, eu trabalhei em uma comunidade, Muriu que é aqui na região da Serra da Lua, dá 100 Km daqui até lá de 2005 a 2007. Olha, eu posso afirmar para você que é uma escola diferenciada, porque os professores lá davam aula de geografia, matemática, falando a língua indígena. Então ali, existe assim a pedagogia indígena em si, na ação. [...] Já aqui que é mais próximo da cidade, as influências são maiores, e por exemplo, hoje o menino está assistindo televisão, é desenho animado, é celular, é internet [...] professores que vem de fora, que não conhecem a nossa realidade, até mesmo professores indígenas. [...] O professor pode até ser indígena, mas se não é da comunidade, ele já vem com outro olhar. Professores que não têm uma formação, não tem uma base legal da educação escolar indígena (Namachi).*

Na condição de gestor, Namachi sabe que a Pedagogia Indígena não ocorre pelo simples fato de a escola ser constituída exclusivamente por professores indígenas. A Pedagogia Indígena é, antes de tudo, diferenciada por ser integrada às singularidades e demandas da comunidade. Trata-se de um posicionamento identitário que se contrapõe à concepção de educação monocultural, monolinguística que coloniza, subjuga e desumaniza o índio. Por essa razão, o professor considera

que a concepção de educação escolar indígena é uma “questão que é muito falada [...] está muito na teoria”, “existem documentos”, mas “a dificuldade maior é ela ser colocada em prática na escola indígena”. Colocar a Pedagogia Indígena em prática requer “uma base curricular de acordo com a realidade de comunidade”, requer respeito à língua e atenção à cultura porque se isso não for observado, discutido, a escola indígena será “um faz de conta”, uma reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação, da colonialidade do saber.

O professor compreende que a Pedagogia Indígena não nega a importância dos saberes da cultura não-indígena, mas não se formata nos mesmos moldes. O grande desafio da Pedagogia Indígena é fazer da escola um *entrelugar*, espaço do inter, da convivência, ou seja, da disposição para viver com o diferente.

Por isso, a Pedagogia Indígena prima pela *inter*culturalidade que mobiliza conhecimentos derivados da sociedade não-indígena sem deixar de considerar questões “de etnia, de gerações, de gênero, de movimento, de ação social” (COPETTE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 241) que se fazem presentes na cultura local. E para isso a comunidade precisa reconhecer a riqueza dos saberes ancestrais para a construção de um currículo intercultural, diferenciado e específico.

> *(...) na nossa comunidade com os nossos conhecimentos tradicionais (...) temos praticamente uma biblioteca muito grande. É preciso que a gente explore, mas é preciso também que a gente discuta mais, é preciso que [...] os professores tenham esse olhar intercultural para poder trabalhar essa pedagogia indígena dentro da escola (Namachi).*

Em relação ao papel dos movimentos sociais e de suas possíveis interferências na escola, o referido professor considerou que:

> *De maneira geral eles [os movimentos sociais indígenas] contribuem. [...] nós temos a organização dos professores que hoje é uma referência para nós, a OPIR, por conta de que ela busca junto às instituições construir essa política de atendimento direto com as comunidades, com as escolas. Ou seja, faz um elo para que essas conversas [...] para que tudo aquilo que nós construímos aqui dentro possa ser efetivado em política pública, que ela seja efetivada e seja também mantida nas escolas, e reconhecida (Namachi).*

Ele entende, portanto, que a força dos povos indígenas está na capacidade de organização enquanto movimento coletivo que permite avançar no campo das políticas públicas, bem como, na efetivação das políticas nos contextos locais. Movimento coletivo é, portanto, sinônimo de empoderamento, de aprendizado, de luta pelo direito à diferença.

6.1.3 Pimydy

Pimydy, Wapichana nascida na Comunidade Canauanim, sempre viveu nessa comunidade, onde casou e cria seus quatro filhos. Graduada pela Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, com habilitação na área de Ciências da Natureza, está habilitada para ministrar aulas de biologia, química, matemática e física. Pertence ao quadro temporário da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, na qual ministra as disciplinas Biologia e Química nas turmas de Ensino Médio. Quando foi solicitada para falar de sua trajetória estudantil destacou os fatos que considera marcantes em sua vida acadêmica.

> *Bem, comecei a estudar na escola Sizenando Diniz, na comunidade Malacacheta, fiz o meu ensino fundamental lá, não concluí, e fiz o antigo supletivo. Lá, eu concluí, o ensino fundamental. Aí o ensino médio, eu fiz todo na Sizenando Diniz. [...] Para fazer o curso superior, eu tentei por duas vezes para entrar, para ingressar na Licenciatura Intercultural. [...] Passei quatro anos estudando e concluí os meus estudos [...] atualmente estou cursando uma pós-graduação em Educação do Campo, [...] pelo Instituto Federal do Amazonas (Pimydy).*

Sobre a opção pelo magistério indígena, a professora é sincera ao afirmar que suas condições de vida à época foram determinantes para se apegar à oportunidade de ser professora.

> *Foi por interesse próprio, [...] por conta da necessidade que falou mais alto na época. Eu concluí o meu ensino médio, eu já tinha um filho, e por conta dessa necessidade, fez com que procurasse me especificar. Foi uma oportunidade que eu tive, a primeira oportunidade que eu tive, agarrei com todas as forças que eu tinha (Pimydy).*

Durante a entrevista, a professora falou como ela entende o currículo específico, diferenciado, intercultural, bilíngue, e como é que isso acontece na sala de aula, em uma escola indígena, onde há saberes tradicionais circulando e aqueles conhecimentos que já vêm definidos pelo sistema de educação.

> *Bem, é um currículo que ainda precisa ser muito trabalhado, porque, querendo ou não, nós não seguimos essa meta, nós não alcançamos essa meta 100% porque, querendo ou não, a gente ainda está no livro didático. [...] o currículo diferenciado é para ser trabalhado tanto no livro didático específico, como também é para o aluno criar. Se ele estuda uma língua Macuxi ou Wapichana, ele tem que saber que aquele livro didático está em outra língua [...] nós poderíamos traduzir ele com facilidade, mas isso não acontece. Por quê? Porque eu acredito que ainda estamos presos ao livro didático, nós ainda estamos presos a matriz curricular que está vindo de lá [Secretaria Estadual de Educação]* (*Pimydy*).

Entendemos que a afirmação "*ainda estamos presos ao livro didático, nós ainda estamos presos a matriz curricular que está vindo de lá"* indica dificuldades em superar o modelo de educação escolar indígena resultante do processo de colonização. Dessa forma, ela parece considerar que a língua, os saberes e conhecimentos produzidos na cultura indígena podem ser sublimados em face da necessidade de difundir os conhecimentos requeridos pela sociedade não-indígena.

Isso significa que, apesar do direito à escola específica e diferenciada parece haver uma força que intimida a produção do currículo intercultural nas escolas indígenas, fazendo-as "adotar posturas de subserviência, admitindo que seus direitos a uma educação bilingue, específica, diferenciada e comunitária sejam violados "pelos agentes estatais que deveriam ser os primeiros a zelar pelo bom cumprimento das leis" (CIMI, 2017, p. 10).

No que diz respeito ao movimento indígena, a professora destacou a importância das organizações na formulação de agendas e definição de políticas educacionais direcionadas à formação de professores indígenas para a Educação Básica.

> *Até onde eu sei, independente de quem entra, de quem sai, esses movimentos têm fortalecido a educação escolar indígena para dar apoio ao professor. Essa questão saiu da Carta de Canauanim para nos apoiar. A oferta do curso de licenciatura intercultural saiu daqui, e tudo isso vem através dos movimentos. Assim, essas conquistas que já aconteceram aí são resultado desses movimentos* (*Pimydy*).

Conforme foi explicado no Capítulo V, a Carta de Canauanim citada por essa professora refere-se a um documento que foi produzido pela Organização de Professores Indígenas de Roraima e enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando pronunciamentos sobre a política de formação do professor indígena em nível universitário. A luta desse movimento favoreceu a criação da licenciatura intercultural ofertada pelo Instituto Insikiran, que mostra a força do movimento indígena em Roraima.

Sobre a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, *Pimydy* expressou entendimento similar aos descritos anteriormente:

> *A educação escolar indígena [...] segue todo aquele roteiro, mesmo querendo ou não, você obedece a matriz curricular, a questão que vem de lá da secretaria de educação. Já a educação indígena é aquela educação que vem*

> *de berço, a educação que os pais dão para os filhos que mantém aquela cultura deles. São os conhecimentos passados de pais para filhos* (*Pimydy*).

Na perspectiva dessa professora, a educação indígena é aquela que “vem do berço”, que “os pais dão para os filhos”, que “mantém aquela cultura deles”. Ela ocorre de forma natural e livre. O que caracteriza a educação escolar indígena é a obediência ao “roteiro”, à “matriz curricular que vem da Secretaria de Educação”.

Do nosso ponto de vista, a preocupação em obedecer a algo que é definido externamente, “mesmo querendo ou não” pode estar relacionado com os processos de controle do currículo pelo poder público. É necessário destacar que os estudantes indígenas são submetidos às avaliações que ocorrem em escala nacional: Sistema de Avaliação da Educação Básica e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O desempenho do jovem indígena no ENEM é um dos parâmetros para seu ingresso na educação superior.

Em instituições que adotam sistemas de cota, os estudantes indígenas encontram mais chances de ingresso, mas eles podem deparar com dificuldades de permanência se não disporem dos conhecimentos requeridos nos respectivos cursos. Dessa forma, o direito à escola específica e diferenciada é reconhecido por lei, mas a educação indígena permanece sob as regras do modelo de educação não-indígena.

Ao refletir sobre a educação indígena na comunidade Canauanim, a professora observou que é algo que “vem se perdendo a cada dia por conta do impacto causado pelos avanços tecnológicos”. Na sua percepção, a tecnologia tem suas vantagens, no entanto,

> *Isso interferiu muito, tá interferindo a cada dia. Se você chegar numa casa onde tem pais falantes da língua, o filho praticamente não fala mais, porque o pai não está mais ensinando a criança a falar, a praticar. Por exemplo, a questão da produção de farinha, fazer farinha, os pais não querem mais levar os filhos para fazer aquela atividade. Trazendo isso para sala de aula... quando você traz isso para sala de aula para ensinar o aluno o procedimento de como fazer, digamos a farinha, ele não quer mais saber. Ele diz: não, isso aqui eu já sei, e muitas vezes, ele nem sabe. Não tem mais interesse nisso por conta de que todos os alunos querem ter celular, todo aluno tem uma TV em casa, e isso vem fazendo com que esteja acabando essa cultura* (*Pimydy*).

Na perspectiva dessa professora, as Tecnologias de Informação e Comunicação afetam as comunidades indígenas gerando desinteresse por saberes e práticas tradicionais. Julgamos ser necessário considerar que, em nossos dias, esse

problema afeta não apenas as comunidades indígenas, mas a sociedade como um todo.

Na condição de educadores, nós precisamos analisar as potencialidades das novas tecnologias para utilizá-las como um recurso didático a mais. Nesse sentido, reiteramos o posicionamento de Nunes Junior (2009) que, em sua dissertação de mestrado intitulada “Internetnicidade: caminhos das novas tecnologias de informação e comunicação entre povos indígenas”, buscou analisar possibilidades de promover articulações entre as novas tecnologias e a cultura, tradição, língua e direitos indígenas, tanto dentro das aldeias como para além delas.

O autor faz referência ao conceito de “Ciborgues Indígenas” que busca ultrapassar barreiras entre o étnico e o digital.

> Vê-se que da produção digital indígena, do digital nativo à paisagem híbrida e deslocativa do etnotecnodigitalscape, há um processo convidativo para uma experiência evocativa do ciborgue indígena em que sconfinar, termo derivado do italiano sconfini, significa “ultrapassar barreiras”. Trata-se de uma reflexão metodológica e analítica que vai de encontro aos paradigmas e categorias binárias (humanos versus máquinas) elaborados nas ciências sociais. A imagem do ciborgue é provocativa e busca traduzir a experiência indígena nas paisagens híbridas e deslocativa da rede. O devir de um pós-humano integrado e atravessado por softwares e hardwares, sistemas informativos e fluxos comunicativos, entre linguagens, signos e circuitos conectados em rede (PEREIRA, *apud* NUNES JUNIOR, 2009, p. 61).

Sobre o tipo de escola que deseja para a sua comunidade indígena, destacamos o seguinte trecho da fala de *Pimydy que* deixa evidente que é aquela em que as diferenças culturais e, principalmente, a língua de cada povo indígena sejam respeitadas.

> *Bem, como nós moramos perto da capital, que é Boa Vista, eu penso que essa escola, para ela ser indígena de verdade, ela tem que, [...] formar o aluno nos três idiomas que temos aqui, [...] então a escola, [...] eu tenho que trabalhar em cima dessa valorização da língua (...) (Pimydy).*

Refletindo sobre os posicionamentos docentes manifestados por essa professora, fomos motivadas a crer que ela se coloca numa zona de tensão e de conflitos entre os princípios da educação escolar indígena defendida pelo movimento indígena e as exigências educacionais estabelecidas pela sociedade não-indígena.

6.1.4 Tyzytaba'u

O professor Tyzytaba'u também é da etnia Wapichana, tem 49 anos, está concluindo o curso de Licenciatura Intercultural ofertado pelo Instituto Insikiran da UFRR. Ele fez opção pelas Ciências da Natureza, habilitação na qual ainda está inserida a matemática, disciplina com a qual se identifica. Em março de 2019 ele estava atuando como professor do quadro efetivo da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, ministrando a disciplina Matemática no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, e no 8º e 9º anos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Inicialmente, pedimos que *Tyzytaba'u* falasse de suas experiências estudantis. O professor fez, então, o seguinte relato:

> *Eu sempre estudei na escola indígena, aliás só nela mesmo [...], na comunidade Malacacheta, aqui mesmo na Serra da Lua onde eu concluí lá até o antigo ginásio, o 1º grau, atualmente é o ensino fundamental II, [...]. Então, eu [...] aprendi muita coisa da cultura. Uma coisa que marcou mesmo [a trajetória estudantil] foram alguns professores de matemática [...] de outros estados, que foram dar aula lá, e outros que também eram da própria região. [...] uma coisa muito importante para mim [...] foi o resgate da cultura, até então da língua, principalmente, e do artesanato. Então essas duas coisas marcaram, como eu sou indígena, a minha cultura já estava sendo esquecida. [...] até hoje lembro disso com muito orgulho [...] ter estudado naquela escola veio fazer uma reviravolta na minha vida, uma revitalização na questão da minha língua que é o Wapichana. E também na questão do artesanato [...] lá muita gente aprendeu, inclusive, eu aprendi [...], eu aprendi mais na escola, depois foi com papai quando ele foi morar comigo.[...] Então, em seguida, eu fiz o primeiro Magistério Indígena, eu tive esse privilégio de fazer parte desse grupo, da primeira turma indígena [...] e lá eu concluí, no final de 1997* (*Tyzytaba'u*).

A fala do professor demonstra a importância de a escola indígena ser espaço para a comunidade vivenciar seus processos próprios de ensino e assim "indigenizar a escola", como o proposto por Tassinari (2009, p.15).

A "revitalização da língua" de que fala o professor consiste na ideia de que a escola é espaço para o fortalecimento da cultura, de consolidação do sentimento de pertencimento e ressignificação permanente das identidades étnicas dos povos indígenas. Por essa linha de pensamento, a escola indígena "assume diversos delineamentos: é uma via de acesso para o conhecimento dos brancos; é um instrumento de revitalização cultural e um catalisador de conhecimentos, entre tantas outras possibilidades" (CASTRO, 2015, p. 43).

Considerando que a escola indígena tem um sentido especial para o entrevistado, perguntamos-lhe sobre as razões que o levaram a se tornar professor na escola indígena.

> *Na verdade, foi meio que para me descobrir, ou me redescobrir para ser professor. Na época eu trabalhei lá na minha escola, depois que eu terminei o ginásio, [...] surgiu a primeira turma do Magistério indígena, [...] fiz e logo em seguida eu fui contratado [...] em 31 de março de 1995, tipo assim, por uma pressão, pela necessidade minha, não é. Na época, eu tinha 24 anos, e foi por uma necessidade porque eu já tinha casado, eu tenho uma esposa, e tinha uma filhinha para criar [...], e essa oportunidade apareceu, eu peguei* (*Tyzytaba'u*).

A escola mais uma vez aparece no discurso do professor como espaço no qual encontrou sentidos para si e para as práticas sociais de sua comunidade, como local de produção e transmissão da cultura Wapichana. A escola incorpora, dessa forma, o sentido de lugar da etnicidade onde foi possível *"me descobrir, ou me redescobrir para ser professor [indígena]".*

Sua fala também nos leva a confirmação de que "a indianidade pode ser comunicativamente expressa em qualquer língua: na língua indígena ou na língua dominante" (MAHER, 1996, p. 34), sem com isso querermos negar a importância de a escola investir no ensino das línguas indígenas das pessoas que vivem em Canauanim.

No que diz respeito a sua concepção de educação, o professor *Tyzytaba'u* entende que a escola indígena tem a possibilidade de consolidar uma pedagogia inspirada nas práticas de educação vivenciadas pelas famílias.

> *(...) educação indígena é aquela que a gente aprende com os nossos pais, na oralidade, no ouvir, no olhar, é a nossa educação própria indígena. Vou citar um exemplo: eu estava consultando um artesão e perguntava para ele na entrevista com quem ele aprendeu, ele falou: "eu aprendi vendo o meu pai fazendo, ele me ensinou!" Então [...] na educação escolar indígena [...] a gente tenta consolidar essa experiência da educação indígena* (*Tyzytaba'u*).

Ou seja, sua compreensão sobre a educação escolar indígena precisa projetar-se em "práticas que buscam na memória, na tradição, nos saberes ancestrais e no ensino de história a afirmação de suas identidades étnicas, fazendo dessa instituição e das práticas que nela desenvolvem possíveis aliadas de luta" (BERGAMASHI; MEDEIROS, 2010, p. 55).

Nossa interação com esses professores e os relatos até aqui apresentados permitem afirmar que eles assumem a identidade indígena com orgulho e determinação. Todos eles valorizam a educação indígena que opera de forma natural por meio de processos tradicionais de cada povo (na família, na comunidade, no movimento indígena). No entanto, eles consideram também a importância da educação escolar indígena. Os entrevistados expressaram também entendimento de que, na atualidade, o modo de vida das comunidades indígenas é complexo.

Os conhecimentos transmitidos de forma tradicional não são suficientes para atender as demandas dos povos indígenas. Os índios precisam, portanto, "conhecer os códigos e os símbolos dos "não-índios", já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena (MAHER, 2006, p. 16 -17).

Para os povos indígenas, a escola é um importante espaço de luta, pois é nela que se pode aprender a ler, escrever, calcular e ter acesso as diversas formas de conhecimento da cultura não-indígena. Por assim entender, o movimento indígena luta pela educação escolar indígena como um direito que precisa ser respeitado, pois foi garantido em lei.

Os professores entrevistados consideram também que a educação escolar indígena se caracteriza por ser diferenciada.

> Cada povo construirá sua própria escola indígena, baseada nessas experiências. Considerando as práticas pedagógicas e os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, estarão construindo a vida comunitária, em que a educação escolar se insere juntamente com a educação indígena, atendendo às necessidades de cada povo. Os sistemas educativos indígenas são processos tradicionais de transmissão e aprendizagem de conhecimentos, nos quais os mestres são a família e o contexto sociocultural da comunidade. A participação da comunidade na elaboração do planejamento curricular e político-pedagógico requer a presença da escola nesse processo, para congregar os projetos societários, pois se trata de valorização da cultura, fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico (ANGELO, 2006).

As características da educação escolar indígena requerem, portanto, a atuação de professores indígenas em permanente diálogo com a comunidade, uma vez que ela é pensada, produzida e gerenciada pelo respectivo povo indígena. O currículo escolar precisa se constituir, portanto, um projeto que respeita a especificidade, as diferenças, as demandas da comunidade, a língua, enfim, os conhecimentos, crenças e valores da cultura local.

Isso porque a escola específica e diferenciada é um direito constitucional que precisa ser respeitado tanto pela sociedade não-indígena como também por aqueles que fazem essa escola acontecer na prática. Para alguns dos entrevistados, essa não é uma tarefa fácil e precisa ser discutida com atenção para que ela não seja apenas um faz de conta.

Foi com base nesse entendimento que buscamos compreender como a escola indígena lida com conhecimentos da área da educação em ciências naturais. Nessa perspectiva, buscamos informações sobre o planejamento do trabalho pedagógico realizado na escola. Tais informações foram fornecidas especialmente pelo gestor da escola, Gleidson Nicácio Rodrigues, e pelo professor Rivanildo Cadete Fidelis. Este último já atuou como gestor e coordenador pedagógico na escola pesquisada.

De acordo com as informações repassadas por esses dois professores, o planejamento escolar é realizado em diálogo com a comunidade. No planejamento, leva-se em conta o calendário das atividades da comunidade incluindo a época do plantio, da colheita, das festas, dos rituais etc. São valorizadas atividades relacionadas à vida cotidiana dentro da comunidade.

Até pouco tempo a escola organizava o currículo por tema contextual, área de conhecimento, mapa conceitual e conteúdos. Para ilustrar a organização do planejamento extraímos um fragmento relativo à área das ciências naturais.

Quadro 5 – Planejamento da Área de Ciências da Natureza - 2017

TEMA CONTEXTUAL	ÁREA DE CONHECIMENTO	MAPA CONCEITUAL	CONTEÚDOS
Terra e conservação da biodiversidade	Ciências da Natureza Física Química Matemática Biologia	Território Lixo na T.I Canauanim Tratamento do lixo na T.I Canauanim	Saúde Recursos naturais: água, ar, plantas, solo, animais. Roça Escolar

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do planejamento cedido pelo Coordenador Pedagógico.

O planejamento precisa ser coletivo porque há entendimento de que a escola indígena é comunitária. Ademais, a realização de algumas atividades curriculares demanda a participação de pessoas da comunidade, por exemplo, do tuxaua, de anciões e agente de saúde.

> *Numa aula de campo pode acontecer algo, por exemplo, de um animal picar/ferrar um aluno. Aí os agentes de saúde podem realizar os procedimentos de primeiros socorros. Então eles fazem o acompanhamento. [...] o pajé[23] que tem como principal objetivo servir de guardião para que nada de mal aconteça durante as atividades de campo. Nessas atividades também se verificava se havia animais no local, que tipos, em que quantidade (pouco ou abundante), o porte e a classificação (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

Na opinião do professor, essas atividades se caracterizam como importantes momentos para a produção de conhecimentos pelos alunos e para a comunidade como um todo. Ao final de cada atividade é realizada uma avaliação coletiva e participativa que, posteriormente, é socializada pelos alunos por meio de relatórios escritos e orais.

Ele considera ainda, que esses momentos pedagógicos constituem um exercício de aprender pela oralidade, pelo exemplo, pela discussão do que é melhor para a comunidade, pela prática da coletividade. Essa dimensão coletiva é um dos aspectos que faz a educação escolar indígena ser diferenciada da que é promovida na escola não-indígena.

Na seção que segue apresentamos alguns relatos de práticas de educação intercultural, dando destaque às ciências naturais.

6.2 Histórias do fazer docente: visualizando marcas de educação em ciências numa perspectiva intercultural

Nesta seção, descrevemos e analisamos algumas práticas de educação em ciências no contexto da escola indígena pesquisada a partir de histórias contadas pelos docentes entrevistados. As descrições foram feitas de forma nominal para dar maior densidade às histórias contadas por eles. Optamos por organizar os relatos pelas práticas que foram identificadas como proposições de educação intercultural.

Nesse sentido, buscamos observar diálogos entre conhecimentos derivados da ciência e conhecimentos locais. Demos destaque aos relatos que expressaram

[23] Pajé é aquele que, dispondo do conhecimento tradicional e utilizando-se do universo mitológico, desempenha a função de curador e de mentor em sua comunidade. Seus serviços são recompensados com produtos alimentícios ou com auxílio em sua roça.

postura de respeito e de valorização da cultura do povo Wapichana e Macuxi, sem obliterar aos conteúdos curriculares instituídos oficialmente.

6.2.1 Turuanary Kasumi Takan Suud

O professor que se identificou como *Turuanary Kasumi Takan Suud* reafirmou o entendimento de que a escola indígena precisa ser diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue. Ele explicou que, embora seja professor de artes, busca sempre desenvolver práticas pedagógicas que permitem estabelecer relações com outras disciplinas. Sua prática pedagógica é perpassada pela cultura e meio ambiente como temas transversais. Isso implica em romper com as concepções binárias e monolíticas da cultura para evidenciar a diferença cultural.

Em conversas informais e nas entrevistas (duas com gravações em áudio) o referido professor narrou diversas experiências que podem ser caracterizadas como práticas interculturais. Algumas delas foram abordadas no Trabalho de Conclusão de Curso produzido por ele. Destacamos a seguir algumas delas.

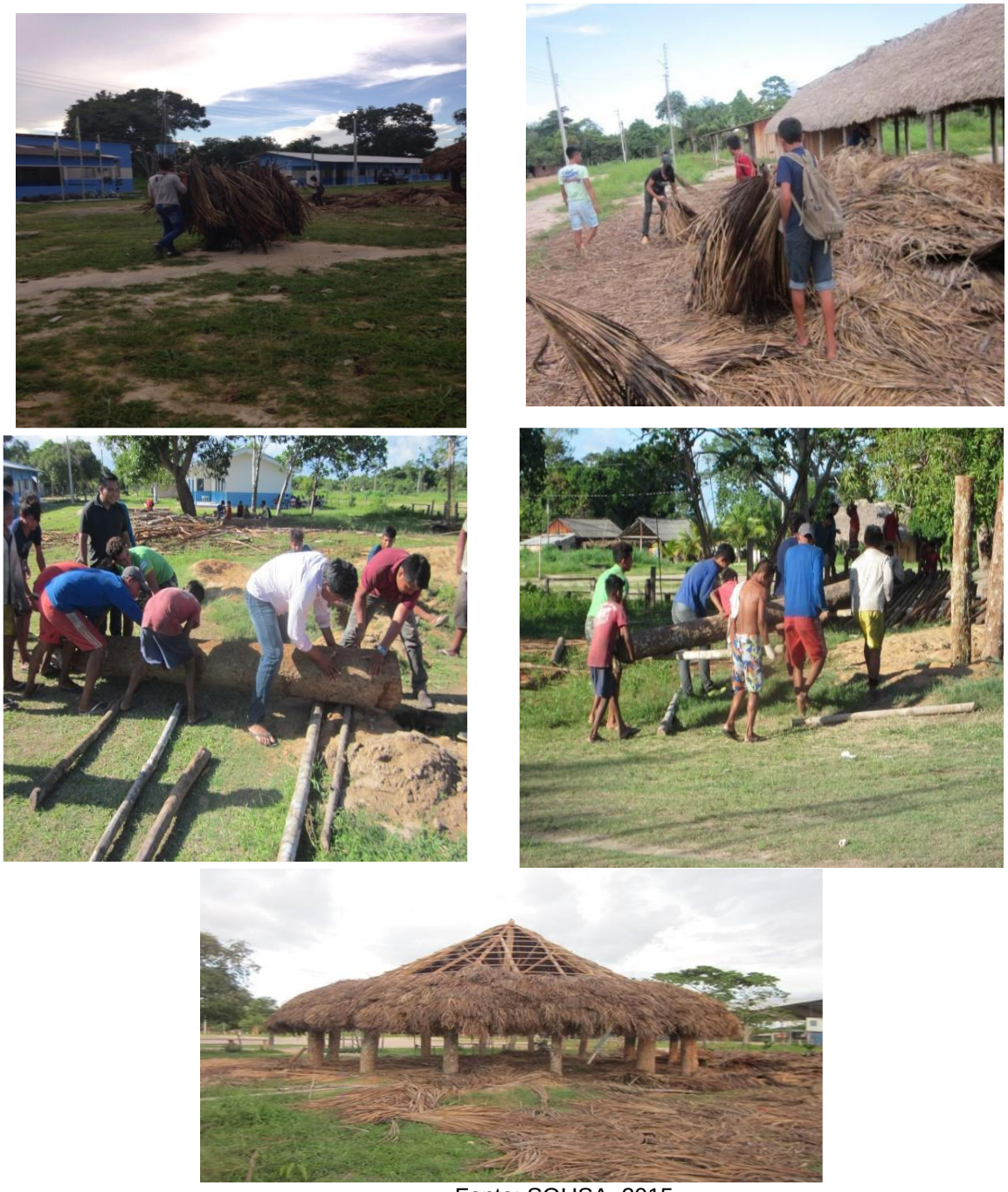
6.2.1.1 Ajuri como aprendizado coletivo

Na língua Wapichana, ajuri é sinômino de trabalho coletivo em torno de um objetivo comum. Algo similar ao que denominamos de mutirão. Para elucidar essa prática, o professor *Turuanary Kasumi Takan Suud* tomou como exemplo a construção de um malocão que, na atualidade, é utilizado como uma sala de aula, mas é de uso comunitário. O trabalho foi coordenado pelo referido professor em parceria com uma acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR.

> *Nessa experiência a cultura indígena se fez presente na coleta do material. Foram repassados aos alunos conhecimentos sobre a relação do índio com a natureza, época ideal para se retirar a palha sem prejudicar o processo de crescimento da palmeira do buriti, dentre outras técnicas tradicionais dos povos indígenas para o corte das palhas. Esses saberes culturais fizeram com que mobilizassem conhecimentos de diferentes disciplinas incluindo Biologia, Geografia, Matemática, Física, Artes. Foram abordadas questões relativas à fauna, à flora, ao meio ambiente, aos impactos do uso de máquinas mecanizadas para o ecossistema, dentre outros temas transversais* (*Turuanary Kasumi Takan Suud*).

Como professor da área de Comunicação e Artes, ele incentivou os alunos a observarem a natureza, desenhar aspectos observados, registrar a experiência e elaborar relatório assim como é feito sempre que participam de assembleias e outras reuniões comunitárias. Após a coleta do material, o professor assumiu a atribuição de acompanhar os alunos na execução da construção, ensinando ou esclarecendo dúvidas sobre as técnicas de construção de um malocão.

Figura 16 - Ajuri como prática pedagógica na E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete



Fonte: SOUSA, 2015.

As aulas ministradas pela professora e pesquisadora em formação propiciaram aos alunos a oportunidade de articularem os conhecimentos tradicionais, adquiridos com seus pais e ali reforçados por ele, aos conceitos sistematizados pela Matemática, tais como, o de proporção, perímetro, diâmetro, unidades de medida, dentre outros conhecimento que foram demandados na construção do malocão.

Essa experiência foi objeto de estudo da acadêmica e resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por ela realizado (SOUSA, 2015). A autora se interessou especialmente em abordar questões relativas à Etnomatemática, ou seja, as relações que se estabeleceram entre conhecimentos da cultura local e conhecimentos da Matemática.

Nessa prática educativa,

> [...] o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora (MAHER, 2006, p. 17).

Essa experiência coletiva de construção de um espaço comunitário pela via da escola reafirma os princípios da educação intercultural, valoriza os conhecimentos tradicionais, aproximando a escola das práticas sociais da comunidade Canauanim.

Figura 17 - Malocão da Comunidade Indígena Canauanim

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

6.2.1.2 Formação dos igarapés

Essa prática foi desenvolvida pelo *Turuanary Kasumi Takan Suud* como uma pesquisa-ação da qual participaram professores de língua wapichana, artes, língua portuguesa. As atividades foram desencadeadas por discussões realizadas em sala de aula sobre os gêneros discursivos. Os estudos incluíram questões sobre diferentes tipos de discursos (narrativas orais, textos literários, imagens etc.). Os alunos foram motivados a procurar os anciãos de sua comunidade para ouvir histórias que revelam a cosmovisão do povo Wapichana e do povo Macuxi, além de valores e costumes ancestrais.

Dentre as narrativas registradas pelos alunos, selecionamos a história que conta a formação dos igarapés em meio ao lavrado. Após o registro da história na língua portuguesa, os estudantes foram motivados a conhecer a tradução na língua Wapichana. A descrição e sistematização da história que é apresentada a seguir constam no TCC do professor *Turuanary Kasumi Takan Suud.*

Quadro 6 - História “O igarapé”, em Língua Portuguesa e em Wapichana

O IGARAPÉ

Há muito tempo, uma cobra grande saiu da floresta para os campos de Roraima em busca de comida e um novo lugar para morar. Ela passou o inverno todinho andando de um lugar para outro e, por onde ela passava, ia ficando uma vala e ali enchia de água que escorria formando igarapés. Onde ela parava ficava uns enormes buracos que se transformaram em lagos.

Com o passar do tempo, no meio dos igarapés, começaram a nascer árvores bem altas, seu tronco bem grosso com suas palhas verdes e talas lembra uma cobra, seus frutos são avermelhados e com cascas que parecem escamas, mais tarde o homem descobriu que a planta se chamava buritizeiro.

Hoje suas palhas são usadas para cobrir casas, trançar darruana, tirar fibras para tecer cestas e o fruto para alimentar vários animas, incluindo o bicho homem. Em razão disso, temos que cuidar bem dos nossos igarapés e buritizais.

Iwa’uz

Kutyanaa day,idary’u kuazaza kudichan kanuku ik imakun Ruraima baraz it,idawatpan.Pawainhynynii na’ik painhau amazad pamaxapkiz nii padubatkiznii wyn dun,Ipei amazada kawan at kuazaza chi’ikpan,aizii idubatkizan kid ,yryynaa wyn punaa tuminhaunaa,yryynaa wyn sakadan naa paxutan ,yryy.

Ipaididan naa kid,yryy ya’wuz idarykidi’u, tuminhakau naa.Kutyanaa amazada dubatan,yryyia’wuz zuikun ii,atamyn nau kadynaa ydary’u,na’ik dukua’u sudan i urud turumaru’u, ianab ku’urikidi’u na’ik karixiu,ikud nii kuazaza ty’yz,iakid wyza’u na’ik kamada’u,

Bauran dun zii pidian aichapan yry wyryy pauribei idakutkary diawyz bau,kai ianab kid kaiweakary xibet kinhai nii kabayn kid,tyzytkary, dazuan nii,ianab.di’ik su’utkary diuweidib tumkinhei nii dazuan ,aizii ika yryy nikery ni’u, irib wynyinhau, na’ik pidian nau ma’axapan Idia’na.yryy id kaimen kiz watapau iwa’uz kid,na’ik diuwayzbau kid kapam.

Fonte: Textos cedidos por FIDELIS, 2018.

A história foi narrada por Arnaldo da Silva Pinto, escrita por Hilton Cadete da Silva, ilustrada por Elielson Jaime da Silva Ribeiro e traduzida para a língua da comunidade por Odete Wapichana. O professor informou que o jovem ilustrador concluiu o Ensino Médio e faleceu logo em seguida (2018), num trágico acidente de carro.

Figura 18 - Ilustração da narrativa “O Igarapé”

Fonte: FIDELIS, 2018.

Outras histórias pesquisadas e transcritas pelos alunos foram entregues ao professor que passou a trabalhar as sequências discursivas, aspectos da língua portuguesa, além da cultura, enfatizando as relações do homem com a natureza, segundo a cosmovisão indígena.

Com a realização dessas atividades de pesquisa, registros e socialização das histórias do povo Wapichana e Macuxi, o professor *Turuanary Kasumi Takan Suud* buscou favorecer não somente o aprendizado de conteúdos instituídos pela legislação educacional, mas o aprendizado de saberes da tradição. Nesse sentido, os anciões

da comunidade foram reafirmados como pessoas que têm conhecimentos que precisam ser respeitados e valorizados pela escola.

Outro aspecto valorizado na atividade foi a língua ancestral. Durante o desenvolvimento desta pesquisa observamos que a língua nativa é pouco utilizada na escola. Isso explica a preocupação que a comunidade tem com o resgate da língua dos Wapichana e da língua dos Macuxi (diferentes). Há entendimento de que o resgate e o ensino dessas línguas é condição fundamental para que a escola seja, de fato, bilíngue/multilíngue.

Consideramos que a pouca difusão da língua na comunidade, em nossos dias, é resultado do processo de colonização que negou aos indígenas o direito de exercer a sua identidade étnica. Essa questão foi abordada por Machado (2017) no artigo intitulado “A fala na língua Wapichana como forma de protagonismo indígena na história”. A autora explica as motivações do seu estudo, assim:

> Percebi como o processo de dominação e as transformações provocadas pela instituição das fazendas, igrejas, escolas e os processos de demarcação das Terras Indígenas influenciaram na imposição do uso da língua portuguesa e nas dinâmicas e estratégias de uso da língua Wapichana na Região Serra da Lua (MACHADO, 2017, p. 1).

O estudo destaca o papel político do Wapichana Casimiro Manoel Cadete, contador de história (*kuadpayzu),* pois ele contribuiu na transmissão e na resistência do uso da língua Wapichana na região Serra da Lua. De acordo com a pesquisadora, a escrita alfabética foi inserida nessa região em 1932. A partir de então, estabeleceu-se um processo de negação da língua e da cultura dos Wapichana. Essa negação aparece nas histórias contadas por Casimiro Cadete.

> *Eu estava aprendendo o português, aí eu falava minha língua, aí disseram que era proibido ‘essa língua Wapichana você esquece’. Você vai aprender agora o português. Essa língua Wapichana é língua de gente que nunca viu um branco, não conhece a pessoa branco. Esse pode falar no mato’”* (CASIMIRO CADETE apud MACHADO, 2017, p. 6).

Concordamos com a autora quanto ao entendimento de que a proibição do uso da língua ancestral dentro do próprio território indígena foi/é uma forma de violência (explícita ou simbólica) que foi incorporada pelas escolas indígenas. Concordamos, também, com o entendimento de que se a língua wapichana se faz

presente ainda hoje é porque a comunidade pode contar com guardiães da língua em suas práticas sociais.

As práticas que motivam os estudantes indígenas a ouvir histórias contadas por guardiões da língua reafirmam os princípios da educação que é defendida pelo movimento indígena. Trata-se de uma educação fundada em um novo paradigma que tem caráter emancipatório, conforme explica Maher (2006, p. 22):

> Nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório. E sob seus princípios que é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Esses mesmos pressupostos aparecem em outras atividades contadas pelo professor *Turuanary Kasumi Takan Suud* e serão apresentadas a seguir.

6.2.1.3 Aula de Campo

As aulas de campo foram descritas pelo professor *Turuanary Kasumi Takan Suud* como atividades que também potencializam o trabalho interdisciplinar e comunitário.

> *Nesse tipo de atividade, o aluno aprende a caçar, aprende a pescar, aprende os limites que a natureza impõe para a gente. Por exemplo, você não pode fazer fogo em cima de uma pedra ou jogar pimenta dentro do igarapé porque algo de estranho pode acontecer. Essas informações e ensinamentos são repassados pelos professores, aos alunos, por meio dos conteúdos de suas respectivas disciplinas, dentro dos princípios da interdisciplinaridade. Além dos professores, este tipo de atividade envolve outros sujeitos da comunidade. Por exemplo, os agentes de saúde, porque pode acontecer de um aluno ser picado por cobra ou outro inseto. O pajé também acompanhava o grupo. Ele dizia o que podia ser feito ou não, mas o objetivo principal é que o pajé acompanhasse o grupo para que nada acontecesse de mal. No planejamento, previa que os alunos observassem os animais presentes no lugar/ambiente, fizessem a classificação dos tipos de animais identificados e descrevessem suas características (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

Na EEI Tuxaua Luiz Cadete, as aulas de campo são estratégias de ensino que aproveitam o ambiente natural para o desenvolvimento de práticas em que os

alunos podem registrar suas observações sobre as características do solo, plantas, animais, água e impactos ambientais, ou seja, são momentos de estudos sobre "as relações entre os seres vivos ali presentes, incluindo a interação do homem nesse espaço, explorando aspectos naturais, sociais, históricos, culturais, entre outros" (VIVEIROS; DINIZ, 2009, p. 28).

Nos exemplos citados pelo professor, as aulas de campo mobilizam aprendizagens significativas com a exploração de espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos. A escola rompe com a ideia de tempo segmentado e de sua distribuição entre professores de diferentes disciplinas; rompe com a fronteira espaço-tempo e assume uma lógica que respeita as práticas sociais compartilhadas pelos moradores de Canauanim, "cristalizando um currículo alternativo muito mais poderoso e atrativo que o do currículo escolar oficial" (CARBONELL, 2016, p. 9).

Figura 19 – Momentos da Aula de Campo da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete

Fonte: Arquivo pessoal do Professor Rivanildo Cadete Fidelis, 2017.

O projeto de plantio de sementes de buriti também tem caráter intercultural. Na ocasião, alunos, professores e comunidade são envolvidos com o objetivo de trabalhar, de forma ordenada e planejada, a questão ambiental em áreas de preservação. Busca, portanto, despertar no educando e comunidade diferentes formas de preservação e manejo ambiental, adotando uma pedagogia que assume que a aprendizagem ocorre quando "a informação se converge em conhecimento,

quando estabelecem conexões, contextualiza-se, detectam-se diferenças e similitudes, organiza-se e se interpreta" (CARBONELL, 2016, p. 207).

Adotando sempre a mesma linha pedagógica, a EEI Tuxaua Luiz Cadete realiza uma prática a que denomina de "Expedição na Terra Indígena Canauanim" como atividade do currículo que também foi apontada como exemplo de educação intercultural. Nela, os alunos aprendem a conhecer o território, sua geografia, sua fauna e sua flora, bem como, as concepções do povo Wapichana e Macuxi sobre as relações do homem com a natureza e seus reflexos para a vida social, política e cultural em comunidade.

Figura 20 – Explorando a Natureza na Aula de Campo

Fonte: Arquivo pessoal do Professor Rivanildo Cadete Fidelis, 2017.

Não é demais enfatizar que, as questões sobre o meio ambiente perpassam as aulas de campo. A escola assume uma atitude transdisciplinar ao promover práticas das quais emerge a compreensão dos problemas socioambientais da comunidade, para os quais todos são mobilizados a contribuírem com sugestões para a sua superação.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas ali implementadas conduzem-nos para o reconhecimento de que, para a comunidade Canauanim e apropriando-nos das palavras de Carbonell (2016, p. 5), a escola não se configura "como espaço de preparação para a vida, mas um espaço de vida, onde os alunos possam desenvolver

suas experiências escolares adquiridas, reconstruindo-as continuamente e desenvolvendo outras novas". Os princípios da educação escolar indígena são, portanto, constante mobilizados nas práticas descritas e a aula de campo se transforma em uma ação interdisciplinar.

Observando as fotos, um aspecto chamou nossa atenção: a ausência de estudantes do sexo feminino nas aulas de campo. Conforme já exposto, esse fato está relacionado com as tradições culturais dos povos indígenas. Por essa razão, questões relativas as diferenças de gênero presentes na cultura indígena precisam ser consideradas no planejamento escolar, uma vez que, em algumas situações é preciso prever atividades diferenciadas para homens e mulheres.

> *Para as alunas, preparamos aulas de campo sobre o plantio de flecha. Se o homem fizer o plantio, a planta vai crescer com defeito e não servirá para a produção de arco e flecha. Às mulheres também é atribuída a exclusividade para o preparo caxiri, que envolve alguns segredos, dentre eles, o de que a mulher não pode dormir com o marido quando está fazendo caxiri, pois, caso contrário, ele se zanga e não "amadurece", ou seja, fica sem sabor, azedo, restando só o beiju do jeito que foi deitado. Apesar disso, há homens que estão desrespeitando a cultura e produzem caxiri, mas não garanto a qualidade (...) (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

O Projeto "Nas Trilhas do Arumã" também foi apontado como uma prática que valoriza a cultura local e o trabalho coletivo.

> *Com o ingresso de professores na Licenciatura Intercultural houve um avanço na disseminação de alguns projetos. O Projeto "Nas Trilhas do Arumã", envolve a Matemática, a Ciências, desde o cultivo do arumã, o plantio, a limpeza do tamanho da área do terreno, trazendo para os alunos a questão das queimadas, do próprio meio ambiente. A partir dessa vivência dos professores licenciados abriu mais a ideia de que pode se ter uma dinâmica muito ampla do que é possível fazer além da sala de aula (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

Outra prática pedagógica mencionada pelo professor foi o Projeto "Festival Intercultural na Comunidade Canauanim". Ele explicou que a primeira versão deste projeto surgiu em 2005, tendo como principal objetivo mostrar que a comunidade Canauanim ainda mantinha sua cultura, apesar da proximidade com a capital Boa Vista e do constante contato com os costumes dos não-índios:

> *Nesse projeto, há a participação de outras comunidades como a Malacacheta e a Tabalascada, com a finalidade de fazer a "compartilhação" das culturas, embora sejam da mesma etnia, cada comunidade tem suas especificidades. Uma das atrações de destaque é o parixara (dança). Outros objetivos do*

> *projeto, são: ensinar as mulheres a fazerem a farinha, o beiju, o caxiri[24] e a damurida[25] (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

A dança do Parixara é um ritual tradicional, porém, pode ocorrer por outras motivações e com adaptações. Essa manifestação cultural do povo Wapichana e Macuxi é realizada em momentos de confraternização, despedida e agradecimento.

Figura 21 – Grupo de Dança do Parixara da E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete

Fonte: Acervo pessoal do Professor Rivanildo Cadete Fidelis.

O referido professor explicou que o Projeto “Festival Intercultural na Comunidade Canauanim” é um evento interdisciplinar, no qual os professores exploram conteúdos específicos de suas disciplinas.

> *A escola, inclusive, trabalha com roça, pois hoje em dia a jovem indígena não aprende a fazer o beiju em casa, então se traz esse ensinamento da cultura para a escola, mas sem tirar a responsabilidade dos pais. Quem repassa esses conhecimentos e ensinamentos (tradicionais) às alunas, são os professores. Nessas atividades práticas, cada professor explora conteúdos de sua área junto com os alunos. Por exemplo: ao ensinar “tiro de flecha”, ao aluno, o professor de física ensina o aluno a calcular a velocidade da flecha, ou seja, interagem o conhecimento científico e o tradicional. O aluno também*

[24] Caxiri é uma bebida feita da mandioca fermentada, com teor alcoólico, que faz parte da dieta básica dos Wapichana e Macuxi.
[25] A culinário Wapichana é marcada pelo consumo de beiju (espécie de bolacha de farinha branca) e damurida (caldo de carne ou peixe com pimenta). A damurida é servida quente.

> *aprende como é feita a aquisição e como retirar o álcool do caxiri, como acontece e se transforma aquela reação química (Turuanary Kasumi Takan Suud).*

O festival intercultural, as festas religiosas, o trabalho na roça, a lida com o gado, as assembleias indígenas também são atividades comunitárias que fazem parte do calendário escolar. Elas ocorrem fora do ambiente escolar. São práticas coletivas de formação cidadã e caracterizam o modo de ensinar do povo indígena.

Nas festividades, os alunos participam da organização e da realização. Na roça escolar, aprendem sobre técnicas de cultivo e sobre a relação do homem com a natureza. Na vacinação do gado comunitário e nas "ferras" de bezerros, fazem a contagem do gado registrando todos os dados sob a orientação do tuxaua. Nas assembleias, aprendem, por meio dos ensinamentos de lideranças, a história de seu povo e as estratégias de luta por direitos.

Por essa perspectiva, consideramos que as práticas pedagógicas de *Turuanary Kasumi takan suud* e demais professores da EEI Tuxaua Luiz Cadete, que recorrem aos pressupostos da educação intercultural, conseguem efetivar práticas interpelantes em que a "articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de *conteúdos*, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas" (RUTHERFORD, 1996, p. 36). Da mesma forma, o professor supera o modelo de ensino vigente na escola não-indígena o qual fragmenta as áreas de conhecimento e disciplinas e distancia-se das questões da cultura.

Ao promover práticas que exigem articulação com outras disciplinas, com saberes tradicionais da etnia e manter a escola vinculada à dinâmica da comunidade, o professor faz do currículo um entrelugar, um espaço do inter, do híbrido cultural, pois a interculturalidade opera justamente na lógica da *hybris* (HALL, 1996).

6.2.2 Namachi

A experiência de *Namachi* com as Ciências Naturais resultam de sua participação nos projetos interculturais e comunitários, citando a oficina de medicina tradicional, cujas produções foram apresentadas no I Seminário de Medicina

Tradicional, em 2015. Para reforçar o caráter intercultural dessa atividade pedagógica o professor mencionou a participação de Davi Kopenawa, liderança indígena Yanomami, reconhecida internacionalmente pela representatividade que exerce no movimento indígena e pela filosofia de vida que seus discursos ensinam.

> *"Ele falou como era a vivência de trabalho entre seu povo e a gente também apresentou aspectos da nossa cultura. E, assim, foi um campo muito rico para a questão do currículo" (Namachi).*

Sobre as metodologias de ensino que são adotadas na escola e os tipos de materiais disponíveis, *Namachi* enfatizou que a educação indígena subsidia os professores na definição da pedagogia a ser seguida, basta que reconheçam a cultura como campo de conhecimento, dela selecionar conteúdos para serem trabalhados na escola, ou seja, para que os alunos possam aprender a relacionar conceitos da ciência aos conhecimentos tradicionais.

Esse posicionamento implica em "aproveitar por exemplo o conhecimento dos mais velhos, seja na medicina, seja nos mitos e lendas, seja por exemplo na reza". Para isso, a comunidade também precisa compreender "qual é o valor desse currículo, desta cosmologia que a gente tem dentro da Comunidade". Entendo que sua proposta vai ao encontro do conceito de educação diferenciada como uma fronteira.

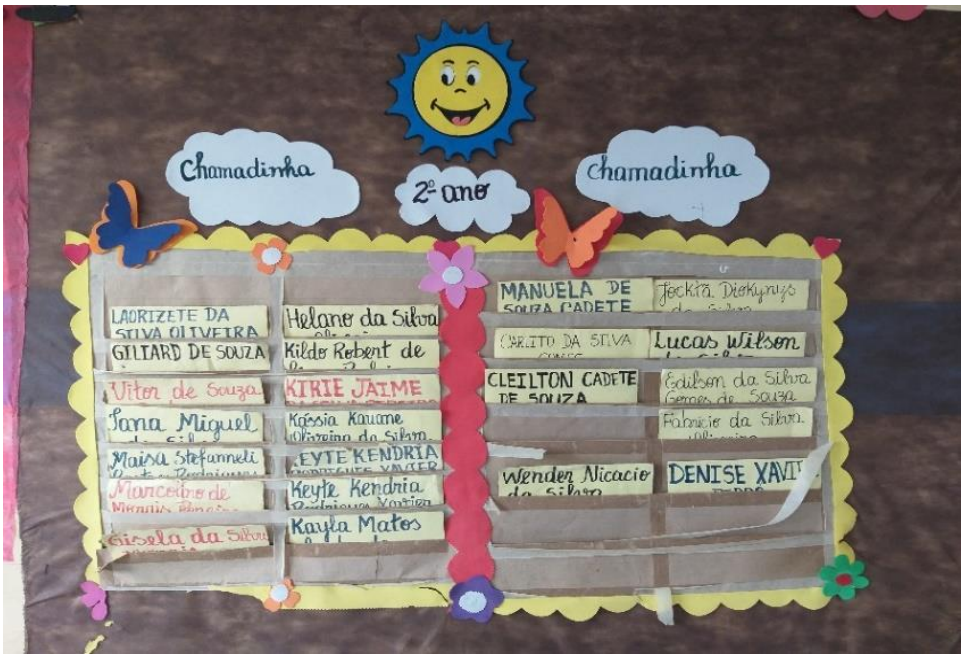
> A ideia de 'escola indígena como fronteira' procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena (TASSINARI, 2009, p. 15).

Ser fronteira significa que a escola indígena não precisa centrar-se em um currículo fechado em sua cultura, sendo espaço de 'monoculturas da mente'. Ao contrário, por ser intercultural, ela assume o compromisso de difundir, discutir, produzir conhecimentos entre dois universos distintos, até então "separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico" (SANTOS, 2007), mas que adotando procedimentos distintos permitem aos sujeitos multiplicidades de modos de conhecer e pensar o mundo.

Namachi explica que os professores usam os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e ressalta que a carência de outros recursos é

suprida pelo investimento dos professores na produção de seus materiais didáticos específicos para suas áreas de atuação.

Figura 22 - Mural de Chamada do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Namachi citou como exemplo de produção de materiais didáticos, o trabalho realizado pelos professores de línguas indígenas.

> *O ensino das línguas indígenas hoje tem uma grande deficiência na questão do material didático-pedagógico, não temos livros [...]. E aí está o diferencial da nossa escola: os professores conseguem construir seus próprios materiais, jogos, algumas brincadeiras também, eles têm esses materiais, eu não tenho agora no momento disponível na escola. Inclusive, no dia 13, vão estar apresentando uma amostra do que eles têm, uma amostra dos livros, das cartilhas, dos desenhos, tudo isso aí (Namachi).*

As práticas narradas por esse professor evidenciaram sua preocupação com o princípio de educação escolar indígena comunitária. Seu discurso sempre menciona a necessidade de haver articulação entre a escola e a comunidade.

> *Eu penso que a escola que hoje nós precisamos, é que primeiro ela tenha autonomia, quando eu falo de autonomia, eu falo que o currículo dela tem que ser pensado e aprovado com todos da comunidade, e inclusive, quando a gente fala de autonomia, eu penso que essa autonomia quem dá somos nós que estamos aqui, nós não precisamos, por exemplo, que o sistema aprove aquilo que é bom, ou é ruim para nós, porque nós sabemos da nossa realidade, então tipo assim, essa autonomia que eu falo, é uma autonomia nossa, é uma autonomia dos alunos, é uma autonomia da comunidade, e*

> *vamos discutir juntamente com todos e vamos construir a escola que queremos. A autonomia democrática, com decisões coletivas, com aprovações coletivas, a comunidade e a escola trabalhem em consonância, em harmonia, e que todas as decisões que forem colocadas de forma geral na comunidade. Currículo diferenciado, pensado e aprovado de acordo com a realidade da comunidade (Namachi).*

Na perspectiva deste entrevistado, a escola ideal para os indígenas é a que se caracteriza como diferenciada "porque existem professores indígenas, porque existe aula de língua indígena, e porque ela realiza o planejamento junto com a comunidade. Eu penso que temos muitos problemas, mas a gente tem que mudar esse contexto, nós precisamos mudar esse retrato".

Namachi considera também que o maior desafio da escola hoje é "pregar a valorização da identidade étnica dos povos indígenas, formar o aluno para ele sair dali sabendo que ele tem raízes, que tem cultura e precisa reconhecer todos esses conhecimentos".

6.2.3 Pimydy

As práticas desenvolvidas pela professora *Pimydy* são voltadas para o uso de conhecimentos científicos para a produção de materiais que irão ajudar os alunos e suas famílias a reaproveitarem resíduos sólidos e líquidos descartados pela comunidade e que podem prejudicar o meio ambiente. Seus argumentos indicam que se alinha teoricamente ao pensamento de Freire (1996) assumindo que ensinar não se restringe a transferir conhecimentos, mas sim a criar possibilidades para que o estudante se reconheça como pessoa capaz de produzir conhecimentos e de assumir essa produção ou a sua construção.

Para conhecermos melhor sua prática docente, solicitamos à professora que nos falasse sobre as metodologias de ensino e os materiais que utilizava para ministrar suas aulas, ela nos contou:

> *Então, quanto aos materiais, além do livro didático a gente procura trabalhar com desenhos em cartolinas, produzir outros materiais didáticos, até porque não tem na escola, [...] a gente aproveita [...] materiais reciclados para trabalhar com os experimentos na sala de aula de química, [...] para trabalhar com aluno, colocando a realidade dele, trazendo para dentro da sala de aula (Pimydy).*

Ficou evidente em sua fala que ela aproveita os materiais que estão disponíveis na comunidade, recorrendo ao uso de aulas práticas ou experimentais, mas, assume a postura de que essas estratégias de ensino não podem ser objeto para dicotomizar a relação teoria-prática. O planejamento é informado aos alunos que se responsabilizam pela coleta e apresentação de parte dos materiais na data marcada para a atividade prática.

> *(...) Por exemplo, a garrafa pet, a gente vê um monte jogado por aí, e na aula de química eu ensino a questão da reutilização, de poder reciclar e não jogar a céu aberto. Claro, eu preciso trabalhar isso desde as séries iniciais, porque se você vai trabalhar no ensino médio, você tem apenas a conscientização de não poluir, de não jogar o lixo. Isso começando também de casa, porque para mim falar disso eu tenho que primeiro cuidar da minha casa, cuidar de mim, para poder levar para os alunos, isso tem dado certo, porque olha só, citando um exemplo, a questão do óleo usado. O óleo é usado em toda casa, independente da pessoa ser, ter ou não condição para viver, ele tem que ter ali. Então muitas famílias não sabem a importância que tem o óleo usado para se fazer sabão que vai lavar a louça, lavar a roupa e a reutilização desse óleo, porque se jogar um litro de óleo a céu aberto, ou no Igarapé, vai contaminar, causar um impacto muito grande (...) (Pimydy).*

Um problema apontado pela professora foi a falta de laboratório com equipamentos e materiais adequados para o desenvolvimento de aulas práticas das disciplinas concernentes às Ciências Naturais, destacando que essa lacuna não se firma como impedimento para a realização de aulas nesse formato, considerando-se que são realizados experimentos de acordo com a realidade da escola.

Assim, na maioria das vezes, propõe aos alunos experimentações com uso de recursos disponíveis na comunidade e passíveis de serem efetuadas em ambiente aberto. A professora seleciona experimentos que possam ser replicados pelos alunos em suas casas, baseando suas escolhas no conteúdo a ser trabalhado e na aplicabilidade prática para a vida comunitária.

A professora destacou as experiências realizadas em 2017 que considera relevantes por atenderem os requisitos citados acima, mencionando as oficinas pedagógicas como estratégias para a aplicação de sua didática. Citou as oficinas de produção de sabão caseiro em que fizeram uso de recursos existentes na comunidade.

> *O aluno pegou o que? óleo usado, sebo de boi, pegou sabão em pó, detergente, olha o tanto de material que pegou. [...] e aí eles disseram que também dava para gerar renda, [...] E aí até hoje[...], de vez em quando eu faço uma oficina, dentro da área de química e biologia* (*Pimydy).*

A experimentação possibilitou observações sobre propriedades da matéria, mistura dos componentes e reações químicas. Notamos nos relatos da professora atenção ao princípio da contextualização entendida como “um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela” (GASPARIN, 2009, p. 24).

Entendemos que a prática adotada por Pimydy alinha-se ao pensamento de Chassot (2004, p.36) sobremaneira quando esse autor afirma: “É preciso que as alunas e alunos não apenas aprendam a ler melhor o mundo com o conhecimento químico que adquirem, mas também sejam responsáveis pela transformação para melhor de nossos ambientes natural e artificial”.

E para essa transformação a metodologia mobiliza temas transversais, tais como sustentabilidade, meio ambiente, qualidade de vida, sempre com o objetivo de demonstrar a necessidade de se realizar o reaproveitamento ou o descarte correto de resíduos produzidos pela própria comunidade.

> *[...] nós fizemos uma oficina de produção de sabão caseiro. [...], esses alunos fizeram vídeos [...] cartazes, [...] mural, [...] uma exposição desse trabalho, e até hoje, isso nunca foi esquecido. Isso ficou assim marcado, onde eles me vêm eles falam dessa experiência. [...] foi uma conscientização para eles também* (*Pimydy).*

Evidencia-se na fala dessa professora que ela valoriza questões da cultura local, mas não ficou claro a maneira como as atividades mobilizam os anciões para participarem de suas aulas. Apesar dessa particularidade, as atividades caracterizam um esforço de seguir os conhecimentos escolares institucionalizados pelo sistema nacional ao mesmo tempo em que traz para a sala de aula práticas voltadas para a manutenção dos saberes da tradição.

> *[...] Eu também trouxe a questão da medicina tradicional. Se você tá gripado, por exemplo, você tem várias ervas para fazer o chá, [...] eu escolhi esse tema porque eu vi a necessidade das pessoas aqui que já estavam praticamente perdendo essa cultura, perdendo esse costume de fazer um chá para tomar, de fazer uma pomada milagrosa que nós temos a receita lá para fazer um banho, e tudo isso já estava se perdendo* (*Pimydy).*

Guarin Neto (2006) lembra que é necessário o reconhecimento da sabedoria popular, destacando o uso de plantas medicinais na produção de remédios caseiros. Para esse autor, além de ajudar as pessoas em momentos de mal-estar físico, as plantas servem de subsídio para o conhecimento do potencial da flora dos biomas brasileiros.

Essa linha argumentativa coaduna-se com a prática desenvolvida por Pimydy que, a partir da observação do comportamento da comunidade em relação à cultura e à presença de produtos que danificam o meio ambiente, investe em práticas voltadas para a ressignificação das tradições.

As pesquisas e produtos elaborados pelos alunos são expostos durante os eventos científico-culturais preparados pela escola. Exemplo disso foi a exposição de pesquisas, sementes e produtos usados na medicina tradicional indígena, cujos materiais foram produzidos pelos alunos durante oficinas pedagógicas.

Figura 23 - Exposição de Produtos da Medicina Tradicional Indígena

Foto: Acervo da Escola - Oficina de Medicina Tradicional Indígena – 2015.

As práticas da professora Pimydy reforçam seu empenho em conciliar conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais por meio de pesquisas de

campo e experimentos, de forma que suas aulas sejam “espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições” (TASSINARI, 2001, p. 50-51).

> *[...] levei os alunos para tirar as entre-cascas das plantas medicinais do lavrado, eu classifiquei elas, a de casa, do quintal de casa, a do lavrado e a da mata. Fiz uma aula prática, levei todos eles para lá, e falei da importância que tem essas ervas medicinais, as plantas medicinais, tipo assim, para você deixar de estar só no posto de saúde [...]. Então, essa é minha metodologia de ensino quando trabalho na disciplina de biologia e química, que dá certo, e uma disciplina puxa outra, não fico presa só no livro didático, no conhecimento científico, mas também nos conhecimentos tradicionais* (Pimydy).

Sua fala revela uma atitude interdisciplinar ao reconhecer que as fronteiras entre as ciências, impostas pelo pensamento moderno, são passíveis de serem transpostas com práticas que valorizem os conhecimentos indígenas, que o ensino de Ciências na escola indígena não corresponde a uma intervenção destruidora da ciência moderna nos saberes ancestrais, não ficando “presa ao livro didático”.

Segundo a professora Pimydy, os alunos gostam bastante de apresentarem seus trabalhos, seja em exposições ou em seminários, isso porque participam ativamente de todo o processo de construção da atividade e aprendem os conteúdos com mais facilidade:

> *[...] quando a gente chega assim no período de apresentar, eu gosto muito de trabalhar com o seminário. O seminário é uma coisa assim que eles gostam muito, porque você os deixa falarem à vontade. Então, eu digo para eles: hoje é o momento de vocês darem aula para o colega de vocês. Então para chegar aquele momento, eu já tenho trabalhado as oficinas, a questão da organização daquele seminário (Pimydy).*

A concepção de seminário adotada pela professora é de técnica de ensino socializado que requer a participação de todos os integrantes da turma (VEIGA, 1996), visando ao desenvolvimento da “capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor” (FARIAS, 2009, p.140).

6.2.4 Tyzytaba’u

Quando solicitamos que o professor Tyzytaba’u falasse sobre como realiza o trabalho pedagógico na educação indígena, buscamos conhecer em que medida a cultura indígena encontra-se presente no processo de planejamento e execução de suas aulas.

> *(...) A partir do artesanato a gente trabalha desde a extração da matéria-prima, entra na cultura, [...] pois tem que conversar com o dono da flora onde ela [a matéria prima] está situada, antes de tirar. [...]. No primeiro trabalho é ensinado para os alunos como e qual material pode ser extraído (não é qualquer um) e o porquê da extração daquele material e não outro. A gente explica se é porque tem mais resistência, mais durabilidade, se a fibra é mais forte, se dura mais tempo. Então, é a maneira como você vê: não, isso aqui está maduro, esse não. Então, tudo isso vai fazendo parte da nossa aula* (Tyzytaba’u).

Na ocasião da entrevista, o professor apontou para um painel ilustrativo, fixado na sala multifuncional, em que estavam expostos alguns artesanatos confeccionados com diferentes fibras naturais.

Figura 24 - Painel com artesanato e fotos de momentos na E.E.I. Tuxaua Luiz Cadete

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nota-se que o professor contextualiza sua prática enfatizando o uso da cultura local como princípio educativo. De acordo com seu discurso, além dos conhecimentos e ideologia incorporada no processo de formação nas escolas indígenas em que estudou, estar cursando licenciatura intercultural tem forte relação com suas escolhas metodológicas.

Seus argumentos fundamentam-se na Etnomatemática, explicando como explora e aplica os conhecimentos indígenas para ensinar os conceitos matemáticos sistematizados e propostos para serem objeto de estudo nas escolas. Para o professor, o ponto de partida do processo de ensinar e aprender é a realidade da comunidade.

> *Olha [...], focando no artesanato aí, na verdade eu costumo aplicar já a matemática nesse sentido, por exemplo, dá para trabalhar [...] a questão tempo ou espaço de tempo que a gente ocupa. Por exemplo, se for 2 horas, 3 horas, no caso é conteúdo do 6º ano [...] a questão do tempo tem seus múltiplos, submúltiplos [...] E com relação ao material concreto, a gente costuma trazer lá da mata, costuma fazer, chamamos de feixe, umas amarradilhas com 20, que é do tamanho ideal, 20 varetas, que são de uma espessura de diâmetro mais ou menos de, vamos supor assim, 15 mm de diâmetro, a gente faz amarradilha,[...] e [...] daí aprendi a olhar a matemática [...] como os nossos antepassados, esse conhecimento milenar que é de muito tempo, ali tinha matemática, eu até costumo dizer, assim, até podia não saber contar, mas tinha noção de quantidade sim, e o tamanho daquilo que fosse transformar em objeto de utensílio de uso. Dentro disso, eu estou lendo D'Ambrósio, gosto muito [...] porque ele defende essa matemática, essa validação do ponto teórico, do científico com a validação do fazer, das culturas mesmo, essas duas relações (...) dos conhecimentos tradicionais* (Tyzytaba'u).

Sua pedagogia revela uma concepção de "ensino e de aprendizagem da matemática de que o aluno aprende construindo os conceitos a partir de ações reflexivas sobre materiais ou a partir de situações e problematizações extraídas do contexto sociocultural do aluno" (FIORENTINI, 1994, p. 39).

> *(...) desde as varetas você já tem noção de conjunto, se for extrair aquilo sem chegar a transformação, você tem a noção de unidade, [...] são 20, tem duas dezenas. Você pode trabalhar o sistema de numeração decimal nesse sentido, explorando algumas coisas que é bem prático, viável. E um conjunto com 20 varetas [...], mas tem muita coisa, quando a gente traz aí, vai do sistema de medição, você trabalha o sistema de medida, de todas as formas. Um exemplo, a gente acostuma usar, nós indígenas usualmente, primeira coisa é a palma, é o tamanho, 5 palmos ideal, será que realmente 5 palmos equivale a um metro padrão do ponto de vista do conhecimento científico? Embora medir, claro que varia, palmo tem uns que é menor, outros maiores, mas aí, o que é que você pode se extrair daí? Embora veja, pega uma vareta, esses cinco vem medir, agora vamos tirar uma média aritmética ali para a gente chegar uma aproximação de mais ou menos. Então 5 palmos, equivale em média tantos centímetros, ou um metro padrão. Então essas medidas de*

> *comprimento, elas são importantes, e daí você pode extrair, quando você aborda esse assunto você pode extrair os seus múltiplos e submúltiplos, para conhecer melhor o sistema de medida e comprimento padrão. E aí é uma das coisas, e quando você vai tirar essas fibrazinhas aí, que nem vocês estão vendo aí não é, você vai pegar a vareta, você tem toda a técnica. Você vai pegar as varetas, você vai raspar outra técnica que é da cultura, a maneira de raspar não é de qualquer jeito que você chega lá, tem uma técnica, e depois quando você vai para esse processo aí [...] no 1º ano eu trabalho números racionais, lá no 6º ano também números racionais ou fração, você vai partir o inteiro numa vareta dessa aí em quatro partes iguais. Então você já começa abordar o conteúdo de números fracionários, ou números racionais que seja não é, você já começa, quatro partes iguais, você vai partir a vareta em quatro partes iguais, aí tem as suas representações* (Tyzytaba'u).

O professor buscou explicitar o entendimento de que a matemática está em toda parte. Cotidianamente nós fazemos uso de cálculos matemáticos. Analisar essas situações é condição fundamental para facilitar a aprendizagem de matemática.

> *É, exatamente extraindo de lá para cá, mostrando onde é que está a matemática, é isso que é o meu objetivo, mostrando onde é que está a matemática no objeto. E aí parte mais em 6 vezes, cada um quarto desse aí parte em duas, aí são oito, como se representa do ponto de vista da matemática escrita? Porque muita gente sabe fazer, mas a representação tem essas duas coisas concilia bem. Aí depois a outra técnica que a gente aplica é a extração, três vezes até chegar na fibra superficial que já é pronta para fazer. E aí você aborda o quê? É muito rico, [...]. Mas assim, é causa de conhecimento, porque é que eu faço isso com facilidade, eu consigo enxergar vários conteúdos a serem extraídos daí, porque eu sei fazer isso. E aí para mim ficou muito mais fácil ensinar matemática* (Tyzytaba'u).

Sua postura interdisciplinar e intercultural, resultam em práticas que respeitam as formas próprias de calcular, medir e quantificar dos Wapichana e dos Macuxi. O professor declara que durante suas aulas usa a língua Wapichana para explicar conceitos e/ou apresentar expressões matemáticas que identificam a cultura desse povo, extrapolando as fronteiras e instaurando um ensino diferenciado, específico e bilingue na EEI Tuxaua Luiz Cadete. Assim, o professor Tyzytaba'u explicou como trabalha a Matemática buscando visualizar conteúdos intrínsecos ao processo de criação do artesanato. Cita como exemplo conteúdos associados à geometria.

> *Quando chega nessa reta aí, você pode simplesmente abordar um assunto lá no 8º ano, de produção de reta, segmento de retas essas peculiaridades, é difícil até de falar, mas essas coisas você aborda, uma introdução de retas, pontos tem infinitos pontos [...]. E aí você vai para a trança, é uma outra técnica, esse entrelaçamento, esse trançado aí, entrelaçamento [...] isso aí já entra na nossa cultura de novo. Então você vê que ao mesmo tempo que você ensina matemática, você tá fortalecendo a cultura ali sem os conhecimentos tradicionais, [...] a maioria das peneiras é quadrada, dentro delas, vocês podem observar que tem uns quadrinhos não é, aí dentro tem uma coisa mágica, [...] eu vou dar 10 pontos para quem descobrir quantos*

> *quadrados tem dentro dessas peneiras, [...] aí eu pergunto para eles: "quantos quadrados?" Então você vai descobrir que dentro disso aí tem dezoito quadrados, você olha assim você não enxerga, mas é uma coisa mágica. Então tá aí ó, a geometria você pode introduzir do 8º, passa no 9º, passa no 1º ano, passa para o 2º ano, para o 3º ano, você extrai daí a diagonal, as raízes dentro disso aí. Então assim, fora os ângulos reto que tem isso, enquanto a soma dos ângulos retos, você pode voltar de novo lá para o 1º ano também, de lá para o 2º, para o 8º ano também para o 9º ano tem esses ângulos aí ó, aí para o 9º ano, quem vê isso aí nós temos quatro ângulos internos, nós temos o quê? Quantos ângulos externos? Tem 1, 2, 3, 4, temos 8 ângulos internos, é isso que é o conhecimento, [...] você entrelaçar esse conhecimento tradicional com o científico. É validar isso aí com o material didáticos sim. Então é isso que o Ambrósio chama de Etnomatemática né, do ponto de vista das ciências exatas, [...] essa presença real da matemática estava no objeto na forma que eu falei* (Tyzytaba'u).

Indagamos como ele faz o planejamento de suas aulas, se é mais individual ou se é de forma coletiva. Então, ele respondeu da seguinte forma:

> *Olha, anteriormente, a gente fazia, quando era as três áreas do conhecimento, a gente sentava para fazer, tentava conciliar as três, a Química, a Física e a Biologia, só que atualmente, a gente faz individual o nosso planejamento, e a gente procura fazer o máximo[...] eu, principalmente, me preocupo muito com essas coisas assim de dar uma boa aula, de mostrar o novo para o aluno, por mais que uma escola passe por uma dificuldade, mas a gente, eu sempre procuro fazer o máximo para mostrar para eles que a matemática está aqui, a matemática está em tudo, está aqui, a espessura está aqui, o vértices está ali, os ângulos. Eu uso, eu pego qualquer objeto, o cilindro conforme o meu conteúdo, eu vou mostrar que está aqui, que está ali, embora medida aqui, está aqui, calcular o volume desse negócio, tá aqui, embora que os livros também nos trazem. Eu utilizo também do mecanismo dos livros, eu sempre procuro trabalhar com 3 ou 4 livros, porque cada autor tem sua maneira de explicar as coisas* (Tyzytaba'u).

As práticas descritas por esse professor fundamentam-se, especialmente, nas proposições da Etnomatemática por entender que essa perspectiva de ensino busca

> [...] fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo e no espaço. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D'AMBROSIO, 2001, p.46).

Ao analisarmos o conjunto das histórias orais contadas pelos professores entrevistados observamos que todos se reconhecem como indígenas e têm compreensão clara do é a educação indígena e da singularidade da educação escolar indígena. Há entendimento de que a educação indígena difere, em muitos aspectos da escola não-indígena, pois ela é específica, diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue e intercultural pela sua própria condição identitária.

Quando focamos atenção nos relatos da prática pedagógica, observamos posicionamentos diferenciados. A quem defenda práticas pedagógicas que dão centralidade à cultura indígena. Nessas proposições centradas na dinâmica da vida da comunidade, os conteúdos instituídos oficialmente integram aos estudos como uma forma de conhecimento que encontra lugar no diálogo intercultural. Por outro lado, a quem valoriza aspectos da cultura indígena, porém como um substrato para o aprendizado dos conteúdos requeridos pela sociedade não-indígena.

Concordamos com o professor Namachi quanto ao entendimento de que "*só existe pedagogia indígena se tiver uma base curricular de acordo com a realidade da comunidade. [...] Porque se isso não for discutido, a gente continua fazendo de conta".* Reiteramos também o posicionamento de Maher (2006) quando afirma:

> É preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais. Dentre essas práticas, uma das mais relevantes concerne ao uso das línguas indígenas, já que, como afirmei, até 1988, era proibida a utilização, nas escolas brasileiras, de qualquer língua que não fosse a língua portuguesa (MAHER, 2006, p. 28 – 29).

Entendemos também que o princípio da interculturalidade é um posicionamento teórico-metodológico. A educação intercultural não se limita a reconhecer e valorizar aspectos da cultura em que ela se processa. A potência da interculturalidade está, sobretudo, no fato de que ela é um "princípio que fornece elementos consistentes que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões" (CARVALHO & CARVALHO *in* MATO, 2008).

Trata-se de um novo paradigma de educação, pois busca colocar a cultura ocidental não-indígena ao lado e não acima da cultura indígena. Esse é um grande desafio uma vez que exige desconstruir os postulados do modelo de educação assimilacionista que vigorou por décadas no processo de colonização de corpos e de mentes indígenas. Por essa razão, é preciso aliar determinação e parcimônia.

> É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar... Temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e

> politicamente relevantes para as comunidades indígenas. O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena (MAHER, 2006, p. 23).

Em se tratando da educação em ciências naturais, entendemos que o grande desafio da educação escolar indígena é desconstruir a ideia de que os conhecimentos derivados da cultural científica devem ter hegemonia sobre conhecimentos da cultura local. Ainda que não se possa negar o valor da ciência na vida humana e a presença dela nas muitas manifestações da nossa vida, é uma forma de conhecimento que compõe a cultura humana.

Todo professor (indígena ou não-indígena) precisa observar que existem relações de poder na produção e difusão da ciência, pois ela vincula-se aos processos de dominação econômica, política e social, conforme indicam estudos no campo da sociologia da ciência (MIGNOLO, 2004).

Em suma, nossas análises motivam o entendimento de que os desafios enfrentados por um professor indígena são muitos e não se resumem às questões circunscritas ao ambiente escolar. Sua atuação requer permanente disposição para o diálogo com a comunidade, com o movimento indígena, com os colegas que atuam em outras áreas de conhecimento, pois eles se situam num entrelugar, num espaço de fronteira, do “inter”: interdisciplinaridade, interlocução, interculturalidade visando a educação que interessa aos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do objeto de estudo que deu corpo a esta tese de doutorado foi motivada pelas minhas vivências como habitante do Estado de Roraima e, em especial, como professora que integra o quadro docente do FRR. Nesta condição, eu tenho acompanhado a história de povos indígenas deste Estado brasileiro que é cenário de lutas pela posse de terras. Aqui, desde o começo do processo de colonização, iniciado no século XVII, os povos indígenas Macuxi, Wapichana, Patamona, Taurepang, Wai-Wai, Waimiri-atroari, Ingarikó, Hixirixana, Yecuana, e Yanomami enfrentaram e continuam enfrentando sangrentas batalhas para garantir o direito à terra herdada de seus ancestrais, condição necessária para garantia da própria subsistência e de sua identidade étnica.

Minha identificação com a causa indígena motivou a realização deste estudo que foi orientado com o propósito de analisar histórias narradas por professores indígenas sobre suas experiências na área da educação em ciências naturais, observando marcas de diálogos entre cultura científica e cultura local.

Ao desenvolver esta pesquisa busquei dar visibilidade à educação indígena e chamar atenção para a necessidade de se ampliarem os estudos sobre essa temática no contexto da REAMEC, tendo em vista que o número de trabalhos que se debruçam sobre esse objeto ainda é incipiente. Parti do entendimento de que se a REAMEC busca fomentar o desenvolvimento de pesquisas sobre educação em ciências e matemática na região Amazônica, então é necessário reconhecer o que a educação indígena precisa ocupar mais espaço na pauta dos estudos realizados por doutorandos que integram esse programa de pós-graduação.

Ao realizar esse estudo, observei que a educação escolar indígena é marcada por movimentos que tiveram finalidades políticas e sociais antagônicas. A princípio, os povos indígenas foram submetidos a projetos educacionais que buscaram formatar seus corpos e mentes para aceitação passiva do modelo de sociedade defendido pelos grupos sociais hegemônicos. Tal modelo negou-lhes o direito de manter a língua, as crenças, os costumes em rituais da própria Cultura. Essa negação da cultura indígena foi reafirmada pela difusão dos postulados da ciência moderna no âmbito da escola indígena.

O curso dessa história foi alterado pela atuação do movimento indigenista e do movimento indígena. Conforme observou Daniel Munduruku (2012) esses dois movimentos constituíram espaços de aprendizagens coletivas e de luta pelos direitos dos povos indígenas. Um dos direitos que se constituiu numa bandeira de luta foi a educação escolar indígena.

A atuação do movimento indígena na produção das políticas educacionais engendradas nas últimas décadas foi fundamental para a explicitação da educação escolar que interessa aos povos indígenas. Tal educação é significativamente diferente daquela que é promovida na escola da sociedade não indígena. Os textos da legislação nacional que orientam o trabalho pedagógico na escola indígena revelam entendimento de que, diante da singularidade de cada etnia, é necessário considerar que a educação indígena precisa ser específica, diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue, intercultural e de qualidade.

Neste estudo, busquei compreender como os professores indígenas da E.E.I Tuxaua Luiz Cadete concebem a educação escolar indígena e como buscam efetivar os pressupostos defendidos pelo movimento indígena, recorrendo, para isso, a aportes teórico-metodológicos da história oral. As análises realizadas remetem ao entendimento de que eles têm compreensão clara das especificidades da escola no contexto indígena e, por essa razão, buscam fazer da escola um espaço de fronteira cultural, tal como é defendido nos estudos do campo da interculturalidade: BERGAMASCHI, 2007; COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012; CAVALCANTE, 2000; FLEURI, 2012, 2014.

Os professores indígenas entrevistados recorrem a estratégias metodológicas defendidas por diferentes correntes pedagógicas, tais como: projetos, aulas de campo, experimentação, seminários, exposição de trabalhos, confecção de maquetes, cartazes, dentre outras práticas que aproximam a educação escolar indígena dos modelos aplicados na escola não indígena. O diferencial no uso dessas estratégias de ensino encontra-se no fato de que a maioria dos professores assumem uma postura que situam a escola indígena na dimensão do inter: da interculturalidade, da interdisciplinaridade, da interação, do intercâmbio de conhecimentos e saberes, permeada, sempre, pela dialogicidade.

As fronteiras entre disciplinas são constantemente transpostas pelos professores que adotam os preceitos da educação intercultural como princípio metodológico e balizador da filosofia da educação indígena. Desta acolhe o ensinar pela oralidade, pelo altruísmo, pelo reconhecimento de que a experiência, assim como a escola, também é entrelugar da cultura, da sabedoria do povo Wapichana e Macuxi. Isso não significa que a cultura é um conteúdo a ser ensinado na escola, mas sim uma "produção simbólica e material que se dá no seio da escola" (MACEDO, 2006b, p. 102). Então, sentar, ouvir os anciãos, conhecer suas experiências e impressões sobre as transformações das tradições de seu povo é uma forma de a educação indígena entrar na escola e esta fazer-se espaço para os saberes ancestrais.

A participação dos *Kwad pazo* (aqueles que sabem histórias) nos projetos interculturais, desenvolvidos pela escola, servem para reforçar o caráter comunitário da educação escolar indígena. São essas pessoas que, acompanhadas pelos professores, ensinam, por exemplo, a arte de colher fibras e as prescrições a respeito dos lugares em que se encontram as plantas das quais retiram essa matéria prima.

As histórias narradas pelos mais velhos são exemplos das razões por que os donos dos lugares (as entidades espirituais que permanecem no mundo dos vivos) se irritam se a pessoa lavar a mão com pimenta nos rios e igarapés, com a presença de mulheres menstruadas, dentre outras práticas que podem desencadear sua fúria e causar algum mal às pessoas, havendo necessidade de, por isso, ser obediente a certas restrições na relação homem/natureza.

Ao organizar o calendário letivo, a escola observa todos esses ensinamentos ancestrais e distribui as atividades segundo as condições geoclimáticas da região. Ao respeitar esse aspecto da cultura indígena, a escola fortalece as relações da vida comunitária e estabelece um diálogo entre a cosmovisão Wapichana e Macuxi e a problemática ambiental, pois permitem-se explicar as mudanças no meio ambiente a partir de uma epistemologia própria.

Por outro lado, as fronteiras também são transpostas quando os professores assumem que a autonomia, no sentido pleno do termo, encontra-se ainda no campo da utopia. Como parte de um sistema do Estado, a escola indígena encontra-se envolta em implicações políticas, em relações de poder que negam ao professor seu papel "como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural [...]

em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas" (MACEDO, 2006b, p. 103).

Isto porque os estudantes almejam avançar nos estudos, fazer concursos públicos para ocuparem espaços profissionais na própria comunidade e isso implica a necessidade de a escola oferecer-lhes os conhecimentos sistematizados pela ciência e reconhecidos como válidos pelo sistema educacional. Afinal, as provas aplicadas em exames de larga escala, como ENEM, SAEB, ENADE, privilegiam os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental dominante, o "saber oficial" e, em decorrência disso, a inclusão dos conhecimentos ancestrais Wapichana e Macuxi no currículo passam a ser questionados pelos próprios sujeitos pertencentes a esse grupo étnico.

Evidencia-se, dessa forma, que, em se tratando do sistema educacional, em Roraima, persiste a dominação epistêmica de matriz colonial. Por isso, uma das pautas constantes no movimento indígena da educação diz respeito à incompatibilidade entre as recomendações pedagógicas constantes no aparato jurídico e legislativo inerente à educação escolar indígena e as exigências do sistema educacional cujas práticas impossibilitam que as escolas adotem processos de escolarização de acordo com as especificidades socioculturais de sua comunidade.

Não é possível justificar essa contradição como desconhecimento dos agentes públicos, tampouco à incompreensão das diferenças culturais. Contudo, ela reforça o argumento de que o currículo encaminhado pelo sistema de educação serve como mecanismo de controle formal, pretende que a escola indígena se mantenha como aparelho ideológico do Estado e, dessa feita, encontre dificuldades de se estabelecer como espaço de resistência, de 'descolonização' do saber.

Considerando os fundamentos dos Estudos Culturais e as análises das histórias contadas pelos professores indígenas a respeito de suas experiências em educação em ciências naturais, podemos afirmar que as práticas pedagógicas da escola indígena pesquisada refletem-na como entre-lugar para o hibridismo cultural no qual está imersa, mas que se esforça para acolher a diferença sem hierarquia.

Os discursos dos professores revelam que a formação intercultural e os fundamentos teóricos dela emanados orientam práticas em que prevalecem diálogos permanentes entre saberes, na tentativa de alcançarem o "apagamento" da linha

abissal imposta pelo pensamento moderno liberal. A ruptura com as fronteiras rígidas do modelo positivista para a classificação das ciências é marcada pela transversalidade do meio ambiente e da medicina tradicional, por exemplo, nas práticas de professores da área de Comunicação e Artes e de Ciências Sociais.

Essa concepção de ensino ampara-se no princípio de que a educação escolar indígena é diferenciada, baseando-se na premissa de que *Tuminhap* (ensinar) é um processo dialógico e dialético e a fragmentação do conhecimento não condiz com uma postura intercultural.

Ao finalizarmos este estudo realçamos a preocupação evidenciada por professores indígenas em relação às perspectivas que se descortinam. Na atualidade, os povos indígenas de Roraima e de todo Brasil estão vendo seus direitos ameaçados diante da política engendrada pelo governo federal que se identifica como da extrema direita. A liberação do porte de armas, a flexibilização de leis ambientais e o desmantelamento da Constituição Federal tendem a acentuar os conflitos, sobremaneira nessa região que é rica em recursos naturais.

Essa e outras questões tornam imperativa a ampliação dos debates sobre a educação brasileira, notadamente, daqueles que devem ser considerados os verdadeiros donos desta nossa terra.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, V.; FERNANDES, TM; FERREIRA, MM. (orgs.) **História oral:** desafios para o Século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA SILVA, Adnilson de. **Impactos Socioculturais em Populações Indígenas de Rondônia:** Estudo da Nação Japaú. Dissertação (Mestrado), Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2007, 255 p.

ANDRÉ. Marli. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: Profedições/Jornal a página, 2008. p. 77- 91.

ARAÚJO, Maria Isabel; SOUSA, Silas Garcia A.; RAMOS, Evandro M. Homem, Trabalho e Natureza no Processo de Ajuri. Seminário Internacional em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, **Anais [...],** v. 5. Manaus: EDUA. 2018, p.1-12.

ARMELLADA, P.C. **Por la Venezuela indigena de ayer e de hoy .** Sociedad de Ciencias Naturales La Salle. Caracas, 1960.

ARRUDA, R. S.; DIEGUES, A. C. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília/São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAN, Maria Helena. Já existem 100 organizações. **Jornal Porantim,** Brasília: CIMI, dez, 1992.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez. 2006.

BALL, S.; GOLD, A.; BOWE, R. **Reforming education & changing schools***:* case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BARKER, Chris. **Cultural Studies:** Theory and Practice. London: Sage, 2008.

BARTH, F. Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras. *In:* _____ (Ed.). *O Guru, o Iniciador e outras* **Variações Antropológicas.** Tradução de John Cunha. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p.25-67.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; XAUD, Haron Abrahim Magalhães; COSTA E SOUZA, Jorge Manoel (eds.). **Savanas de Roraima**: Etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. FEMACT-RR, Boa Vista, 2004, 202p.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Educação em Ciências Naturais no currículo de Cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal Brasileira.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2017, 213f.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquím de Almeida Petrópolis: Vozes, 2007.

BENDAZZOLI, SIRLENE. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM.**(Tese) Doutorado em Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2011, 433 f.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In:* BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil** vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGAMASCHI, M. A. Nhembo'e - educação escolar nas aldeias Guarani. **Educação** v. 29, Porto Alegre, p. 109-132, 2007.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B. . A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, p. 53-69, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BIGIO, Elias dos Santos. **A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990).** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.13-93, dez. 2007.

BONIN, I.T. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In:* BERGAMASCHI, M.A.; DALLA ZEN, M.I.H.; XAVIER, M.L.M.F.(Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Saberes docentes:** diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42,2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf Acesso em: 6 de jun. 2016.

BORGES, K. N.; BRITTO, M. B.; BAUTISTA, H. P. Políticas públicas e proteção dos saberes das comunidades tradicionais. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano X, n° 18, p.87-92, dez. 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 10.172**. Plano Nacional de Educação, 2001.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 14.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 03**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998 30p.

BRASIL, **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL, **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Decreto no 8.072**, de 20 de junho de 1910, Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento.

BRASIL. **Lei Federal n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CADETE, Casimiro Manoel. **Dicionário Wapichana – Português – Wapichana**. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade Multicultural e Educação**: tensões e desafios. In.: Culturas e Educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e educação escolar. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, 1998, São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo, 1998.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In:* CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. A morada dos Wapixana: atlas toponímico da Região Indígena da Serra da Lua – RR. São Paulo: 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. ***Rev. Bras. Educ.*** [online]. 2005, n.28, pp.96-107. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413 Acesso em: 15 fev. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

CIRINO, C. A. M. A **"Boa Nova" na Língua Indígena**: contornos da evangelização Wapishana no século XX, Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

CHASSOT, Attico. **Educação consciência**. 2. Ed.- Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHRÉTIEN, Claude. **A Ciência em Ação**: Mitos e Limites. Campinas: Papirus, 1994.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. *In:* GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (org.) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 115-130.

COPPETE, Maria Conceição, FLEURI, Reinaldo Matias, STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

CORDEIRO, Enio. **Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão: Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

COURI, Norma. Brasil homenageia seu índio branco. In: **Jornal O Estado de S. Paulo**, Caderno 2, Ano IX, N. 4524, 17 abr. 1999.

CURY, Eliana Costa. **O Ensino diferenciado na escola indígena "Tengatuí Marangatú"** Campo Grande, 2009. 214p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

CURY; E. C. SORATTO, M. **Reflexões sobre a construção da autonomia em escolas indígenas: o caso da Reserva Indígena de Dourados-MS**. II Seminário internacional: fronteiras étnico-culturais, fronteiras da exclusão. Práticas educativas num contexto intercultural. Campo Grande: UCDB, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 11p. (Coleção em Educação Matemática, 1).

D'ANGELIS, Wilmar R. Educação escolar indígena: Um projeto étnico ou um projeto étnico político? *In*: Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), ***Questões de educação escolar indígena****: Da formação do professor ao projeto de escola* (pp. 10-22). Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB.2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DESTRO, Márcio Antonio. **Soberania e demarcação da reserva raposa serra do sol**: um estudo de caso sob a ótica da história das Relações Internacionais. 2006. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006, 196 p.

ESCOBAR, Suzana Alves. **Educação Escolar Indígena Diferenciada, Bilíngue, Específica e Intercultural** - contexto, processo e produto. Disponível em: http://www.rizoma.ufsc.br/html/619-of10b-st3.htm. Acesso: 2 jan. 2019.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al.] **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAÇO, C.S. Possibilidades para entender o Currículo Escolar. **Revista Pátio.** Artemed. Porto Alegre, n.37, ano X, p. 9-11. fev/abr. 2006.

FERNANDES, J. e REIS, N. **Etnoconhecimento para um etnoreconhecimento**: a importância da educação diferenciada na/para a escola pública com qualidade social – Proetno. Disponível em: www.unirio.br/proetno/artigos/ricardo.doc.pdf. Acesso em: 1º abr. 2016.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento**: um caminho (im) possível. *In:* IV Reunião Equatorial de Antropologia (IV REA). XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (XIII

ABANNE). 2013, Fortaleza. Anais (on-line). Disponível:http://www.reaabanne2013.com.br/.../35_trabalho_001458_1373392552.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERREIRA, B. **Políticas Públicas para uma Educação Escolar Indígena Diferenciada**. São Leopoldo: OiKOs, 2012.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena**: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel Iauaretê (AM). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10017/1/Geraldo%20Veloso%20Ferreira%20desp%20%28sem%20o%20anexo%20V%29.pdf . Acesso em: 17 nov. 2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação**: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERRI, Cássia. **Currículo Multicultural**: refletindo a educação escolar indígena. **Contrapontos** - ano 2, n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/136/116 Acesso em: 3 dez. 2018.

FIDELIS, Rivanildo Cadete. ***Kutyainhau kanauwan***: narrativas orais e tecnologias de informação e comunicação como estratégias para ensino de wapichana na escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural - Comunicação e Artes), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

FLICK, Uwe; NETZ, Sandra; SILVEIRA, Teniza da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2 ed. 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global,** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. *In:* _____ (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover; NUP, 1998. p. 9-27.

_____. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 2001.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

_____. Desafios a educação intercultural no Brasil. *In* III SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL/ANPEd. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: ANPEd, 2000.

_____. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educativos. *In:* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

_____. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

_____. Interculturalidade, Identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n.37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

_____. O que significa Educação Intercultural. *In:* _____. **Educação para a Diversidade e Cidadania**. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

_____; COPPETE, Maria Conceição; AZIBEIRO, Nadir E. *In:* OLIVEIRA, Lilian B. *et al*. (Orgs.). culturas e diversidade religiosa na américa latina. **Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2009. p. 30-46.

_____. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de; TORRE. Iraildes Caldas. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. olhares amazônicos, **Revista Científica do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Politicas da Amazônia** - NUPEPA/UFRR Volume 04 | Número 01| Ano 2016.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

GADEA, C. A. Perspectivas e debates sobre os movimentos sociais na América Latina. **Política & Sociedade,** n.5, out. 2004, p. 233-238.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil***: impasses e desafios*. Unesco Representação no Brasil, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. ***Olhar longe, porque o futuro é longe***: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 237 p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. (Coleção Educação para Todos; 8)

GRZYBOWSKI, Candido [*et al*]. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GUARIM NETO, Germano. O saber tradicional pantaneiro: as plantas medicinais e a educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** v. 17, p.71-89, 2006.
HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Refletindo sobre história oral: procedimentos e possibilidades. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). (**Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História Oral:** Desafios do Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CPDOC/FGV, 2000. p. 31-45.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANG, A. B. S. G**.** Imigração e história oral: trajetórias e vivências. In: Rocha-Trindade, M. B.; Campos, M. C. S. S. (Org**.). História, memória e imagens nas migrações: abordagens metodológicas**. 1ed.Oeiras: Celta, 2005, v, p. 135-164.

LARROSA. Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi - Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital.** Rio de Janeiro: DP e A editora, 1999.

LEITE, C. **O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade:** implicações para a formação do professor. Atlas 5º Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós Mesmos e os Outros:** etnomatemática e interculturalidade na Escola Indígena Paiter. Tese (doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.409f. Disponível em: http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/ userfiles/publicacoes/ 41cadca38a3966fc32d2 6eda1198a69c.pdf Acesso em: 22 out. 2018.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. **Etnoconhecimento e educação para trabalhadores (as) na Amazônia.** Disponível em: http://nerua.inpa.gov.br/NERUA/P-01.htm Acesso em: 1º abr. 2016.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Fabio de Sousa. Formas de nominação pessoal wapichana na aldeia Malacacheta. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Boa Vista, 2018. 114f.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas públicas no campo da educação indígena no Estado de Roraima.** Boa Vista-RR: EDUFRR, 2017. 203f.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stphen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). *In*: **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papirus, 2004.

LOPES, Edineia Tavares. **Conhecimentos Bakairi Cotidianos e Conhecimentos Químicos Escolares:** perspectivas e desafios. Sergipe, 2012. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4749/1/EDINEIA_%20TAVARES_LOPES.pdf Acesso em: 18 out. 2018.

LOPES, Edineia Tavares; SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos. O currículo na educação escolar indígena: uma análise de pesquisas sobre o tema. *In:* **Revista Fórum Identidades**, ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 07, Volume 14, p. 141-159, jul./dez. 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006. 158 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf Acesso em:10 jan. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio** - questões de língua(gem) e identidade. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP,1996, 261p.

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. *In:* GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 217-226.

MARCON, Telmo. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto de políticas de ações afirmativas. **Visão Global**. Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. *In:* **História**, Rio Grande, 2011. 98 p.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**. Como fazer, como pensar. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007. v. 1. 175p.

MEIHY, J. C. S. B. **Definindo história oral e memória**. Cadernos CERU, São Paulo, v. 5, n.2, p. 52-60, 1994.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 248p.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**: educação indígena e interculturalidade. Cadernos Cedes, 2000, n° 49, p. 11-17.

MELO, Joaquim Rodrigues de. **A política indigenista no Amazonas e o serviço de proteção aos índios:** 1910-1932. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

MILLER, Robert Pritchard *et al*. **Levantamento etnoambiental das terras indígenas do Complexo Macuxi Wapixana**: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Jacamim, Moskow, Muriru, Raimundão, Raposa Serra do Sol e Tabalascada. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008. 192 p.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAES, V. R. A. de; ABIB, M. L. V. S. Revelando crenças iniciais de futuros professores de ciências. Encontro Nacional de Pesquisas em Educação e Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis, nov. 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/ viienpec/ pdfs/963.pdf Acesso em: 20 ago. 2015.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena em busca de um conceito de educação diferenciada**. Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. Tese de Doutorado. 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário. Currículo, diferenças e identidades.: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, André Marques do. **Português Intercultural:** fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. (Tese) Doutorado em Letras e Linguística: Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Biblioteca Central da UFG, 2012, 477f.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar dos Índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. **Educação Indígena em Roraima**: o Magistério Indígena. *In:* ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas**. *In:* XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do

trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf Acesso em: 6 de jun. 2016.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. **Tempo dos Netos.** Abundância e escassez nas redes de discursos ecológicos entre os Wapichana na fronteira Brasil-Guiana. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012, 354 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. "Entrando e saindo da "mistura": os índios nos censos nacionais". *In:* **Ensaios em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ,1999. (p.124-154).

OLIVERAS, M.L; GAVARRETE, M.E. Modelo de aplicação da etnomatemática na formação de professores para contextos indígenas na Costa Rica. *RELIME* ***Revista Pesquisa Latino-Americana em Matemática Educacional****,* 15 (3), p. 339-372, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v15n3/v15n3a5.pdf

OLIVEIRA, R. C. **A crise do indigenismo**. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. - OIT. **Acesso ao trabalho decente**. Brasília: OIT, 2005. (Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego, Módulo 3). Disponível em:<http://www.oit.org.br/info/download/ modulo3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw** – Pará. Rio de Janeiro. 2010. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0621143 _10_pretextual.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. *In:* ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos**: Novas Leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000 (p.103-148).

PEREIRA, Bernadeth Maria. A história da educação conjugada à história oral em imagem videográfica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju - SE**, Livro de Resumos**, Aracaju: UFS; UNIT, 2008.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade**: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia). Universidade Federal de Roraima. Universidade Federal de Pernambuco. 2013.

RADECK, Ereni. **Interculturalidade:** um desafio para educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Santa Catarina. 2011. 76 f. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=797. Acesso em: 15 nov. 2018.

REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. **Regimento do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática**. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.ufmt.br%2 Fppgecem %2 F arquivos%2F20e25b97b5eedb4c8d26cbabc3b4f549.doc. Acesso em: 10 fev. 2019.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

RIBAS, Silvana de Melo. A Pedagogia Indígena e o seu diferencial frente a não-indígena. In: Simpósio Nacional de Educação, 2; Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação, 21, 2010, Cascavel, **Anais** [...] Cascavel**:** Unioeste, 2010, p.1-15**.**

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007.

RUTHERFORD, Jonathan. "O terceiro Espaço: Uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. Distrito Federal, 1996, p. 35.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In.* TOMAZ, Tadeu da Silva; MOREIRA Antônio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALGADO, Mara; FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. A análise dos dados da História Oral: fundamentos para uma Psicologia Critica. **Estud. pesqui. psicol**., Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 304-319, 2014.

SANTILLI, P. **As fronteiras da República:** história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. FAPESP. São Paulo, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Social e o Político na Transição Pós-Moderna**. *Lua Nova*, 31, p.181-208, 1993.

_____**. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira**. *Tempo Social*, 5, p. 31-52, 1994.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo: 3ª ed. Editora Cortez, 2004.

_____. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: 2ª ed. Editora Cortez, 2006.

_____. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, 2007.

_____. **Direitos Humanos**: o desafio da interculturalidade, *Revista Direitos Humanos*, 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICs para os projetos indígenas locais**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo – RS, 2016, 225f.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol no contexto histórico da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e de Roraima.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2011. 177p.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. *In:* Sandra Escovedo Selles; Márcia Serra Ferreira; Marco Antônio Leandro Barzano; Elenita Pinheiro de Queiroz e Silva (Org.). ***Ensino de Biologia****:* histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009, v. 1, p. 49-69.

SILVA, Basílio da; SILVA; Nilzimara de Souza; OLIVEIRA, Odamir de [et al] **Paradakary urudnaa:** Dicionário Wapichana/Português/Português/Wapichana. Boa Vista: EDUFRR, 2013.

SILVA, Getúlio Solon da. **Agroatividade Wapixana na comunidade indígena Canaunim:** avanços e ajustes em contato com outras culturas (1960-2010) Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas – Manaus, 2013. 144f.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008. 818 p.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. *In:* GUARNIERI, Maria. **Aprendendo a ensinar***.* São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVA. Rosa Helena Dias da. **Não é fácil ser professor:** projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. Artigo disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigo147.html. Acesso: 24 fev. 2019.

SILVA, R.H.D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In:* SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade:*** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.

SOUZA, M.A. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Muriru-RR. **Relatório Técnico**. PNUD/PPTAL/FUNAI, DF, 1998.

SOUSA, M. **O ensino da matemática e as práticas pedagógicas no contexto Macuxi e Wapixana na Escola Estadual Luiz Cadete**: uma perspectiva em etnomatemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática), Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Boa Vista – RR, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. "Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural" In: SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donizete. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia**, **História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001 (p. 44-70).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Encontro Anual da Anpocs, 33, 2009, **Anais [...]** 2009, Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&I temid=229.

THOMAZ, O. R.A. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. *In*: SILVA, A.L; GRUPIONI, L.D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREVISAN, Inês. **Aula de Campo**: espaço de formação inicial de professores de Ciências/Biologia. Tese (doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática.** Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. 172p.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. As atividades de campo no ensino de ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. In: NARDI, R. (org.) **Ensino de ciências e matemática** I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 27-42.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, 2007, Bogotá, **Anais [...]** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Congresso da Association Internationale Pour la Recherche Interculturrele (ARIC), 12., 2009, Florianópolis. **Anais [...]** Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc. br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>. Acesso em: 15 jan. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global.** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez 2012.

YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira; DELIZOICOV, Demétrio. Educação Escolar Indígena e a Educação em Ciências: um mapeamento das publicações no ENPEC e ANPED**. Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA – HISTÓRIA ORAL

Dados de Identificação:

Nome: _____

Nome fictício escolhido para a pesquisa:_____

Etnia: _____ Idade: _____

Formação atual: _____

Escola em que trabalha: _____

Componente (s) Curricular (es) que leciona_____

Comunidade onde mora: _____

Tipo de Contrato:

PARTE I – Formação e Prática Docente

1. Como foi sua trajetória de vida estudantil? (Você estudou em escola indígena? O que marcou sua experiência como estudante?)

2. Como se tornou professor? Foi por interesse próprio ou por indicação da comunidade? Qual era sua formação quando ingressou na docência? Qual é sua formação atual? (Curso de Graduação e/ou Pós-graduação) Leciona que disciplina? Em que momento se identificou com a área de Ciências da Natureza?

3. Qual é a sua opinião sobre a formação inicial/continuada de professores indígenas?

4. Na organização do seu trabalho pedagógico, o que você costuma adotar como referência? (Livro didático adotados na escola não indígena, materiais específicos da educação indígena, orientações expressas no PPP de sua escola)

5. Como acontece o planejamento em sua escola? (Individualmente e/ou de forma coletiva) Que conhecimentos são apontados na elaboração do planejamento?

6. Que metodologias de ensino e materiais didáticos você costuma utilizar na sua prática pedagógica?

PARTE II - Visão do Professor

1. Como você compreende a educação escolar indígena? Podemos afirmar que existe uma Pedagogia Indígena? Por quê?

2. Que tipo de escola você almeja para sua comunidade?

3. O que você entende por currículo específico, diferenciado, intercultural e bilingue? Na sua percepção, de que forma acontece o diálogo entre os saberes científicos e os saberes indígenas?

4. Além de ministrar aulas, você assume outros papeis na comunidade? Em caso positivo, quais?

5. Na sua opinião, qual é o papel do movimento indígena na definição das políticas educacionais? (no âmbito nacional, estadual e local)

6. Você participa do movimento indígena? Por quê? Como?

7. Como você analisa a escola indígena na atual conjuntura sócio-política (2019)? Quais as perspectivas da escola indígena nesse momento histórico?

Obrigada!