

EDUCAÇÃO INDÍGENA E RESISTÊNCIA: IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS E CURRICULAR

FABRÍCIO CÉSAR DA COSTA RODRIGUES

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

MAGNO KAMIRAN OLIVEIRA SOUSA TEMBÉ

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Santa Luzia do Pará, Pará, Belém

RESUMO: Este artigo registra o processo de reivindicações e debates no contexto da construção de um novo ideal de educação emancipatória, no bojo da ressignificação do currículo diferenciado e na busca de alternativas centradas na cultura lúdica, como ferramentas de aprendizagem nas escolas indígenas. O estudo discute politicamente as lutas pelos seus direitos, representando, assim, uma proposta pedagógica que envolve a implementação do currículo, o calendário escolar e a valorização da língua materna Tembé. A pesquisa desenvolve-se a partir de relatos feitos durante as sessões especiais em audiências públicas realizadas em Belém do Pará, no período de 2017 a 2020, apresentando como referencial as discussões coletivas nas aldeias indígenas de São Pedro e de Frásqueira, localizadas na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG). Os resultados desse estudo demonstram, apesar de todos os avanços nos documentos oficiais, que a constituição propõe, além das audiências públicas, que ainda não é suficiente a aplicação de todo seu potencial na educação escolar indígena. Faz-se necessário uma discussão sobre os desafios sobre as múltiplas realidades que coexistem nesse ambiente, para que se estabeleçam efetivamente as políticas públicas nas escolas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Saber Tradicional. Resistência. Currículo. Interculturalidade. Lúdico.

CONSIDERAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS DE LUTAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-EEI

O debate sobre a construção emancipatória educacional-curricular diferenciada é uma luta de vários povos indígenas e de indigenistas. A sociedade contemporânea assiste a um momento histórico de novas conjunturas sociais, no qual as diferenças culturais, a diversidade das realidades humanas, adquire cada vez mais relevância na discussão política. No Brasil, existem 305 povos indígenas, com uma multiplicidade cultural e linguística bastante significativa. Em face dessa pluralidade, é importante que haja uma educação adequada e coerente com as políticas públicas, de forma a não desconsiderar as especificidades locais.

Partindo do processo de inclusão social dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, como, por exemplo, os povos indígenas, é importante analisar alguns dos equívocos cometidos durante o percurso da educação diferenciada. Esta deve dialogar com outros saberes, para, então, encontrar outras possibilidades de implementação de uma educação diferenciada, o mais próximo possível dos modelos que os povos indígenas idealizam. Sem almejar aprofundar na referida iniciativa, o texto

se propõe a analisar os fundamentos legais que contribuíram para a sua continuidade e alguns princípios da referida política educacional nas audiências e discussões coletivas.

Considerando a educação escolar indígena, pressupõe-se o reconhecimento de que todo conhecimento é uma produção social (ARROYO, 2013), o que se permite compreender sobre a produção de um conhecimento que represente o contexto de suas especificidades, visto que cada povo tem sua concepção histórica, suas próprias crenças e tradições que o distingue dos outros e que o torna único, mesmo percebendo-se integrante das coletividades indígenas (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação escolar indígena deve ser reconhecida como um dos maiores aparatos para o fortalecimento do processo de consolidação de direitos.

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de campo, realizada mediante à análise de audiências públicas, no município de Belém, e de vivências de lideranças, professores e alunos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Magno Tembé, na aldeia São Pedro e da Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Anexo Rufino Romão Tembé, na Aldeia Frasqueira. Trata-se também de uma pesquisa qualitativa, pois, além dos registros fotográficos, realizou-se um levantamento documental embasado na história oral das comunidades indígenas, contendo vários depoimentos dos mais velhos das aldeias Tembé.

Vale ressaltar a importância dos movimentos sociais e das instituições não governamentais na construção de uma educação diferenciada, plural e étnica para os povos indígenas. Essas vertentes surgiram com mais frequência no final da década de 1970 e início de 1980, com o fim da ditadura militar, como contraponto a uma política educacional de assimilação e integracionista, consequência de séculos de opressão a essas comunidades.

O artigo divide-se em cinco tópicos, a saber: Tópico 1, Considerações das políticas públicas e trajetórias de lutas relativas à Educação Escolar Indígena-EEI, que discorre sobre o resultado de uma pesquisa de campo, realizada mediante à análise de audiências públicas, no município de Belém, e de vivências de lideranças, professores e alunos indígenas. O estudo discute politicamente as lutas pelos direitos do povo indígena, representando, assim, uma proposta pedagógica que envolve a implementação do currículo, do calendário escolar e da valorização da língua materna Tembé; Tópico 2, As políticas públicas educacionais indígenas; Tópico 3, Audiências Públicas: Trajetória de luta e reivindicação por um currículo diferenciado e intercultural, que discorra sobre a pauta de luta e reivindicações por uma educação diferenciada, considerando a política educacional indígena e o currículo contextualizado; Tópico 4, A importância dos saberes tradicionais e o lúdico na construção curricular indígena, que busca compreender a importância dos saberes dos mais velhos, suas narrativas e oralidade no contexto do currículo escolar que estão sendo construídas; Tópico 5, As políticas públicas educacionais indígenas contribuindo não somente para a garantia de uma educação multicultural, mas também para o aperfeiçoamento das políticas públicas já existentes que considere suas realidades particulares; por fim, as Referências Bibliográficas utilizadas neste artigo.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, houve a introdução, na sua essência, de artigos que asseguram o uso das línguas indígenas na educação escolar, permitindo um processo específico de aprendizagem. A valorização dessas manifestações das culturas indígenas propiciou a elaboração de políticas públicas, no contexto de uma educação de modo diferenciado, contemplando os povos indígenas.

Segundo Bucci (2006, p. 31), as políticas públicas são “programas de ação destinados a realizar, sejam os direitos a prestações, diretamente, sejam a organização, normas e procedimentos necessários para tanto”. Os movimentos sociais, ao longo dos anos, lutaram pela criação e implementação de políticas públicas educacionais destinadas aos indígenas, com propostas pedagógicas próprias que foram se consolidando em todo o território nacional, dispondo “tanto desestimular o êxodo permanente dos indígenas para as áreas urbanas¹, quanto garantir uma educação sem desprezar a cultura de cada etnia” (SANTOS, 2016, p. 305).

As políticas públicas ganham repercussão no Brasil com a redemocratização do país a partir da década de 1990, segundo Bucci (2013), com o propósito de consolidar os direitos sociais trazidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mediante ações governamentais coordenadas pelo Estado e destinadas à efetivação de direitos humanos fundamentais.

Considerando a questão das escolas indígenas, o ensino diferenciado é: “Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos. A oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação.” (BRASIL, 2013, p. 387). No entanto, mesmo tomando as diretrizes propostas pelo Estado, as escolas têm autonomia para definir seus projetos pedagógicos, currículos e mesmo calendários de acordo com o contexto das aldeias locais, ficando sob responsabilidade dos professores indígenas o que estiver mais adequado às suas necessidades.

Embora ainda de forma temerosa e inconsistente, os povos indígenas conseguem avançar como promotores de mudanças significativas nos contextos diversificados na história do Brasil com autonomia, quando a historiografia passou a valorizar os povos indígenas com habilidades de “traçar a sua própria história” (MONTEIRO, 1995; CUNHA, 2012). O escritor indígena Daniel Munduruku informou que a atuação dos movimentos sociais oportunizou a “tomada de consciência e aquisição de instrumentos teóricos” (2012, p. 211), obrigando a história escrita a “mudar de rumo” e aceitar compulsoriamente “novas visões” e participações na história brasileira. Segundo o autor:

Isso é muito importante para compreendermos como a tomada de consciência está intrinsecamente ligada ao processo de apoderamento do mecanismo ou instrumental teórico ocidental. Esta capacidade de alargar os horizontes mentais para enxergar de forma mais clara o entorno, o nacional exigiu nova postura e redirecionamento do que era, até então, dado como verdade (MUNDURUKU, 2012, p. 211).

Porém, o processo de conhecimento e reconhecimento por parte dos não indígenas tem ocorrido num processo de lentidão, tendo em consideração que a “diversidade cultural e linguística” da nação, onde as categorias sociais que eram percebidas como “genéricas” são revistas como um “fato real” (MUNDURUKU, 2008, p. 222). Entende-se que a escrita de autoria indígena é repensada, a partir da fala desses sujeitos históricos, que têm na sua essência uma memória ancestral que foi rejeitada ao longo da história e dos estereótipos dos não indígenas. “Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo” (BANIWA, 2006, p. 31).

Concernente aos desafios existentes a serem vencidos, levando em consideração o aspecto jurídico existente, questiona-se até que ponto criou-se de fato uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Como almejar entre os próprios indígenas, em especial os professores com formação para a educação indígena, contribuir “não somente na garantia de uma educação multicultural, mas também no aperfeiçoamento das políticas públicas já existentes” (SANTOS, 2016. p. 314).

Com base nestas concepções, pode-se propor o que seja próprio das políticas públicas, que é justamente a sobreposição de interações dialogadas por processos formativos que compreende sujeitos, currículos e estruturas. Assim, a política educacional é a fonte e o resultado de papéis sociais desempenhados nos meios escolares. Nas conquistas políticas indígenas que por impulso de séculos de repressão colonial encobriam e negavam suas identidades étnicas atualmente reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nas fronteiras do Estado brasileiro.

É possível perceber o quanto essa política foi sendo moldada por meio de diferentes processos hegemônicos em que estamos inseridos enquanto sujeitos partícipes, considerando o contexto escolar indígena. Neste sentido, quaisquer que sejam as modificações pelas quais os processos sociais se inserem na escola rural, sob a forma do ensino e da aprendizagem, esta deve ser, em potencial, um lugar de autoavaliação e reformulação diferenciada e adequada aos saberes tradicionais indígenas.

Considerando que o cotidiano das escolas e da vida rural está em constante movimento, cabe esclarecer quais são as diretrizes possíveis para se compreender as conexões que promovem com as aprendizagens no interior, em volta e fora da educação escolar indígena. Entende-se que interculturalidade e integração, no ambiente escolar indígena, devem fazer parte de uma construção coletiva e protagonizada pelos próprios professores indígenas numa pedagogia da diversidade, da ancestralidade que vai muito além dos currículos impostos e distanciados da realidade da cosmologia indígena.

AUDIÊNCIAS PÚBLICAS: TRAJETÓRIA DE LUTA E REIVINDICAÇÃO POR UM CURRÍCULO DIFERENCIADO E INTERCULTURAL

As lutas das minorias no Brasil, a exemplo das sociedades indígenas, que buscam propostas pedagógicas de fortalecimento e vitalização da identidade indígena,

despertam análises angustiantes onde se constata a necessidade de uma ampla participação no âmbito de instituições e movimentos organizados da sociedade civil. Pretende-se assim fortalecer uma lógica pedagógica de participação social no âmbito da (re)construção curricular, do calendário e de novas metodologias de teor interculturais.

Outra questão a ser debatida é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que não define claramente o que são interculturalidade e educação intercultural, bem como não esclarece como deveriam ser implantadas nas comunidades indígenas, pois diz, unicamente, que tanto as escolas como a educação indígena diferenciada trazem uma diversidade de benefícios para as comunidades, ajudando na construção de sua emancipação. Entende-se que a educação, compreendida como processo de transmissão da cultura, se consolida e se transforma em prática por meio do currículo.

Nesse raciocínio, algumas lideranças, juntamente aos professores indígenas e aos povos da região Norte, se uniram para tentar colocar em prática o direito a uma educação diferenciada, ou seja, assegurar o que a lei determina a respeito da liberdade de construção de escolas diferenciadas, que atendam às necessidades de cada uma das comunidades, com autonomia e inspirada em seus contextos socioculturais.

A concepção conteudista, concebida pelo sistema político capitalista do branco (ano/série/ciclo, disciplinas e avaliações descontextualizadas), faz com que a educação indígena seja sua extensão, condicionando os povos à uniformização. No contexto da diversidade sociocultural indígena, tal realidade precisa ser repensada dentro das propostas e políticas “curriculocêntricas” adequadas para cada povo. Para Corrêa (2005, p. 174), “isso exemplifica uma apartação e hierarquização entre esse modelo curricular e o mundo real dos sujeitos [...]”.

Segundo a perspectiva dos povos indígenas, o desafio é problematizar as articulações das secretarias de educação que não estão preparadas para lidar com a especificidade dessa nova demanda de educação diferenciada com a valorização de seus saberes culturais. A escolarização destas comunidades se constitui como um instrumento essencial para a aquisição dos conhecimentos e da cultura ocidentalizada, assim como para a ressignificação de seus saberes tradicionais, de organização e de relações sociais.

As lutas realizadas pelos movimentos sociais, durante o final do século XX e na primeira década do século XXI, conquistaram resultados significativos para a consolidação dos direitos dos grupos sociais “minoritários”, com a difusão, segundo Lima (2018),

[...] de diversas leis e diretrizes que vão tanto na direção do combate aos preconceitos étnico-raciais, religiosos, dentre outros, quanto na valorização e afirmação dos direitos e das práticas culturais das populações historicamente excluídas, a exemplo dos povos do campo. (LIMA, 2018, p. 537).

Nesse sentido, o entendimento de que todos os povos indígenas são iguais deve ser repensado e questionado, pois a forma como isso é compreendido assume um caráter depreciativo. O modelo de educação que o Estado ainda persiste em construir para os povos indígenas dificulta o entendimento dessas diferenças culturais. O Cacique Kamiran relata que:

Infelizmente as políticas educacionais para os povos indígenas não tem uma ampla participação dos atores principais: professores indígenas, lideranças, os anciões, jovens, e a comunidade de modo geral. Sem esses atores dificilmente iremos construir um ensino diferenciado e de qualidade que abrange todos os anseios da comunidade indígena.²

Assim, faz-se necessário que a participação direta dos povos indígenas na tomada de decisões seja considerada juntamente aos gestores, à Secretaria de Educação (SEDUC), aos pesquisadores e aos professores das diferentes esferas do conhecimento, de forma a repensar criticamente essa questão, tão essencial para a educação indígena. Ou seja, a busca por uma política educacional que envolva a pluralidade cultural bilíngue, a inclusão social e a interculturalidade capazes de lidar com a especificidade indígena, uma vez que, desde o período colonial, a educação indígena quase sempre foi de domínio exclusivo de missões religiosas.

Neste contexto, a interculturalidade tem sido de grande importância para a elaboração e efetivação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e novas concepções de aprendizagens. O Decreto 6861/2009³, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e estabelece sua organização em territórios etnoeducacionais, afirma, em seu Art. 1º, que: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (2009, p. 1).

Contempla-se, atualmente, um amplo movimento político da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, a partir da inserção ativa de uma coletividade de lideranças, instituições e movimentos sociais que foram tradicionalmente marginalizados. Trata-se de uma necessidade política emergencial, considerando as diferenças identitárias de caráter étnico, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida contra a submissão da modernidade ocidental.

Diante da atuação do Estado – que deveria garantir aos povos indígenas não apenas o direito ao território, mas também à manifestação e à preservação de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições – a LDB traz o direito a uma educação multicultural, específica para cada grupo indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A Reforma Constituinte de 1988 garantiu aos povos indígenas a autonomia de decidir e implementar o modelo educacional mais adequado às suas realidades, cabendo ao Estado apoiar tais ações. Entende-se que o direito constitucional e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, asseguram o direito a um ensino diferenciado. No entanto, isso não significou, efetivamente, que estes direitos foram executados de fato. Atualmente, em algumas regiões do país, há um cenário de descaso e abandono com a educação dessas comunidades.

Nesse contexto, a luta dos povos indígenas, representados por diversas organizações em todo o território nacional, tem como objetivo comum a construção de uma política de educação plural que possa atender às especificidades de cada povo. De acordo com o Cacique Kamirã, liderança indígena da aldeia São Pedro, “o *awa karaw’iu*,

que significa o 'homem branco', precisa compreender que nós somos povos Tembé *Tenetebara, Guajajara, Kapoor, Kayapó*, etc., temos idioma próprio e cultura diferente" (informação verbal)⁴.

Apesar do avanço legal e dos esforços para sua efetivação, ainda há muitos desafios para que se alcance uma prática educativa intercultural de qualidade, que contemple as demandas das diversas populações existentes no Brasil para manterem suas identidades diferenciadas.

Do mesmo modo em que ocorre na educação básica regular, na educação indígena o financiamento aparece como uma barreira para a estruturação de políticas mais estáveis que atendam às demandas das escolas. É importante definir também de quem é esta responsabilidade, pois a construção da política de educação escolar indígena conta com processos e instâncias participativas de tomada de decisão. Uma delas é a realização das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI) para a concretização das políticas de atendimentos dos Territórios Étnico Educacionais.

A criação de escolas nos territórios destas comunidades trouxe a necessidade de se pensar novas perspectivas pedagógicas geradas pelos próprios povos indígenas e por pesquisadores interessados em compreender melhor as cosmologias e os saberes tradicionais, sob um enfoque multidisciplinar, condizentes com o contexto de vida das aldeias e com base nas diretrizes legais da Constituição.

Sob a perspectiva da diversidade cultural do povo Tembé, assim como a de outras culturas indígenas do Brasil, reflete-se sobre as especificidades que são próprias do povo indígena, "conciliando a cultura como o conjunto das práticas significantes com o papel da escola como transformadora de valores e sua função precípua de ensinar" (SILVA, 2019, p. 2). O âmbito da interculturalidade é um subsídio importante para compreender as questões educacionais indígenas. Para Fleuri (2012) apud Catherine Walsh (2001),

[...] construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. (FLEURI, 2012, p. 10).

Nesse sentido, é necessário ressignificar e dialogar com outras vertentes do conhecimento e dos saberes tradicionais, considerando a diversidade de processos relacionais e identitários que são relevantes para a compreensão de como as pessoas aprendem em um âmbito sociocultural específico. Deve-se atentar para os diferentes sujeitos e seus respectivos contextos favoráveis à aprendizagem.

Figura 1: Ramada das aldeias Frásqueira e São Pedro onde são discutidos em assembleias e reuniões e vários assuntos do Povo Tembé Tenetehara



Fonte: Os autores (2019).

É importante considerar que existem diretrizes pontuais nas propostas curriculares direcionadas às escolas na LDB, na Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata sobre o ensino e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todas referentes ao debate sobre o reconhecimento das etnias, culturas e a questão racial.

As lideranças e os professores indígenas Tembé e Gavião lutam por várias questões pedagógicas, para obterem um trabalho diferenciado e uma compreensão crítica das relações de poder acerca da imposição do currículo tradicional na educação indígena. Tais debates foram reforçados durante as reuniões realizadas na Secretaria de Educação (SEDUC) e na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), em março de 2017, com a participação das etnias *Xikrin*, *Kayapó*, Gavião, *Surui*, *Tapajós Arapiuns* e *Wai Waia*.

Nesse trâmite é importante ter representatividade dos povos indígenas para a construção de soluções junto ao Estado. Em março de 2020, ocorreu a participação efetiva dos povos indígenas Tembé e Gavião, além dos representantes da Defensoria Pública do Pará, também estiveram presentes Sadi Machado, representante do Ministério Público Federal; a professora Joelma Alencar, representante da Universidade do Estado Pará (UEPA); a professora Isabel Cabral, representante da Reitoria da Universidade Federal do Pará (UFPA). A deputada estadual e líder do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Marinor Brito, se colocou à disposição para atuar na garantia dos direitos do povo indígena.

A sessão especial foi iniciada no dia 9 de março de 2020, com a referida deputada abrindo o debate e lembrando que, no Pará, a educação indígena foi implementada após a negociação de um Termo de Ajuste de Conduta entre o Governo e o Ministério Público. Brito refere que esta situação

[...] é bastante precarizada nas tribos dos principais povos indígenas. Há a necessidade da criação de uma legislação estadual específica e, por isso, recebem as contribuições das lideranças indígenas, que são os principais interessados nessa questão (informação verbal)⁵.

A criação de uma coordenadoria ou de um comitê consultivo atuante na educação indígena, dentro do Ministério da Educação, seria de extrema importância,

RODRIGUES, F. C. da C.; TEMBÉ, M. K. O. S.

além da produção de diretrizes programáticas que financiassem e acompanhassem as secretarias estaduais e municipais. Nesse sentido, é preciso ir além dos discursos e da retórica da educação diferenciada. A insatisfação dos povos indígenas presentes na assembleia pressupõe o despreparo da SEDUC, já que cabe ao Estado criar propostas para desenvolver um currículo adequado às necessidades dos povos, resguardadas pelo direito constitucional, com “a utilização das [...] línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 1).

As pautas apresentadas pelos indígenas foram as seguintes: 1) currículo diferenciado; 2) educação intercultural; 3) material didático indígena bilíngue; 4) calendário escolar adequado ao contexto sociocultural; 5) concurso público e gratuito para a formação de professores indígenas; 6) valorização do território, da identidade étnica e da saúde indígena.

A professora Joelma Alencar, coordenadora de Educação Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará-UEPA, afirmou que são grandes os desafios para a construção e elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e do calendário escolar adequado às necessidades e aos interesses de cada povo indígena. A UEPA apoia as várias etnias e promove cursos de capacitação, atendendo às demandas e aos desafios da educação intercultural indígena. O Cacique Kamiran reforçou a reivindicação, afirmando que é preciso:

[...] construir políticas educacionais para as escolas indígenas, que sejam autônomas, grade curricular própria, calendário, professores bilíngues e preparados em conhecimento tradicional do povo, para ensinar as crianças com respeito à cultura. Vale ressaltar que a implementação de um ensino e aprendizagem diferenciados dependem desses princípios fundamentais. Caso isso não aconteça, apenas irá se reproduzir assimilando um modelo educacional do homem branco (informação verbal)⁶.

Adilene Parakatejê, representante do povo Gavião (Figura 2), garantiu que “os povos indígenas nunca vão desistir, nem parar de buscar seus direitos” (informação verbal)⁷, lamentando que não há matrizes indígenas nas escolas, já que são “[...] obrigados a aprender uma educação voltada para a sociedade ocidental e isso não é certo” (informação verbal)⁸.

Figura 2: Reunião na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA)



Fonte: Os autores; Fotografia oficial da Assembleia Legislativa do Estado do Pará-ALEPA (2020)⁹.

O Procurador da República Sadi Machado, representante do Ministério Público Federal, garantiu que:

[...] é uma convicção firme do Ministério Público Federal que seja necessário fazer a proteção territorial e a defesa dos direitos indígenas a terem sua educação diferenciada. É a Constituição que determina essa interculturalidade e isso deve estar presente também nos Planos Estaduais de Educação.¹⁰

O professor indígena Wendel Tembê referiu que “é muito triste falar sobre educação indígena no Pará. O povo Tembê está sempre buscando conhecimento para crescer e se defender da perda de direitos” (Relato escrito pelo Cacique Wendel Tembê Parkateje, da aldeia Zavar-uru, em fevereiro de 2020).

A Sessão Especial durou cerca de três horas e, ao final, a deputada Marinor Brito anunciou que a Secretária de educação do Estado se comprometeu a receber as lideranças indígenas.

Entende-se que os resultados da organização do movimento indígena, os debates internos (aldeias) e externos, as oportunas interações entre as entidades indigenistas e sociedade civil possibilitaram conquistas significativas para os povos, com destaque ao que Ferreira (2001, p. 100) considera substancial, a saber, “o direito à diversidade cultural”.

Ressalta-se que a educação escolar deve ser prioritariamente ministrada por professores indígenas, em suas aldeias, com conteúdos curriculares discutidos e elaborados pelo próprio povo, sendo este diferenciado, intercultural, bilíngue; uma educação que valorize as particularidades socioculturais de cada comunidade. Para Fleuri (2012, p. 18), “o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social”. Tal inspiração faz parte dos anseios dos povos indígenas do Brasil.

Outro aspecto importante nesse debate, questionado pelos indígenas Tembê e Gavião, diz respeito às Diretrizes da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012) em vigor que comprometem os estados e municípios no oferecimento, acompanhamento e avaliação dessa modalidade, porém, na prática, nem sempre respeita e proporciona a participação desses povos.

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES TRADICIONAIS E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR INDÍGENA

Os saberes tradicionais da pesca do povo Tembê contribuem para fortalecer seus laços de identidade, pois valorizam a memória dos mais velhos, enquanto sujeitos pertencentes dessa história, por meio das suas narrativas, cujos ensinamentos são reproduzidos pelos mais jovens. De acordo com tais narrativas, a pesca era um meio de sobrevivência e de lazer para o grupo. Ao longo do tempo, esse povo desenvolveu técnicas para se adaptar e sobreviver em sua região, sendo necessária a criação de instrumentos e de técnicas para pescarem seus alimentos.

No decorrer de vários anos, a pesca sofreu alterações em seu modo tradicional devido a vários fatores, dentre eles, destaca-se a pesca predatória e o crescimento da população local, o que gerou a necessidade de utilizar novas técnicas, mas sem a conscientização de preservação das espécies, principalmente por parte dos indígenas mais jovens.

As narrativas construídas pelos mais velhos sobre as armadilhas de pesca se fundamentam e se constroem a partir “[...] das relações do cotidiano do narrador com seu mundo, desdobrando-se em conceitos que definem os indígenas e a comunidade” (SILVA, 2013, p. 40). Tudo perpassa pela riqueza de informações do mundo mítico e imaginário que os povos indígenas possuem e que devem ser valorizadas.

Portanto, a construção do jogo de dominó bilingue torna-se relevante para subsidiar elementos de uma atividade lúdica e educativa a ser aplicada junto às crianças e aos alunos do Ensino Fundamental, de forma que ambos compreendam a importância de fortalecer esses ensinamentos para as gerações atuais e futuras, perpetuando, assim, esses saberes deixados pelos antepassados.

Nesse sentido, o educador indígena precisa utilizar metodologias e recursos da sua própria cultura, indispensáveis na escola diferenciada e de qualidade, para possibilitar, também, aprendizagens distintas e bilingues. Dentre as concepções de currículo existentes na educação, Moreira (1995, p. 10) afirma que “[...] compreender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias”.

Contemplar a questão cultural no currículo escolar indígena significa incluir, por meio da diversidade de povos indígenas no Brasil, as classes socialmente invisibilizadas, com seus hábitos e tradições, com uma educação e currículo multiculturais. Este processo de construção é resultado de um saber dialético que reconhece as diferenças do trabalho educativo, dos diálogos interétnicos que estão em constantes mudanças.

Também é costume do povo Tembé Tenetehara fazer suas assembleias na ramada¹¹ das aldeias (Figura 1) que são bem diferentes das reuniões do “homem branco”, uma vez que duram, em média, de duas a três horas ou até mesmo alguns dias e perpassam por três assuntos específicos: o território, a saúde e a educação, conforme relata o Cacique Kamiran (fev. 2020):

Os assuntos debatidos são de acordo com o nosso tempo e a organização das nossas ideias é [sic] bem diferente do homem branco, as ações, o que vamos fazer, depende muito do tempo de reunirmos com o pessoal da nossa aldeia e de outras mais distantes. As dificuldades são maiores por causa das enchentes dos igarapés e rios no período de inverno, isso dificulta a saída dos parentes de uma aldeia para outra e até mesmo para cidade. Nossos direitos e reivindicações para os anos seguintes são discutidos com todos, às vezes preparamos comida para que as reuniões possam ter uma sequência de diálogos mais prolongado.¹²

Nesse sentido, a escola indígena deve superar pedagogicamente a construção de um novo espaço autêntico de incentivo e da valorização da diferença. Ela deve ser um

espaço de novas experiências, de estar no mundo, ser diferente do “outro” de uma representatividade verdadeiramente indígena (RODRIGUES; TEMBÉ, 2020).

Pensando na valorização cultural indígena, o jogo de dominó bilingue sobre a pesca foi construído a partir dos saberes tradicionais dos Tembé, como uma estratégia didática, lúdica e divertida de aprender, considerando também os conhecimentos de seus antepassados e dos falantes da língua deste Povo que, ao longo do tempo, foram reconstruídas. Os saberes que envolvem o ato da pesca tradicional, tais como utensílios e armadilhas, fazem parte da cultura material dessa comunidade, sendo, portanto, ressignificado na educação indígena.

Para um melhor entendimento da temática em questão, fizemos um breve percurso sobre os relatos feitos durante as sessões especiais em audiências públicas realizadas em Belém do Pará, no período de 2017 a 2020, apresentando como referencial as discussões coletivas nas aldeias indígenas de São Pedro e de Frásqueira, localizadas na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

Com o propósito de colher dados e registros dos povos indígenas, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa solicitados e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Pensando numa forma de desenvolver um currículo escolar e educação indígena diferenciados, nos âmbitos da ludicidade e do contexto intercultural, foi idealizado um jogo de dominó de pesca.

É incontestável que a criança aprende através da brincadeira, encontrando a complementação para suas necessidades afetivas e cognitivas, efetivando sua prática com competência progressiva, onde o contexto sociocultural passa a ser compreendido como uma ferramenta necessária para a condução desse bom aprendizado. Dentre os vários tipos de pesca do povo Tembé, destaca-se as seguintes: a pesca com arco e flecha, *kakuri*, *timbó*, *kamina*, *buracuara*, *muзуá* e *munduru*.

O referido jogo de dominó (Figura 3), pensado e construído a partir desses tipos de pesca, possibilita a construção de conhecimentos interdisciplinares que agregam outros campos de estudo, abrangendo uma maior interação, discussão e troca de conhecimentos entre os alunos.

Figura 3: Amostra das peças de carrão do jogo de dominó de pesca bilingue Tembé



Fonte: Os autores.

Entende-se que os materiais didáticos disponibilizados nas escolas indígenas são, em sua maioria, descontextualizados da realidade. Busca-se, no entanto, favorecer a

RODRIGUES, F. C. da C.; TEMBÉ, M. K. O. S.

aprendizagem dos alunos Tembé sobre os conteúdos a serem explorados e construídos no Ensino Fundamental. Como foi observado, o rio Guamá, para este povo, vai além de ser um meio de interação com a natureza, pois simboliza a sobrevivência, o lazer, a sociabilidade e o espaço de trabalho e das místicas.

No entanto, a escolha do jogo de dominó bilíngue sobre a pesca está presente no povo Tembé e contribui para fortalecer seus laços de identidade, valorizando a memória dos mais velhos. Logo, cabe à escola indígena elaborar atividades em que ambas as línguas tenham o mesmo grau de importância, considerando os usos que cabem a cada uma. Para Albuquerque (2009, p. 29), a valorização das duas línguas fortalece a autodeterminação dos povos indígenas dentro dos princípios de pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou sobre a trajetória da luta dos povos Tembé e Parakatejê, assim como dos demais povos inseridos no contexto da educação intercultural, que é um elemento primordial para a construção de novas projeções pedagógicas elaboradas pelos próprios povos indígenas, com a contribuição de pesquisadores interessados em compreender melhor as cosmologias e os saberes tradicionais sob uma perspectiva intercultural.

É importante ressaltar que as práticas lúdicas de um povo indígena integram sua cultura, onde crianças e adolescentes indígenas experimentam metodologias dos conteúdos programáticos readequadas aos seus costumes, difundindo assim sua diversidade cultural e material. Contudo, foi evidente o fato de que, quando o aluno passa a ser construtor no processo pedagógico, ele assume uma participação ativa na sequência dos conteúdos abordados em sala de aula. Na construção do jogo de dominó bilíngue, estes tornam de maior expressividade para ele, o que eventualmente poderá contribuir na qualificação do ensino intercultural.

As propostas, discussões e debates entre os povos indígenas sobre a implementação do currículo diferenciado e da valorização da língua materna visam o respeito a todas as culturas e saberes, a fim de que se dissolvam as hierarquias construídas pela imposição da cultura do branco, além de questionar criticamente as políticas educacionais vigentes. Além do mais, alguns órgãos do Estado incentivam e passam a dialogar com a educação indígena dentro de uma nova perspectiva, de tolerância à educação intercultural e como instrumento de reafirmação étnica, que valorizem suas tradições e sua língua original.

A dimensão da educação escolar indígena é gradativa e está sempre em construção; sua adequação, enquanto política de garantia de direitos constitucionais, exige discussões coletivas de políticas e programas que atendam às demandas das comunidades, bem como o exercício de uma gestão escolar autônoma para o alcance dos objetivos propostos de cada povo indígena.

Artigo recebido em: 23/07/2022
Aprovado para publicação em: 19/09/2022

INDIGENOUS EDUCATION AND RESISTANCE: IMPACTS ON INDIGENOUS EDUCATIONAL AND CURRICULAR PUBLIC POLICIES

ABSTRACT: This article records the process of claims and debates in the context of building a new ideal of emancipatory education in the context of the resignification of the differentiated curriculum and the search for alternatives, centered on playful culture, as a learning tool in indigenous schools. The study politically discusses the struggles for their rights, thus representing a pedagogical proposal that involves the implementation of the curriculum, the school calendar, and the enhancement of the Tembê mother tongue. The research is developed from reports made during the special sessions in public hearings held in Belém do Pará, in the period from 2017 to 2020, presenting as a reference the collective discussions in the indigenous villages of São Pedro and Frásqueira, located in the Indigenous Land Upper Rio Guamá (TIARG). The results of this study demonstrate that, despite all the advances in official documents, the constitution proposes public hearings that are still not sufficiently applied to their full potential in indigenous school education. Therefore, it is necessary to discuss the challenges of the multiple realities that coexist in this environment in order to effectively establish public policies in indigenous schools.

KEYWORDS: Traditional Knowledge. Resistance. Curriculum. Interculturality. Ludicity.

EDUCACIÓN INDÍGENA Y RESISTENCIA: IMPACTOS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES INDÍGENAS

RESUMEN: Este artículo registra el proceso de reclamos y debates en el contexto de la construcción de un nuevo ideal de educación emancipadora en medio de la resignificación del currículo diferenciado, y la búsqueda de alternativas, centradas en la cultura lúdica, como herramienta de aprendizaje en las escuelas indígenas. El estudio discute políticamente las luchas por sus derechos, representando así una propuesta pedagógica que involucra la implementación del currículo, el calendario escolar y la valorización de la lengua materna Tembê. La investigación se desarrolló a partir de relatos realizados durante sesiones especiales en audiencias públicas realizadas en Belém, ciudad del estado de Pará, Brazil de 2017 a 2020, presentando como referencia las discusiones colectivas en los pueblos indígenas de São Pedro y Frásqueira, ubicados en la Tierra Indígena del Alto Río Guama (TIARG). Los resultados de este estudio demuestran, a pesar de todos los avances en los documentos oficiales, que la constitución que propone y las audiencias públicas aún no es suficiente ni aplicada en todo su potencial en la educación escolar indígena, es necesario discutir los desafíos de las múltiples realidades que conviven en este entorno para establecer efectivamente políticas públicas en las escuelas indígenas.

PALABRAS CLAVE: Conocimientos Tradicionales. Resistencia. Currículum. Interculturalidad. Lúdico.

NOTAS

- 1 - A manutenção dos indígenas nas aldeias é uma forma de evitar que, ao terem acesso às zonas urbanas, os mais jovens passem a ter hábitos dos não índios, sobretudo no que se refere a vícios com a bebida alcoólica, o que propicia o distanciamento da cultura indígena.
 - 2 - Relato escrito pelo Cacique Magno Kamiran Tembé, na aldeia São Pedro, em fevereiro de 2020.
 - 3 - Decreto 6861/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.
 - 4 - Relato escrito pelo Cacique Magno Kamiran Tembé, feita durante uma conversa informal com um dos autores deste artigo, na aldeia São Pedro, em fevereiro de 2020.
 - 5 - Fala proferida durante a plenária na Assembleia Legislativa do Pará, em 9 de março de 2020.
 - 6 - Fala proferida durante a plenária na Assembleia Legislativa do Pará, em 9 de março de 2020.
 - 7 - Fala proferida durante a plenária na Assembleia Legislativa do Pará, em 9 de março de 2020.
 - 8 - Fala proferida durante a plenária na Assembleia Legislativa do Pará, em 9 de março de 2020.
 - 9 - Fotografia oficial da ALEPA.
 - 10 - Fala proferida durante a plenária na Assembleia Legislativa do Pará, em 9 mar., 2020.
 - 11 - Local específico ou maloca dos Tembé, onde ocorrem reuniões, celebrações, cerimônias, festas e cantorias da aldeia.
 - 12 - Relato escrito pelo Cacique Magno Kamiran Tembé, feito durante uma conversa informal, na aldeia São Pedro, em fevereiro de 2020.
-

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. E. Interdisciplinaridade e interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. //r: **Revista Cocar3**, nº 6. [s.v.], [s.p.], Belém: EDUEPA, jul/dez. 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BANIWA, G. S. L. **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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/12**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Senado Federal, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
- BRASIL Educação Escolar Indígena. **Decreto n. 6.861/2009**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 387.

BUCCI, M. P. D. O conceito de Política Pública em Direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas – reflexões sobre o conceito jurídico (org)**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCCI, M. P. D. **Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 25-191.

CORRÊA, S. R. “Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda., 2005.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil**: história, direito e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um no Brasil. *In*: SILVA, A. L., e FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola, p. 28-47. São Paulo, SP: Global, 2001.

FLEURI, R. M. **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.

LIMA, E. de S. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018.

MONTEIRO, J. M. O desafio da História indígena no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. da. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC: MARI:UNESCO, 1995

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, F. C. da C.; TEMBÉ, M. K. O. S.

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

RODRIGUES, F. C. da C.; TEMBÉ, M. K. O. S. Festa da Moça na Aldeia São Pedro: Contribuições para educação intercultural indígena, diálogo e reflexão acerca da diversidade cultural. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 485-505, jan./abr. 2020.

SANTANA, J. V. Reflexões sobre a educação escolar indígena, específica, diferenciada e intercultural: O caso Kiriri, Ce C. **Revista Eletrônica Fainor**, [s.l.], n. 4, v. 1, p. 102-188.

SANTOS, I. D. C. **A educação diferenciada como política pública de inclusão social dos Guarani e Kaiowá no Estado do Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF, v. 6, n. 3, 2016, p. 309-328.

SILVA, M. G. dos S. P. e. **Filigranas de vozes... performance dos narradores e o jogo de significados nas narrativas orais indígenas da Comunidade São Jorge-RR**. 2013. 131p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2013.

SILVA, J. A. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em revista**. v. 35, n. 77, [s. p.], Curitiba, Sept./Oct. 2019.

WALSH, C. **La educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, Lima, 2001.

FABRÍCIO CÉSAR DA COSTA RODRIGUES: Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagogo formado pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia pelo Núcleo de Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará (Numa/UFPA). Atua também como pesquisador e consultor junto às lideranças e professores indígenas Tembé no Território Indígena do Alto Rio Guamá-TIARG e na Comunidade indígena São José, Território Turé Mariquita-1 (Povo Turiwara) no município de Tomé-Açu (Pará).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4564-0963>

E-mail: fabtembe@gmail.com

MAGNO KAMIRAN OLIVEIRA SOUSA TEMBÉ: Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Cacique da Aldeia São Pedro e Diretor da Escola Estadual Indígena Francisco Magno Tembé. Especialista em Educação Escolar Indígena pela UEPA (2019), mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena-PPGEEI do Núcleo de Formação Indígena-NUFI/UEPA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6353-5545>

E-mail: kamirantembe@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).