



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRA
MÁVERA TEIXEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma reflexão a partir da aplicação do
método indutivo intercultural em comunidades indígenas de Roraima**

BOA VISTA, RR

2019

MÁVERA TEIXEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma reflexão a partir da aplicação do
método indutivo intercultural em comunidades indígenas de Roraima**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Sociedade e Fronteiras.

Área de Concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais

Orientador: Prof. Dr. Maxim Repetto

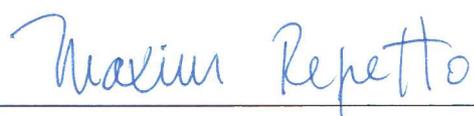
BOA VISTA, RR

2019

MÁVERA TEIXEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Uma reflexão a partir do método indutivo
intercultural em comunidades indígenas de Roraima**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras para obtenção do grau de mestre pela Universidade Federal de Roraima. Área de Concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais. Defendida em: 28 de Março 2019 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



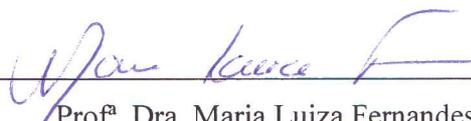
Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreño

Orientador- PPGSOF- UFRR



Prof. Dr. Geisel Bento Julião

Membro Externo- SEED



Prof.ª. Dra. Maria Luiza Fernandes

Membro Interno- UFRR

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237e Santos, Mávera Teixeira dos.
Educação escolar indígena : uma reflexão a partir do método indutivo intercultural em comunidades indígenas de Roraima / Mávera Teixeira dos Santos. - Boa Vista, 2019.
106 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Maxim Repetto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

1 – Escolas indígenas. 2 – Interculturalidade. 3 – Método indutivo intercultural. 4 – Propostas pedagógicas. I – Título. II – Repetto, Maxim (orientador).

CDU – 397:37(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

Aos professores que se dedicam a educação escolar indígena, que se preocupam com a nossa realidade social, que acreditam que os conhecimentos indígenas podem valorizados a partir da nossa prática- política- pedagógica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência, pela ajuda e conforto nas horas de aflição, pelo dom de construir conhecimento, por me ajudar a lidar com situações inesperadas, pela humildade, paciência e amor para comigo.

A minha amada família, por ter me apoiado, aos meus pais: Norma e Humberto. Aos meus irmãos: Judiane, Paulo, Flávio, Natália, Rozana, Samuel e Sabrina. Aos meus avós: Sivilda e Arlindo. As minhas tias: Mara e Mariléia, muito obrigada pelo carinho, incentivo, compreensão.

Ao meu querido prof. Dr. Maxim Repetto, por estes longos nove anos desde a graduação até o mestrado, me ajudando, me orientando, pelos conselhos, pelas pilhas de livro a cada orientação, por me compreender nos momentos difíceis, por não me deixar desanimar, por me incentivar a ser melhor a cada dia, por ser esta pessoa maravilhosa comigo. Palavras são poucas para expressar meus agradecimentos e carinho. Obrigada mestre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

Agradeço aos meus colegas e amigos (a) Daniel e Luana pelos momentos de estudo, por me ajudar nesses dois anos no processo de aprendizagem e nos momentos de discussões.

As minhas colegas Dae (Daiane) e Amanda pelas conversas e xerox (risos) em especial a minha querida amiga jiujeiteira (Whi) pelo incentivo, açaí, e conversas, por me ouvir e me ajudar, sobretudo pela companhia nos dias de estudos na sala do PPGSOF juntamente com os fantasmas do CCH.

Agradeço aos membros da Comunidade Serra da Moça, aos professores, alunos e todos que colaboraram com essa pesquisa, em especial a gestora da Escola Indígena Adolfo Ramiro Levi prof. Rosinéia Felipe por compreender nos dias de atividades do mestrado.

As minhas amigas professoras da E.I. (ARL): Luciene, Klívia, Vanderléia pelas conversas sobre educação escolar indígena, viagens de Boa Vista para comunidade e comunidade até Boa Vista. A minha amiga historiadora Ablânia pelas conversas e lanchinhos na escola, obrigada!

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.

(Paulo Freire)

RESUMO

Como professora Macuxi, busco compreender o processo de escolarização vivenciado pelas comunidades indígenas em Roraima. Para tanto desenvolvemos uma reflexão e análise sobre experiências de professores indígenas em formação superior, que atuam e realizam estágios em comunidades indígenas. Assim buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) compreender o processo de escolarização vivenciado nas comunidades indígenas em Roraima e seus impactos na vida comunitária; b) revisar os debates sobre educação intercultural; c) analisar trabalhos de estudantes do curso Licenciatura Intercultural que seguem uma linha teórica e metodológica baseada no Método Indutivo Intercultural. O Método Indutivo Intercultural busca problematizar o debate da educação escolar indígena, explorando possibilidades e desafios de construção de propostas educativas interculturais a partir das atividades sociais vivenciadas pela comunidade. Este processo me levou a buscar compreender o conceito de interculturalidade e o Método Indutivo Intercultural. Este estudo nos permitiu revisar propostas e práticas pedagógicas, os alcances possíveis nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, em especial no debate sobre a relação e contraste entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares, dentro do debate do currículo escolar e das políticas públicas para educação escolar indígena em Roraima.

Palavras-chave: Escolas Indígenas; Interculturalidade; Método Indutivo Intercultural; Propostas Pedagógicas;

ABSTRACT

As teacher Macuxi, I try to understand the process of schooling experienced by indigenous communities in Roraima. For that, we developed a reflection and analysis about the experiences of indigenous teachers in higher education, who work and carry out internships in indigenous communities. Thus, we seek to achieve the following objectives: a) to understand the process of schooling experienced in indigenous communities in Roraima and its impacts on community life; b) review the debates on intercultural education; c) analyze the works of students of the Intercultural Licentiate course who follow a theoretical and methodological line based on the Intercultural Inductive Method. The Intercultural Inductive Method seeks to problematize the debate of indigenous school education, exploring possibilities and challenges of constructing intercultural educational proposals based on the social activities experienced by the community. This process led me to seek to understand the concept of interculturality and the Intercultural Inductive Method. This study allowed us to review proposals and pedagogical practices, the possible scope in the Pedagogical Political Projects of the schools, especially in the debate about the relationship and contrast between indigenous knowledge and school knowledge, within the debate of the school curriculum and public policies for indigenous school education in Roraima.

Keywords: Indigenous Schools; Interculturality; Intercultural Inductive Method; Pedagogical Proposals.

LISTAS DE SIGLAS

CIR - Conselho Indígena de Roraima

DEI - Divisão de Educação Escolar Indígena

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

MI - Método Indutivo Intercultural

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEED - Secretaria de Estado de Educação e Desportos

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TA - Teoria da Atividade

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNIVIRR - Universidade Virtual de Roraima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: FOTO assembleia dos professores da OPIRR.....	93
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	15
2.1 A implantação das escolas nas comunidades indígenas	18
2.2 O processo de escolarização da comunidade Serra da Moça.....	25
2.3 Formação dos professores? Para que? E para quem?	31
3. CAPÍTULO II- INTERCULTURALIDADE.....	40
3.1 O Conceito de Interculturalidade.....	42
3.2 Método Indutivo Intercultural	50
4. CAPÍTULO III - PESQUISAS COM BASE NO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL EM RORAIMA	63
4.1 Primeiras experiências de pesquisa	64
4.2 Avanços nos debates e construção de propostas pedagógicas.....	71
4.3 O aprofundamento das pesquisas: um debate de currículo?.....	76
4.4 Currículo.....	89
6. REFERÊNCIAS	103

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sobre educação escolar indígena visa fazer uma reflexão sobre educação escolar indígena a partir da utilização do Método Indutivo Intercultural em comunidades indígenas de Roraima. Tem como objetivo estudar e compreender o processo de escolarização nas comunidades e seus impactos na vida comunitária; analisar como as práticas escolares através do MII contribuem no debate da educação escolar indígena, explorando as possibilidades e desafios da construção de propostas educativas interculturais para os povos indígenas que reconsiderem a realidade e conhecimentos próprios no campo das Ciências Sociais.

O interesse pelo tema partiu de estudos sobre educação escolar indígena e da participação no grupo de estudos da Licenciatura Intercultural da turma que meu professor orientador coordena e ministra aulas. Participando de alguns debates, juntamente com meus colegas indígenas me interessei pelo tema e pelas discussões sobre educação escolar indígena.

Morando em Boa Vista e estudando passei no seletivo para professores indígenas realizados pelo Governo Estadual para ministrar aulas na comunidade Serra da Moça, localizada a 50 km de Boa Vista, município de Boa Vista e é uma Terra indígena. Visando a possibilidade de estudar e trabalhar, alinhando o tema de pesquisa ao trabalho docente, decidi pesquisar e problematizar questões relacionadas à educação escolar a qual eu faço parte no momento.

Avançar na pesquisa sobre educação escolar indígena na comunidade faz parte também da minha contribuição aos povos indígenas. Como professora indígena do Ensino Básico na comunidade Serra da Moça sinto a necessidade de abordar esse tema, pois, embora exista estudos que discutem a valorização das conquistas que os povos e movimentos indígenas têm obtido a partir das reivindicações das organizações, com as implementações jurídicas no campo da educação, permeia ainda no meio social uma realidade conflituosa divergente, muitas vezes, como uma harmonia imaginária dos discursos.

Por exemplo, os trabalhos sobre povos indígenas têm focado no contato, cosmologia, parentesco, rituais, corporeidade e organização social, pouco tem se problematizando a educação escolar, modos próprios de educação, práticas pedagógicas,

talvez porque seja difícil trabalhar com os processos de escolarização, ainda mais quando uma sociedade indígena de um determinado grupo indica um nível de contato com a sociedade envolvente muito forte, principalmente por estar perto da cidade, ou por estar na cidade.

Diante disto, a importância da pesquisa se dá devido à ampliação do debate e problematização do modelo escolar, verificando se atende às demandas para a formação dos estudantes na escola e em que sentido se fala em valorização dos conhecimentos próprios.

Para desenvolver a pesquisa realizamos atividades juntamente com o grupo de estudo da Licenciatura Intercultural sobre educação escolar indígena, foram feitas resenhas e resumos de textos que debatem sobre educação. Para contextualizar, articular e contrastar o avanço da educação escolar indígena, recorreremos à estratégia de analisar dez trabalhos de conclusão de curso (TCC) do curso da licenciatura intercultural, os quais trabalharam propostas com ênfase no Método Indutivo Intercultural, especialmente na área das ciências sociais.

As reuniões comunitárias, a minha vivência na escola e comunidade foram essenciais para a inquietação, reflexão e construção do trabalho de pesquisa partindo de uma abordagem do memorial acadêmico, momento no qual explicita-se a fala do intelectual sobre si mesmo, abordando opções, práticas, vivências e memórias como “experiência”.

Ou seja, a vivência na escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi da comunidade Serra da Moça, ao qual fui professora durante o período de 2017- 2019 períodos a qual estudei na pós- graduação, trouxeram questionamentos pertinentes, sendo assim, a pesquisa também advém de questionamento da minha prática pedagógica na escola.

O professor é um profissional que no exercício da prática docente mobiliza um conjunto de saberes (sociais, pessoais, pedagógicos, curriculares) adquirido através de diferentes fontes e concepções. Durante sua vida, o conjunto desses saberes se integram transformando-se na sua identidade e projetando sua existência, como um sujeito social, tem emoções, personalidade, cultura e seus pensamentos e ações carregam marcas destas, neste sentido faremos também o uso da experiência no campo da educação para contestar e problematizar o meio social a qual faço parte.

A pesquisa está estruturada em três capítulos, o primeiro abordará o histórico sobre educação escolar indígena, contextualizando com o histórico da

introdução da educação escolar indígena nas comunidades de Roraima, neste sentido faremos uma relação com a implantação da escola na comunidade e Terra Indígena Serra da Moça, demonstrando os modos de vida da comunidade, os benefícios da educação e o impacto que ela trouxe as comunidades indígenas.

Essa relação com a Escola Indígena Adolfo Ramiro Levi, é importante para perceber como as escolas foram sendo implementadas nas comunidades, então incluo a escola por se tratar de uma região conflituosa, em que as relações de poder se fazem presente no cotidiano da comunidade e, sobretudo no pensamento escolar.

O segundo capítulo aborda o campo de discussão da interculturalidade mostrando como esse conceito ganha força em meados das décadas de 1970 e 1980, no auge dos movimentos sociais e movimento indígena na América Latina. No debate exploraremos as diversas visões de interculturalidade com ênfase especial no campo da educação, para distinguir entre uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e outras interculturalidades.

Dentre estas interculturalidades algumas fortemente influenciadas pela perspectiva *liberal*, enquanto outras se concebem desde uma perspectiva *decolonial*, que implica um projeto político de descolonização, transformação e criação. Dentro de estas perspectivas surge o MII como uma alternativa, a qual buscamos compreender.

Depois abordamos uma explicação do Método Indutivo Intercultural, um breve histórico das primeiras reflexões, ressaltando os seus objetivos, quais metas foram alcançadas desde o início até os estudos que estão se desenvolvendo atualmente.

Ainda no segundo capítulo fazemos um contraste entre as escolas pesquisadas que aparecerão na pesquisa com a experiência das pesquisas em outras escolas indígenas, bem como com a minha experiência na escola onde lecionei, avaliando criticamente os avanços do MII no campo educacional.

No terceiro capítulo analisamos dez Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes indígenas que são professores nas comunidades. Separamos em três grupos: o primeiro com três trabalhos iniciais com calendários culturais, abordando o início dos trabalhos de TCC no MII, com apenas um trabalho inicial do ano de 2008 para demonstrar as diferenças no campo discursivo e prático. O segundo grupo também é composto por três TCC's defendidos entre o ano de 2012/ 2014 aponta o avanço dos trabalhos desenvolvidos no MII, com mudanças de nome no calendário que no primeiro momento era "calendário cultural" e com o avanço na análise das atividades passando a ser "calendário sacionatural". O terceiro grupo de TCC analisado envolve quatro

trabalhos, com atividades e calendários sacionaturais abordando temas como currículo, avaliação e novos debates em torno da valorização cultural dos conhecimentos indígenas 2016- 2017.

No decorrer da análise dos trabalhos de conclusão de cursos procuramos demonstrar através das pesquisas o desafio de fazer na prática a educação intercultural, a crítica à educação intercultural discursiva e um breve debate em torno do currículo escolar, visando compreender os dilemas enfrentados pelos professores na implementação de uma educação que atenda a necessidade das comunidades indígenas.

2. CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O presente capítulo aborda sobre educação escolar indígena contextualizando com o histórico da introdução da mesma nas comunidades, contrastando com a implantação da escola na comunidade Serra da Moça da T. I Serra da Moça, destacando os modos de vida da comunidade, os benefícios da educação e o impacto que ela trouxe as comunidades indígenas.

Para falar sobre educação é sempre bom ponderar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa, não restrita as experiências escolares. Já a escola segundo Bonin (2012), é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, consagrando-se como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para inserção do sujeito ao mundo do trabalho.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo vão produzindo um lugar social que podemos/ devemos ocupar. E, como está inserida num modelo de sociedade capitalista, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes disposições, certos valores, certos anseios que são próprios deste modo de produção. (BONIN, 2012, p. 33)

Nos momentos de reflexão em torno da educação escolar para os povos indígenas, tenho percebido como um desafio, uma das razões para isso seria os próprios modelos imposto através de lógicas distintas que fundamentam a organização da escola e a vida nas comunidades.

Formei- me em Licenciatura- Bacharelado em história pela UFRR, sendo que um dos debates mais cobrados por meus professores durante o processo de formação foi

sobre história indígena. No início do segundo semestre do ano 2010 o professor Maxim Repetto, quem me convidou para concorrer à bolsa PIC/ AF (Projeto de Iniciação Científica/ Ações Afirmativas) para indígenas (2010- 2011). Contemplados com a bolsa iniciamos uma das minhas primeiras pesquisas sobre “a inserção do trabalho indígena no início do século XIX e XX” um tema amplo e com muitas documentações, onde um conceito chave era o trabalho indígena.

Depois das bolsas de Iniciação Científica- PIC/AF fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) por dois anos (2014- 2016), participei do encontro estadual dos grupos PET/ UFRR, neste período participei de algumas viagens e oficinas pedagógicas nas comunidades juntamente com os professores da Licenciatura Intercultural.

Fizemos algumas mudanças para pleitear nova bolsa e conseguimos. Mudamos o foco da pesquisa, iniciamos com o tema amplo sobre mulheres indígenas, aos poucos e com passar do tempo depois de trabalhos, pesquisas, apresentações orais, e muitas leituras me aprofundi no debate de gênero na Amazônia e América Latina.

Esse debate contribui bastante para minha monografia e a minha vivência como indígena acadêmica. Pois é um desafio pensar como um professor indígena ou uma professora indígena que de certa forma cresceu em uma comunidade, em que a instituição de ensino no caso a escola reproduz as relações capitalista, concepção econômica e política que causa individualização, competição, hierarquização seleção dos “melhores” sem refletir a cultura que vivemos como algo bom.

Penso que no processo de formação, as perguntas à história, a pesquisas, os questionamentos contribuíram para que eu pensasse sobre o papel dos povos indígenas e a minha contribuição para com eles. Há uma cobrança das lideranças indígenas para quem sai da comunidade e vem estudar ou morar na cidade quando retorna a comunidade.

Existem questionamentos das lideranças sobre quem sai da comunidade e não retorna a mesma, existe também a cobrança no sentido de que talvez por deixar a comunidade tenha perdido os valores culturais e sociais durante o processo de formação. Mas existe também o outro lado que devemos ressaltar, a legitimidade da identidade, a experiência com a universidade, pois prove aquisição de novos valores.

Garcia (2012), estudando sobre mulheres na Guatemala identifica que as mulheres universitárias através de suas pesquisas reconhecem o seu valor cultural e social reafirmando a condição de mulher indígena fortalecendo a identidade étnica. Um

pouco disso aconteceu na minha formação durante a graduação, fortaleci meus laços éticos, a reafirmação e o compromisso com a comunidade e os povos indígenas foram cada vez se tornando mais forte.

Por isso, como mulher indígena Macuxi me posiciono com a possibilidade de ressignificação dos sentidos de ser mulher indígena e acadêmica que não mora mais na comunidade, mas que, compreendendo que há diversas perspectivas e diferentes processos educativos. Processo educativo, que tem nos esquecido, nos excluído historicamente, mas que através do próprio sistema acabou abrindo novas dimensões de leitura sobre educação fazendo que nos resinifiquemos nos possibilitando ampliar e considerar a função educativa.

Contudo, também é possível considerar a educação escolar indígena como instrumento para libertação, na perspectiva de Paulo Freire, assim como um espaço que possibilita a reflexão sobre as mudanças na comunidade e no mundo.

[...] Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender as suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Tassinari e Cohn (2012) em seu trabalho sobre “Escolarização Indígena entre os Karipuna e Mebengokri- Xikrin: uma abertura para o outro” aponta que a educação escolar indígena tem no Brasil tem uma longa e diversa história. Experiências variadas de escolarização que foram vividas pelas populações indígenas, em um cenário heterógeno que abarca tanto mudanças históricas de acordo com projetos nacionais de educação e seus princípios norteadores, quanto à diferenciação de contextos que podem se percebidos sincronicamente.

Em 2017 pleiteei o processo seletivo para professores indígenas em Roraima, conseguindo uma vaga para lecionar história na comunidade Serra da Moça, neste mesmo ano começava as aulas na Pós-Graduação, pois também fui aprovada no Programa de Pós- Graduação Sociedade e Fronteiras- UFRR, pelo sistema de cotas destinado a indígenas, afros descendentes e pessoas com necessidades especiais.

Neste período de formação lectionei e estudei, entrando em acordo com os horários do trabalho, conversei com a gestão e a comunidade, que nos dias de aula na universidade não poderia estar em sala, então eles concordaram e me deram apoio, até

mesmo quando eu tinha que participar de cursos ou palestras, a gestão e a comunidade me liberavam para participar, embora em algumas ocasiões não me liberassem.

Então a partir dos debates e da vivência enquanto professora indígena iniciei uma reflexão voltada para os povos indígenas da região do Rio Branco, por que na comunidade em que lecionei por dois anos, onde a maioria das pessoas pertencem aos Wapichana me interessou, pelo seus modos de vida e principalmente por causa da educação implementada na região.

Nesse primeiro tópico abordarmos um breve período histórico da educação oferecida aos povos indígenas, ressaltando pontos importantes que vão desde a implantação do sistema de ensino nas comunidades indígenas e os objetivos das implantações no período colonial até o período da república.

Alguns pesquisadores da área da educação escolar indígena classificam a educação dada aos povos indígenas como: “etapas educacionais” ou em “fases” em que tanto a Igreja e o Estado, têm sua participação, além dessas instituições também vemos a reivindicação dos indígenas por implantação da escola nas comunidades.

Diante do que foi posto, no seguinte contextualizamos a educação escolar indígena em Roraima, ao modo da educação que estava sendo implementada em toda América Latina, por isto dividiremos o presente capítulo em três tópicos, considerando que o seguinte tópico visa explicitar a inserção das escolas em comunidades indígenas.

2.1 A implantação das escolas nas comunidades indígenas

A educação escolar oferecida aos povos indígenas no Brasil durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Vale ressaltar que as experiências históricas da educação escolar e seus objetivos estiveram pautados numa perspectiva integracionista no primeiro momento das implantações das escolas nas comunidades (BONIN, 2012; LUCIANO, 2012).

Luciano (2012) aponta que a implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea, é a consolidação do empreendimento colonial. Nesta discussão, quando ele diz que é contemporânea esta retratando que a consolidação dos objetivos da educação da colônia até os dias atuais, estão se consolidando. Para o autor a dominação política dos povos indígenas, a

invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de sua cultura teve início do século XVI resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político ao tipo de atividade escolar civilizatória.

Candau e Russo, (2010) entendem esse processo educacional indígena na colonização do Brasil como o primeiro desenvolvimento da educação escolar indígena, pois para as autoras existem quatro processos do desenvolvimento educacional voltado para os povos indígenas:

A primeira se desenvolve do período colonial até as primeiras décadas do século XX e pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi à tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação”. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 155)

A segunda etapa conforme Candau e Russo (2010) refere-se às implantações das primeiras escolas estatais bilíngue voltadas para os povos indígenas. Pela primeira vez, outras línguas além da língua portuguesa eram permitidas em sala de aula. Mas com raras exceções os projetos de escola dessa época viam o bilinguismo apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente, povos inteiros.

Para demonstrar que isso foi um projeto para a América Latina é importante mencionar que nesta etapa uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina foi a organização estadunidense “Summer Institute of Linguistics”¹. Suas atividades com diferentes governos latino-americanos estabeleceu uma percepção comum, sobre as “diferentes etapas” necessárias para a “transição” do índio à categoria de “trabalhador rural” ou “campesino”.

Essa proposta demonstra a escola como um “motor de desenvolvimento comunitário” onde, através de explicações dadas na língua materna, à criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional. Com esse objetivo a SIL ajudou nessa transição sistematizando e transcrevendo as línguas indígenas, que foram fundamentais para a escrita e influenciar posteriormente nas políticas educativas. (CANDAUI; RUSSO, 2010)

¹ Missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos, a missão era especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. (BARROS; GOELDI, 2004)

Essa proposta foi sendo implantada junto às escolas que foram fundadas nas comunidades indígenas, tanto que atingiu fortemente a política educacional no período em que Candau e Russo (2010) classificam como terceira etapa da educação escolar indígenas de 1960 a 1980. Vale ressaltar que neste período o Brasil estava sendo governado por militares que compartilhavam da mesma ideia que SIL que implantou um sistema de ensino de língua indígena que contribuiu historicamente para desvalorização da língua indígena. (D' ANGELIS, 2012)

Para D' Angelis (2012), a SIL agia em consonância com a FUNAI² com o interesse de abreviar no máximo as línguas indígenas, o que levou o aceleramento de perdas linguísticas a partir da década de 1970, alimentada por essa escola oficial. O resultado das políticas implementadas nesse período está ligado diretamente com a implantação das escolas em Roraima nas comunidades indígenas, muitas escolas nas comunidades tentando a tradução das línguas indígenas para o português contribuíram para que a prática da língua materna desaparecesse e fosse menos falada.

A quarta etapa é classificada pelas autoras como contemporânea em que as comunidades experimentam modelos interculturais, com direitos garantidos pela Constituição Federal de 88, em que diversos grupos interagem a partir do diálogo. Embora não deixam a quarta etapa melhor explícita, percebe-se diante do texto debatido por elas que essa se classificaria dentro do que foi exposto.

Embora classificadas por etapa a educação escolar indígena por alguns autores (as) como apontamos acima, temos também outros autores que não classificam como etapas, é o exemplo de Luciano (2013), para o autor desde o início da implantação das escolas nas comunidades o modelo escolar colonial se dá até a década de 1960 considerando uma escola eurocêntrica e integracionista.

Para o autor a educação escolar indígena surge em 1970 em contraposição a esse modelo anterior, surge uma proposta de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, reivindicada pelos povos indígenas e para os povos indígenas propiciadas pela Constituição Federal de 1988.

Em Roraima, por exemplo, os trabalhos sobre educação escolar indígena de historiadores e antropólogos demonstram a implantação da educação como um processo

² FUNAI- Fundação Nacional do Índio é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> acesso: 10.12.2018 às 14h43min.

de inserção dos povos indígenas a sociedade nacional, a imposição cultural e o desmonte dos modos de vida e educacionais próprios.

O sistema escolar e a escolarização indígena foram iniciados em Roraima pelos missionários católicos na primeira década do século XX, o ensino era ministrado por irmãs beneditinas em visitas esporádicas as comunidades mais próximas de Boa Vista, ou ainda, as crianças eram retiradas das comunidades para o internato mantido pelos beneditinos no Surumu. (FARAGE, 1997)

No século XX, a autora ressalta a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e de modo mais intensivo, de missionários beneditinos, os indígenas neste sentido foram alvos de constantes viagens de desobriga, escolarização ministradas por irmãs beneditinas nas aldeias mais próximas ao núcleo urbano de Boa Vista, e por fim, do recrutamento sistemático de crianças para a educação no internato mantido pelos missionários.

Assim, frequentar a escola, trabalhar em fazendas, seja nas atividades da pecuária, seja no serviço doméstico, faz parte da trajetória da grande maioria dos Wapishana nascido no Brasil a parti dos anos 20 do século XX [...] Sitiados, progressivamente, por fazendas e núcleos urbanos, os Wapishana estabeleceram com a população local uma rede miúda de inter- relações, que envolve a comercialização de sua produção agrícola no mercado regional, e o uso quase exclusivo de sua força de trabalho nas fazendas da região. (FARAGE, 2002, p. 508)

Vieira (2003) diz que a escolarização dos povos indígenas fazia parte do projeto econômico e político da Missão Beneditina, que visava inserir os indígenas para servir os interesses da população branca. Os religiosos teriam em seus projetos a função de qualificar- los para o trabalho, com isso a igreja tinha o apoio logístico e a verba necessária por parte do Estado para a implementação do seu projeto. O projeto educacional viria junto a um pacote de medidas de integração da região Amazônica ao restante do país, da qual integraria os povos indígenas a sociedade como bons trabalhadores e bons cidadãos, tudo isso arquitetado pela Igreja.

Repetto (2008b) corrobora com Farage (1997) e Vieira (2003) quando aponta que, na primeira metade do século XX, duas instituições foram responsabilizadas pela educação dos índios em Roraima, ele diz:

A Igreja Católica, sob os cuidados da ordem dos Beneditinos, mantinha uma missão localizada na margem esquerda do rio Surumu, que inicialmente recolhia crianças órfãs e que, posteriormente, se transformou numa

escola/internato no seio do território Makuxi e Wapichana. Por outro lado, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criou, a partir de 1923, uma escola na Fazenda Nacional São Marcos, que desenvolveu ações de alfabetização e de formação profissional nos cursos de seleiro, ferreiro, carpinteiro e marceneiro para indígenas, com o objetivo de formar mão de obra para o trabalho nas fazendas. Desta forma, passou-se a ensinar ofícios para que os indígenas pudessem trabalhar como mão de obra adequada a necessidade dos dominadores. (REPETTO, 2008b, p. 2)

Para Julião (2014), a missão beneditina além de evangelizar prestou serviços relevantes aos índios da região, dentre os quais destaca: atendimento à saúde, registro da memória cultural e educação, ainda que estes serviços “fossem uma forma de atraí-los para evangeliza-los e os integrar a sociedade envolvente” (JULIÃO, 2014, p. 19)

O autor destaca as ações da Igreja Católica e do SPI:

Se, por um lado, a igreja criava missões e internatos para crianças indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio passou a criar escolas públicas em terras indígenas. Como exemplo, podemos destacar a Escola Agrícola “Índigena” Theophilo Leal, fundada em 1919, na fazenda Nacional São Marcos, em regime de internato, e a partir de 1924 outras escolas foram sendo criadas paulatinamente em comunidades Makuxi e Wapichana. (JULIÃO, 2014, p.19)

Entre os anos de 1921 a Missão Beneditina foi ampliada com a criação de um internato na vila de Boa Vista para meninos e meninas indígenas trazidos das comunidades, mas devidos algumas situações como falta de recursos não avançaram no trabalho. Um dos principais nomes da Ordem beneditina foi Dom Alcuíno Mayer que viveu mais de 20 anos na região, catequizava na língua e coletou cerca de 150 textos míticos entre os indígenas. (JULIÃO, 2014)

A atuação da Igreja era omissa ao Estado e corroborava com a exploração da mão de obra indígena, embora a catequização e a coleta de textos míticos, serviços de atendimento foram importantes, não tira a real intenção que Igreja tinha na época. Pois ela tinha um projeto e era aliada do Estado, manter-se omissa nesse período fazia parte da sua atuação política na região e no País, como aponta Vieira. (VIEIRA, 2003)

Ainda neste período, observando os textos de Vieira (2003) e de Julião (2014), encontramos pontos comuns em relação à atuação da Igreja e do SPI, embora os dois atuassem com indígenas os autores apontam que as instituições tinham um conflito. Conflito era por verbas estatais e pela disputa do espaço educacional, a Igreja criava missões e internatos, o SPI criava escolas públicas em terras indígenas.

Repetto (2006) também relata que há diversos registros sobre o conflito no cenário educacional. Conforme Vieira esse debate fazia parte da consciência do que o país começava a tomar do problema indígena, o que iria se definir como o surgimento de diversas correntes. Uma delas era o da religião com um discurso de defesa da catequese. como única forma de salvar os índios da exploração dos brancos e integrar a sociedade, o que na prática era o oposto, pois os mesmos faziam ao contrário, impulsionavam os índios para o trabalho nas fazendas. E a outra era o SPI que disputava a correlação de forças conforme mencionado à cima. (VIEIRA, 2003)

Para Maia (2014), na década de 1930, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) implantou escolas nas comunidades indígenas visando à sistematização da educação para as comunidades, implantando diversas escolas, principalmente nas mais próximas de Boa Vista. Na análise da autora o projeto do SPI que visava à realização da educação das crianças e jovens das comunidades indígenas, mas não surtiram efeitos desejados por eles.

Em 1947 os beneditinos encerram suas atividades missionárias, ao mesmo tempo também que o SPI devido a cortes financeiros reduz o número de funcionários e suas atividades, sendo extinto em 1969. A continuidade das missões se dá com a Missão dos Padres da Consolata em 1948 no Território Federal de Roraima, assim continuavam com ações voltadas para educação.

Nas sedes das missões foram implantadas escolas para catequizar os povos indígenas, os prédios eram cedidos pela igreja, mas eram mantidas com verbas públicas e eram administradas pelos missionários. Foram instaladas onze escolas nas comunidades Wapichanas e Macuxi em sua maioria os professores eram brancos, formados no colégio da Prelazia em Boa Vista. (MAIA, 2014)

A respeito da formação nas comunidades indígenas Wapichanas a autora enfatiza:

Com o propósito de assegurar e efetivar a formação cristã nas comunidades indígenas, a Igreja Católica a partir de 1949, passou a manter um internato misto destinado a formação de jovens indígenas, este quando de seus retornos as suas aldeias de origem passavam a exercer o papel de catequistas e, orientados a coordenar os ensinamentos cristãos dentro de suas comunidades. (MAIA, 2014, p. 32)

Entre o período de 1950 a 1960 a Igreja inicia o trabalho de formação para profissionais indígenas para trabalhar nas escolas localizadas em comunidades, sendo que em 1972 foi formada a primeira turma de professores indígenas para trabalhar em

nível 1^a a 4^a series e, em 1975, a outra turma foi formada em nível de 5^a a 8^a series. (JULIÃO, 2014)

Percebe-se que desde que a igreja tomou a educação como projeto na região do Rio Branco administrou até 1970, (VIEIRA, 2003, p. 132) nos diz “No Rio Branco, região completamente destruída por políticas públicas, os religiosos tiveram monopólio completo da educação até 1970”.

Em 1970, o governo do Território do Rio Branco assumiu o controle das escolas e fundaram outras novas, quase todas nas comunidades indígenas. As escolas nesse período atendiam alunos indígenas localizados na sede das missões, nas fazendas nacionais, em fazendas particulares algumas poucas dentro das comunidades indígenas.

O objetivo do currículo escolar nesse período era a inserção do indígena na sociedade nacional: “O currículo tinha como objetivo inserir o índio a sociedade nacional, substituindo paulatinamente sua língua, sua religião e seus costumes pela cultura do colonizador [...]” (JULIÃO, 2014, p. 22)

O artigo 50 da Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 deixa explícito o modelo de educação para indígenas e a postura escolar, vejamos: “A educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais de valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. (JULIÃO, 2014, p. 23)

Analisando esse período de contato observamos que o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil bem como na Amazônia é complexo, não podemos negar a grande diversidade de situações e os diferentes contextos onde se dá o seu desenvolvimento. Na Amazônia, por exemplo, esse processo da inserção do indígena na escola tem as mesmas características desde o período colonial até a implementação da Constituição da Federal de 1988.

Ou seja, negasse-se aquela classificada por etapas de Candau e Russo (2010), o que se percebe diante da literatura é a diferença entre dois campos de debate, entre a educação escolar implantada para indígenas e a educação escolar indígena reivindicada pelos povos indígenas. Pois, os pesquisadores indígenas têm demarcado no campo discursivo da educação escolar indígena as lutas e reivindicações a partir de 1960 como um marco da educação escolar indígena.

Mas o que nos chama atenção nesse debate de construção do que é a educação escolar indígena, é o fato das práticas recorrentes no dia a dia na escola indígena contemporânea serem ainda colonizadoras como anteriormente. Por isso, a necessidade

de demonstrar como nos dias atuais velhas práticas como de transformar indígenas em “bons cidadãos”, e “bons empregados” faz parte do nosso meio de convivência.

Com o intuito de trazer a experiência na escola onde lecionei e trazer a discussão para o âmbito da influência das políticas implementadas anteriormente que atingiram as comunidades indígenas trarei no próximo tópico, algumas descaracterização que o processo de escolarização feita para indígenas causou a comunidade.

A escola onde passei dois anos lecionando como professora nas disciplinas de ciências humanas foi fundada em 1939, chamada anteriormente de Escola Estadual Índio Ajuricaba, hoje de Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi. O processo de escolarização e as possíveis mudanças causadas pela escola na comunidade Serra da Moça, demonstram como as políticas imposta anteriormente pelo sistema educativo prevalecem ainda hoje, não escancarada ou exposta, mas de uma forma sutil.

Por isso é necessário entender a realidade comunitária de cada povo específico, é importante para mim como pesquisadora indígena essa relação com a comunidade, porque foi dentro da sala de aula com meus alunos que percebi a diferença entre a realidade e o discurso. Neste sentido, busco com o próximo tópico a integração da discussão das comunidades que foram de encontro às políticas educacionais como é o caso da Serra da Moça, bem como apontar como em alguns aspectos essas políticas atenderam as reivindicações que os povos indígenas e da presente comunidade.

Traremos dados da comunidade tais como: localização, contextualização histórica, povo que habita a região, dados da escola e sua implementação na região. Vale lembrar o processo de escolarização da comunidade traz consigo transformações no modo de vida dos povos da região.

2.2 O processo de escolarização da comunidade Serra da Moça

Com o intuito de contextualizar a comunidade indígena Serra da Moça, na discussão da inserção das escolas nas comunidades, visando demonstrar a concretização dos projetos governamentais implementados pelo governo desde a colonização, criamos esse tópico para discutimos a realidade local. Porque percebemos que a escola de certa forma seguiu aquele modelo do qual falamos no tópico anterior.

A comunidade Serra da Moça localiza-se em Roraima no município de Boa Vista 50 km do centro urbano, se encontra na região indígena denominada pelo movimento indígena de Murupú, para os indígenas e suas organizações o denominam etno- região

do Murupu. A comunidade pertence à Terra Indígena Serra da Moça demarcada em ilhas com 11.626.7912 hectares em 23 de maio de 1985, homologada em 29 de outubro de 1991, composta por mais duas comunidades: Morcego e Serra do Truaru. (CIR, 2017).

A terra está inserida em um ecossistema de savana conhecido como lavrado, situado próximo ao rio Uraricoera, do qual ficou isolado por fazendas após a demarcação. O território pertence à bacia do rio Branco, um dos principais afluentes do rio Negro. Dentro da terra indígena ficaram poucos cursos de água, sendo o principal igarapé do Truaru o principal. (CIR, 2016, p. 10)

O Plano de gestão territorial e ambiental (PGTA) da Terra Indígena Serra da Moça realizado pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), caracteriza a terra demarcada em ilhas como uma área insuficiente para o sustento dos povos da região, cercada por fazenda e assentamentos, que hoje é densamente habitada por famílias da etnia Macuxi e Wapichana.

A TI Serra da Moça apresenta uma população total de 799 habitantes, distribuídos em 189 famílias, que pertencem às comunidades indígenas Serras da Moça, Serra do Truaru, Morcego, além das comunidades indígenas Lago da Praia e Anzol, que ficaram fora dos limites na demarcação. Partes dos moradores são católicos e o restante evangélico.

Maia (2014), no livro “Os Wapichanas da Serra da Moça: entre o uso e desuso das práticas cotidianas (1930- 1990)”, descreve a história da criação da comunidade Serra da Moça e também o porquê do nome. Segundo ela os Wapichanas dessa região vieram da Serra da Lua, caçar e coletar frutos.

Numa dessas caçadas e viagens que faziam o grupo de indígenas resolveu se estabelecer na região, pois notaram que havia bastante buritizal para fazer casas, e frutos para alimentação, além da mata cheia de caças e lugares para plantio de roças. “Assim, o grupo que formava a família Aleixo resolveu mudar- se e habitar na região” (MAIA, 2014, p. 91)

Existem algumas histórias sobre origem do nome “Serra da Moça”, em uma delas é sobre o primeiro grupo que chegou a se instalar, segundo a autora tomaram bastante cuidado com a região, principalmente nas escolhas do local para a construção das casas, todas teriam que ser de frente para a nascente, pois o pajé, numas das suas constatações para o reconhecimento do local, obteve uma revelação de que a serra era uma cidade, cheia de moças, por isto denominou o nome da comunidade Serra da Moça.

A outra versão sobre a comunidade chamar-se Serra da Moça, de acordo com dados do PGTA, dizem que havia três moças elas foram beber água perto da nascente (olho d'água) da Serra. Elas nunca mais retornaram para suas casas e, preocupados seus pais procuraram o pajé para pedir ajuda, depois de realizar seus rituais confirmou que por estarem muito cansadas, foram encantadas e nunca mais retornariam, permanecendo até os dias de hoje na Serra. (CIR, 2016)

A comunidade Serra da Moça tem o mesmo nome da TI demarcada que também se chama Serra da Moça. Para não ficarmos confusos, os dados aqui apresentados são da comunidade que tem uma população de 279 pessoas (70 famílias) a organização política é composta por 1º e 2º tuxaua, capataz e vaqueiro, as decisões são coletivas e tomadas em reuniões comunitárias.

A saúde funciona com acompanhamento do agente de saúde (AIS), do agente indígena de saneamento básico (AISAN) e de uma equipe médica, que está ligada ao Distrito Sanitário Especial Indígena Leste de Roraima (DSEI- Leste), da Secretaria Especial de saúde Indígena (SESAI) na comunidade existe duas escolas indígenas a estadual e a municipal.

Os povos que habitam a TI são Wapichana, Macuxi e Ingarikó. Dentre a maioria estão os Wapichanas do tronco linguístico Aruak, habitantes da região de campos no Brasil e campos e florestas na Guiana. Enquanto que Macuxis e Ingarikós são da família de línguas Karibe.

O histórico da colonização do povo Wapichana, nos mostra a realidade que se encontra o povo nos dias atuais. Essa situação de invasão, e o uso de mão de obra barata e processos em curso demonstra a real situação da TI Serra da Moça rodeada de fazendas e um curto território que apresenta diversos problemas socioambientais, além de conflitos por conta das comunidades Anzol e Lago da Praia que ainda se encontra em processo de reconhecimento, essas áreas ainda hoje são consideradas áreas conflituosas.

Melo (2014) aponta em sua pesquisa, “Demarcação em ilhas: o caso da Terra Indígena Serra da Moça” especificamente no terceiro capítulo, os problemas causados pela demarcação em ilhas, como: insuficiência de terra, reivindicação e ampliação da área. Os problemas advindos das espoliações das terras, herança da colonização dos povos indígenas do vale do rio Branco perpassa ainda nos dias de hoje, acarretando ainda problemas socioambientais de áreas que pertenciam a Serra da Moça.

O processo de demarcação da TI³ serra da Moça deixou de fora do território considerado pelos indígenas, áreas de caça e pesca, excluindo lagos, rios, igarapés, matas e buritizais, implicando no desenvolvimento das principais atividades desenvolvidas pelos povos indígenas como: agricultura, extrativismo, pesca e caça.

Apesar dos limites geográficos definidos pela FUNAI mostrarem uma determinada área, a mesma não corresponde ao que os moradores consideram como área indígena. Nas narrativas recolhidas em outras pesquisas, apontam que as delimitações da TI Serra da Moça, antes da demarcação atual, era bem maior do que é atualmente. A área perpassava por lugares onde hoje são vilas, fazendas, projetos de assentamentos, como por exemplo, a Vila do Passarão, a comunidade do Anzol, a áreas onde foi construída a comunidade Lago da Praia, a antiga sede da Fazenda Bamerindus. (MELO, 2016, p. 47)

Essa citação demonstra questões importantes sobre o povo Wapichana da região, pois ficaram sem acessos aos igarapés, lagos e rio que ficaram fora da demarcação da TI, não só isso, mas também problemas com pessoas das fazendas alguns cercam as nascentes, impedindo os peixes a subirem o rio. Os igarapés que ficaram dentro da TI secam no verão afetando animais, causando extinção de alguns como aponta o relatório dos próprios moradores das comunidades. (CIR, 2016)

Esses relatos dos moradores das comunidades indígenas são interessantes para entender a dinâmica do estudo com populações com o contato “avançado” com a sociedade envolvente, bem como para compreendermos a situação enquanto pesquisadores, da vida social, econômica e histórica da região.

Embora o debate sobre temas necessários como ampliação de terra e o uso dos recursos na região, análise de como foi feita a demarcação e homologação, são temas relevantes para pesquisadores que se interessam por debater a identidade cultural, o contato interétnico, não o faremos neste tópico, mas nos aprofundaremos no debate acerca da educação escolar indígena e a implantação e criação das escolas nas comunidades.

Por isso, tentamos trazer o histórico e dado da comunidade com intuito fazermos um contraste sobre a história da região e os povos Wapichana, e o início da primeira escola da região Murupu. Primeiro porque durante a minha estadia na comunidade nos dois anos, e as leituras me fizeram perceber a similaridade da história da implantação das escolas na comunidade com outras regiões, fazendo-me compreender que a

³ TI abreviação da palavra Terra Indígena

educação era em si uma manobra de ocupação do território a qual acarretou inúmeros problemas que enfrentam os povos ainda hoje.

Voltolini (2011) aponta que de acordo com o Sr. Aduino a primeira escola funcionou sem o reconhecimento oficial da Secretaria de Educação do Estado de Roraima e o primeiro professor a lecionar nessa instituição foi o professor Rogaciano, seguido dos professores Maria Luiza, Aduino, Maria Socorro, Odília, Maria Lúcia, Tereza, Miraci, dentre outros.

No dia 4 de abril de 1946, o Governador Interino do Território Federal do Rio Branco, atual Estado de Roraima, usando das atribuições conferidas pelos incisos I, V e VII do Decreto-Lei Nº 5.839, de 21 de setembro de 1943, assinou o Decreto nº 42, criando a escola mista denominada Índio Ajuricaba. (VOLTOLINI, 2011)

Para Maia (2014), a escola contribuiu para o processo de mudança, principalmente entre a juventude da época, inserindo novos valores, novas oportunidades de vida. É pertinente observar que a implantação das escolas nas comunidades vem com a mesma noção de mudanças no modo de viver dos povos, entre os Wapichana da região é nítida essa mudança, principalmente no que diz respeito da língua materna, hoje quase ninguém da comunidade fala fluentemente a língua Wapichana, embora hoje seja obrigatório o ensino da língua nas escolas estaduais e municipais.

Refletindo sobre a mudança da vida na comunidade quero ressaltar que todas elas ocorreram devido a vários fatores que vem desde o processo de colonização aos dias atuais. A implantação da escola é um desses fatores, que atingiu a vivência dos povos na região, os professores indígenas ou brancos que atuaram e atuam nas comunidades fazem parte da contribuição para mudança no sistema educativo e social.

A escola da comunidade Serra Moça, apresentou para as comunidades na época uma conquista, pois muito dos pais e jovens da época da implantação relatam que procuravam melhor capacitação para os seus filhos. Pois muitos trabalhavam nas fazendas ao redor da TI. As pessoas muitas vezes eram pagas com poucos recursos por isso à escola na comunidade viria a ser para os mais jovens motivos de mudança para melhorar de vida. (VOLTOLINI, 2011)

Neste sentido constatamos que os povos da região não percebiam que a escola em si, contribuía para a desvalorização da cultura e da vida social indígena, tanto que os mesmo foram deixando de falar sua língua, sem perceber as políticas que entravam e destruíam seu modo de pensar, inserindo assim mudanças tais como: conflito territoriais

com fazendeiros, escassez de caça e pesca, redução do território a qual pertencia culturalmente.

Seguindo esse raciocínio, é interessante lembrar que o período da implantação das escolas e a inserção da política educacional era justamente através das políticas de reconhecimento das línguas indígenas a mudança das sociedades indígenas que acarretou na extinção de muitas línguas indígenas em todo Brasil. Isso também ocorre em Roraima, especialmente nas comunidades mais próxima de Boa Vista neste caso da comunidade Serra da Moça.

Este período da educação teve efeito nos modos de vida da comunidade, mas também na maneira de como os povos indígenas pensavam. As mudanças ocorridas partem de um projeto político maior como já mencionamos anteriormente, e afetava a vida da população indígena de uma forma que o tornaram cada vez mais dependentes da sociedade envolvente tais como: fazendeiros, posseiros, garimpeiros, etc...

Para reforçar Julião (2014) descreve a relação entre os grupos considerados dominantes, que sempre foi de conflito, de dominação física e imposição cultural. Essas relações acompanham as políticas educacionais como mencionados.

Essas mudanças também refletem no cenário nacional, tais como as mudanças no posicionamento da Igreja no Estado de Roraima. Para alguns autores a relação de conflito da época de imposição e dominação demonstra que a região sempre houve conflito. Neste sentido partimos da tomada de consciência dos povos indígenas, ou seja, as reivindicações e mobilizações por um ensino específico e diferenciado.

Além disso, trazer para a discussão a temática da formação dos professores me chamou atenção desde que comecei a lecionar na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, pois, busquei entender o meu papel enquanto professora na sala de aula, na comunidade. Na graduação embora, eu tenha me formado para lecionar tive poucas experiências, e quando fui a campo tive dificuldades de encontrar um caminho a seguir, uma teoria para aplicar na realidade social da escola.

Nas reflexões e leituras, além da observação percebe-se as modificações causadas pela experiência escolar em décadas através dessa política de imposição, o que chama atenção diante do processo de implantação das escolas até a conquista de direitos reivindicados é o investimento na formação dos professores indígenas.

Ou seja, partindo da compreensão das mobilizações indígenas em torno da educação, e a criação das organizações, queremos dar continuidade a reflexão em torno

da formação dos professores a partir dos discursos sobre a educação específica e diferenciada, fazendo uma pergunta pertinente sobre a formação dos professores.

Neste sentido concluo esse tópico sobre a inserção da escola na comunidade indígena Serra da Moça demonstrando como ela no primeiro momento conseguiu atingir seus objetivos de acordo com a política educacional da época, para no próximo debater a continuidade dessas políticas com a formação dos professores indígenas.

2.3 Formação dos professores? Para que? E para quem?

Entre as décadas de 1960 a 1980, organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Neste novo período foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngüe que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos. (CANDAU; RUSSO, 2010)

É importante destacar que neste contexto os indígenas enfrentaram situações difíceis no início de 1970, em pleno período de ditadura militar, por exemplo, embates com fazendeiros que tomavam suas terras invasões do garimpo nos anos 1980 1990. Essa situação vivida pelos povos indígenas fez com que se organizassem politicamente, através de organizações, suas lideranças se deslocavam a capital federal em defesa de seus direitos, contato com outras lideranças, todas essas foram circunstancia que alimentaram neles desejo de aprender a ler e escrever (D’ ANGELIS, 2012)

Repetto (2008b) chama atenção para o fato de que, embora a educação escolar nas comunidades indígenas foi imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta.

Nas últimas décadas, a educação indígena buscou uma definição própria para si, levantando a bandeira de uma educação específica e diferenciada. Trata-se de uma luta para conquistar espaços jurídicos, políticos, pedagógicos e de gerenciamento desse processo educacional. Desse modo, é que as diferentes vozes e propostas de educação indígena procuram, desde perspectivas diversas, avançar nas definições concretas e particulares, visando consolidar as propostas reais de uma educação significativa para esses povos. (REPETTO, 2008b, p. 1)

Em Roraima a organização política dos povos indígenas também se insere nos contextos das reivindicações, a mobilização indígena se constrói nessas décadas desde as primeiras reuniões com assessoria da Igreja Católica, até o auge das grandes mobilizações em torno das assembleias que decorreram com as criações de diversas organizações indígenas próprias a partir de 1980.

Dentre as organizações criadas em Roraima, destaco: O conselho indígena de Roraima (CIR), a Organização dos professores Indígenas de Roraima (OPIRR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) e outras. Julião (2014) destaca que os avanços e conquistas da educação escolar indígena em Roraima têm muitas faces e são frutos do movimento indígena organizado, que recebeu contribuições de varias organizações, faculdades, secretarias e outros órgãos. (JULIÃO, 2014, p.30)

Por ocasião do “DIA D- Debate sobre educação/ Escolar” evento realizado no primeiro semestre de 1985 pela secretária de Educação de Roraima com o tema “Que escola temos? Que escola queremos?”, foi constatada pela comissão organizadora a necessidade de se fazer um programa diferenciado para as três áreas- urbano, rural e indígena. Após a formação de três subcomissões a equipe encarregada da área indígena estabeleceu estratégias envolvendo pessoas e entidades comprometidas ou simpatizantes da causa indígena e, em conjunto, um roteiro de trabalho foi elaborado. (MAIA, 2014, p. 37)

A equipe, segundo Maia (2014), realizou algumas viagens às áreas indígenas onde participou de reuniões com professores, tuxauas e membros das comunidades. Esta aproximação à realidade das comunidades possibilitou um maior envolvimento dos técnicos da Secretaria com os problemas relacionados à educação indígena.

Para a autora as 48 comunidades representadas por tuxauas, professores e membros que participaram do debate sobre Educação escolar Indígena em Boa Vista, tiveram suas reivindicações atendidas, os depoimentos dos tuxauas e professores foram importantes para estabelecer o diálogo, além de promover uma reflexão crítica sobre o tema da educação escolar indígena.

Ainda na visão da autora a secretaria chegou à conclusão que a escola nas áreas indígenas, idealizada e implantada pelos não indígenas contribuiu para a descaracterização da cultura tradicional. Neste sentido, todas as reivindicações dos professores e tuxauas foram aceitas e vistas como justas. Assim os indígenas começaram a reivindicar “escolas verdadeiramente indígenas”.

A nova escola deveria ter currículo específico e diferenciado, com a finalidade de respeitar a identidade étnica dos vários povos indígenas e suas peculiaridades socioculturais; serem voltadas para a realidade e necessidades das comunidades, vincular dados, informações e conhecimentos referentes à sociedade envolvente, possibilitando condições para lidar com a situação de contato existente. (MAIA, 2014, p.38)

Diante das discussões ao longo dos anos foi atendida a reivindicação e foi criado um espaço dentro da Secretária Estadual da Educação em meados de 1986 chamado Núcleo de educação indígena (NEI) considerado importante para a organização da nova educação escolar que se constituiu no decorrer dos anos.

No que se refere ao NEI, Repetto (2006) aponta os desafios e o balanço das ações entre 1993 a 2005: (dentro da nova concepção de educação escolar) demonstra resultados positivos, pelas seguintes razões:

a) o processo de consulta às comunidades não pode mais ser transgredido, estando consolidado como prática institucional; b) o processo de formação dos professores indígenas foi ampliado com o acesso ao Magistério Indígena e à formação em nível superior - garantida pelo convênio de 2003 que criou o citado curso de Licenciatura Intercultural na UFRR - e com a consciência da necessidade de criação de um novo curso de Magistério Indígena para 2004/2005 (anteriormente acima); c) nos últimos anos, houve um crescimento acentuado e contínuo da demanda pelas séries finais de EF e do EM; d) em vez dos três núcleos regionais que o NEI pretendia criar em 1983, as comunidades, lideranças e professores indígenas mantêm, na prática, dez centros regionais (em cada uma das dez regiões indígenas, sem contar os centros regionais yanomami), apesar de apenas dois, Maturuca e Malacacheta, terem sido aprovados, em 2004, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Um terceiro, na comunidade da Raposa, espera a homologação da criação. (REPETTO, 2006, p. 13)

Hoje o nome do núcleo mudou para Divisão de Educação Indígena (DIEI), trabalha em parceria com a organização dos professores indígenas de Roraima e outras organizações parceiras. Tem se tornado um espaço estratégico para organização, planejamento e desenvolvimento de um novo modelo de educação escolar indígena.

A origem do DIEI remonta a 1986, quando foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Secretaria de Educação. Esta instância foi uma conquista do movimento indígena, ocorrida no ano de 1986, começou a discutir a educação indígena e a necessidade dela ser diferenciada em relação à escolarização padrão e sobre a necessidade de haver professores indígenas ministrando aulas nas comunidades. (REPETTO, 2008c, p. 49)

A DIEI desde a sua criação passou a ser administrada por professores indígenas escolhidos na assembleia dos tuxauas ou na própria assembleia estadual de professores

indígenas, o coordenador da divisão é avaliado anualmente pelos tuxauas e professores e demais lideranças presentes nas assembleias. (JULIÃO, 2014)

O autor destaca que a divisão contribuiu bastante no processo de construção da educação escolar indígena em Roraima, destacando as principais atividades implementadas por ela no início da sua fundação: plano de ação preliminar com ênfase na adequação de um currículo prescrito a realidade sociocultural dos povos indígenas locais, realização do I encontro de educadores indígenas de Roraima, em 1987 realizou o curso para elaboração de material didático contando com participações de 25 professores indígenas dos povos Macuxi, Wapichana e Taurepang.

Além desses destaques estão também os principais debates feitos por professores que se preocupavam com o ensino bilíngue e a revitalização das línguas indígenas, levantaram como proposta a alfabetização em língua materna e nos casos de comunidades não mais falantes, a língua indígena seria introduzida como segunda língua a partir da 3ª série do ensino fundamental.

A produção de materiais pedagógicos, livros específicos e diferenciados para serem utilizados como suporte pedagógico dentro das escolas indígenas foi publicado. O autor destaca também que no ano de 1987 é fundada a escola Maturuca (Escola Indígena Mirikio Macuxi) e a importante articulação dos povos indígenas de Roraima com indígenas dos outros Estados da Região Norte tem sido bastante significativa. (JULIÃO, 2014)

A articulação dos povos indígenas da Região Norte a partir de 1989 se organizam e criam a COPIAR (coordenação dos professores indígenas do Acre, Amazonas e Roraima), atualmente COPIAM (Coordenação dos Professores Indígenas da Amazônia) onde ocorre anualmente encontros. Neste sentido foi elaborada a Declaração de importantes artigos sobre educação escolar indígena da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996.

[...] a promulgação da Constituição Federal em 1998, seguida pela aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB em 1996, possibilitou uma ampla reformulação do sistema de ensino brasileiro. A educação escolar indígena iniciou um processo de mudanças em que povos indígenas, pela primeira vez na história do Brasil, conquistaram o direito de prerrogativas diferenciadas em relação ao sistema de ensino nacional. A Constituição Federal não apenas reconhece a diversidade cultural, como estabelece direitos diferenciados, entre os quais o de uma educação que utilize línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem. (LUCIANO, 2013, p. 51)

Essas três décadas são bastante significativas para entender as práticas da política oficial para educação indígena, mas também para compreender as mudanças ocorridas a partir das reivindicações dos povos indígenas, da luta pelo reconhecimento de seus direitos, um marco é a década de 1990 considerada um divisor de águas na história da educação escolar indígena no Brasil, uma vez que propiciou um novo projeto de Estado e Sociedade, em que as escolas indígenas podem ser “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”. (LUCIANO, 2013)

A política de educação escolar indígena começou a mudar somente a partir dessa década, não apenas em decorrência das alterações de ordem estrutural e administrativa e didático/pedagógico, mas, sobretudo devido ao crescimento e à maturidade do movimento indígena em nível nacional e continental que também se fez sentir em Roraima. Em um contexto de mobilizações, as comunidades questionaram alguns aspectos relacionados com as condições do ensino ministrado aos índios e com o papel da educação e da escola; são eles: a) a insatisfação de pais e de alunos com os professores não índios; b) a utilização de métodos ultrapassados de castigo e violência; c) a supervalorização da cultura e da língua da sociedade nacional; d) o menosprezo direto pela cultura e línguas indígenas; e) a promoção da dominação cultural e da submissão política e social. (REPETTO, 2006, p. 9)

A extensão desses direitos permitiu assim a apropriação da instituição escolar, atribuindo- a nova identidade e função. Em Roraima, por exemplo, através da secretaria de educação e Núcleo de Educação Indígena criaram o Projeto Magistério Parcelado Indígena entre 1994 e 2002, que colaborou bastante com o processo de consolidação da educação escolar indígena.

Foram formados mais de 400 professores indígenas, possibilitando a ocupação dos espaços internos das escolas em terras indígenas, os cargos de docência, a administração das escolas passou a ser ocupadas por profissionais indígenas de origem das comunidades, possibilitando as reivindicações das lideranças, pois entre os anos de 1980 e 1990 os professores que atuavam nessas áreas não eram indígenas.

Observa- se que durante o processo de construção da nova educação escolar indígena, o movimento indígena composto por tuxauas, comunidades indígenas e colaboradores não indígenas sempre estiveram à frente dos debates e as conquistas que estavam sendo implementadas. O magistério parcelado indígena, por exemplo, era acompanhado pelas organizações indígenas através dos tuxauas. (REPETTO, 2006)

Para Julião (2014) até a terceira turma do magistério parcelado formada, foi mantida a filosofia política pedagógica do projeto das lideranças, que garantia o

controle e a participação das organizações indígenas, mantendo-se uma criteriosa seleção de professores formadores e de ingressos de cursistas.

A formação dos professores em nível de terceiro grau também tem sido uma preocupação justificada dos povos indígenas: há poucos professores indígenas formados em nível superior e, também, poucos em processo de formação. Atualmente podemos ver estudantes nos cursos regulares da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e no curso de Magistério Superior do Instituto Superior de Educação do Governo do Estado. A resposta a essa demanda resultou na criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena na UFRR. As discussões para construção desse núcleo e criação do curso de Licenciatura Intercultural, por ele mantido na UFRR, começaram em 2000 e estenderam-se até julho de 2003, quando a primeira turma passou a assistir e participar das aulas. Para tanto, foram assinados convênios com a Funai e com o governo de Roraima. (REPETTO, 2006, p. 11)

Atualmente há mais de 300 professores formados no curso de licenciatura Intercultural da UFRR e aproximadamente 400 em formação. Ainda tem surgido alternativas de formação na universidade estadual e em particulares. Contudo, na atualidade há uns 400 professores indígenas concursados e uma necessidade estimada de mais mil e quinhentos professores para atuarem atendendo a demanda atual das escolas indígenas. O próprio fato de não haver concursos é outro ponto questionado pelo movimento indígena e pelo Ministério Público Federal.

O ponto de partida da crítica a essas conquistas dos povos indígenas se dá por meio das gestões e dessas implementações que deixaram de ser fiscalizadas. D' Angelis (2012) argumenta que as conquistas têm limites, em seu texto sobre “limites e possibilidades da autonomia dos povos indígenas” o autor vai discutir sobre autonomia, movimento indígena, e a prática pedagógica dos professores nas comunidades.

O autor chama atenção dos professores e principalmente para nosso olhar como pesquisadores (as) em torno das conquistas do movimento indígena. Destaca que com o passar dos anos o movimento indígena se submeteu ao Estado. Significa que as lideranças que assumem o cargo no governo não são indicados pelas lideranças indígenas, são eles que indicam e vetam nomes para orientar e vetar iniciativas para educação escolar indígena. Partindo dessa visão os povos indígenas nesse contexto perdem a força que viria a ser ganho, para o autor ainda continuamos colonizados e submetidos ao que ele chama de liberalismo ou neoliberalismo. (D' ANGELIS, 2012)

Ou seja, mesmo que as conquistas indígenas e as implementações das leis as indicações e representações foram atendidas pelo Estado, essas mesmas conquistas educacionais apresentam uma perda. Embora temos visto com Repetto (2006) as

indicações das ações e os lados positivos da conquista de direitos percebemos também o outro lado dessa conquista.

O outro lado seria o desmonte das próprias conquistas via propostas institucionalizadas e adotadas pelo governo. O que nos chama atenção nesse contexto são as manobras políticas, de interesses politiqueros que de certa forma contribuem com a não efetivação dos reais interesses das populações indígenas. Um dos exemplos disso tem sido a atuação de algumas organizações indígenas do Estado de Roraima, que por dependência política e de cargos abrem mão das reivindicações de seus povos para atender demandas de políticos.

Mas isso não quer dizer que as organizações não tenham atuado de forma como se deve atuar, é apenas um contraponto da visão crítica de D' Angelis, que demonstra a meu ver questões que devem ser debatidas e repensadas por professores militantes das causas indígenas, principalmente professores indígenas que atuam em escolas nas terras indígenas.

Por isso é interessante discutir a formação dos professores indígenas, no que se refere à atuação dos professores que participaram desse processo de conquista, dos processos educacionais as mudanças diferenciadas que estes professores implementaram a partir de todas essas conquistas, se a sua formação teórica e intelectual atende as comunidades ou as instituições governamentais?

Trabalhando três anos na educação escolar indígena em área indígena, percebi as contradições de alguns textos que exaltam a educação escolar indígena, a conquista dos povos indígenas, no campo educacional pedagógico, mas que na prática pedagógica, a realidade escolar, observamos poucas mudanças na forma de ensino. Com esta visão e leituras críticas a educação escolar indígena e a própria observação na escola me fizeram perceber que a formação dos professores indígenas seja ela implementada pelos programas governamentais, tem uma intencionalidade.

Luciano (2013) diz que, no âmbito da prática pedagógica escolar, há uma lenta mudança à construção de outro modelo de escola, caracterizada como escola comunitária sob gestão da comunidade indígena. Essa nova escola almeja desde o princípio das reivindicações de serem diferenciada em relação às demais escolas brasileiras, mas que na prática se percebe poucas mudanças nas atitudes dos próprios professores indígenas daí a nossa pergunta do tópico: formação para que? E pra quem?

No entendimento, a escola específica e diferenciada seria a educação própria de cada povo indígena, seria o estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos

universais e indígenas, belingue/ multilíngue, com a conseqüente valorização das línguas maternas, e não apenas da língua nacional. (LUCIANO, 2013)

Mas observamos diante disto muitos discursos em torno da educação específica e diferenciada, nas reuniões e assembleias das escolas e das comunidades indígenas a preocupação com a implementação de uma nova escola. As lideranças e professores, alguns do movimento indígena se preocupam com a situação atual dos povos indígenas causado pelo longo processo histórico de homogeneização, mas nas praticas muitos repetem o modelo integracionista/ assimilacionista.

Isso se justifica no processo histórico da educação escolar indígena, embora bastante denso, em cada região vem com características diferentes, mas com o mesmo tom. Um exemplo é como as comunidades veem a escola, ela é vista como pertencente ao Estado e não como pertencente à comunidade, interferindo, nos próprios modos de ensino, refletindo na pratica pedagógica do professor.

Neste sentido referenciamos mais uma vez D'Angelis (2013) que problematiza a “escola diferenciada”, pois para o autor existem muitas questões a serem debatidas ainda, principalmente no que se refere à formação dos professores, a formulação dos Projetos Político- Pedagógico das escolas indígenas, que para ele continua numa perspectiva educacional conteudista, com formulações nada representativas as próprias comunidades, atrelada ainda a perspectiva de uma escola não indígena.

Embora a escola passe a ocupar um papel relevante, diferente das escolas anteriores na formação de crianças e jovens, os discursos no meio social de mudanças ainda continua não se pode negar também a participação dos professores que atuam nas escolas introduzindo práticas e valores que descaracterizam a cultura e os conhecimentos indígenas. Não se pode negar que talvez esses professores não reconheçam suas atitudes devido à teoria desenvolvimentista que os orientam, não o fazem enxergar as mudanças que provocam nas comunidades.

Percebi essas questões refletindo as minhas práticas pedagógica, lembrando da minha chegada na escola indígena em que perguntei quais conteúdos teria que ministrar nas disciplinas de antropologia, sociologia, e prática de projeto, a qual não fazia a mínima ideia de que não havia nem um Projeto Político Pedagógico pronto, me dei conta do quanto ainda temos fazer para se chegar a uma “educação específica e diferenciada”.

Se a escola não tem nem um PPP formulado como pode atender a uma comunidade? Questionava-me sobre isso, e nos dias que foram se passando, tivemos

reuniões para elaborarmos nosso planejamento anual, nenhum material foi repassado, somente dicas de como trabalhar com projetos. Nas áreas das ciências humanas percebi falta de discussão em torno da realidade comunitária.

Todos os professores da escola são indígenas, alguns em formação, outros formados e concursados, outro do quadro temporário. Essa reflexão destaca aqui a importância da formação dos professores indígenas que atuam nas T. I. e levanta questionamentos também sobre a prática pedagógica dos professores.

Esses questionamentos são oriundos das observações, das leituras de trabalhos sobre educação escolar indígena e das assembleias da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), que participei nos anos de 2017 e 2018.

As participações em debates educacionais que participei levavam a tona questionamentos sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, colocando-as como modelo de mudar uma sociedade que buscava o reconhecimento de seus direitos e história. Mas que no bojo da própria realidade eu a percebia como repetidora/colonizadora no modo de valorização da própria cultura indígena.

Com esses questionamentos sobre a interculturalidade, ouvia muitos acadêmicos repetirem que a interculturalidade era a junção das culturas, no entendimento que as culturas nas comunidades indígenas hoje o modo de ver o mundo era uma junção. Já ouvi isso até de muitos professores indígenas que não tem uma noção clara do conceito da palavra interculturalidade.

Contudo vejo essa repetição dos professores que são acadêmicos como um modo de explicar a própria realidade, mas sem a reflexão profunda do sentido da palavra intercultural. Para dar suporte aos meus questionamentos recorri aos estudos sobre interculturalidade que será debatida no próximo capítulo.

Diante das reflexões sobre a formação e as práticas pedagógicas a partir das políticas implementadas, percebemos poucas concretizações, na escola embora na TI não consigam ministrar aulas que valorizem de fato o conhecimento indígena e a realidade vivida pela comunidade. As atuações dos professores muitas vezes não vão ao encontro com a realidade das comunidades indígenas.

Embora trabalhos como de Lima (2014) e Freitas (2017) demonstrem a efetivação das políticas públicas de educação por meio das reivindicações no meio social, ficamos ainda com a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores que remete não só ao contexto histórico da educação na região como também uma discussão profunda em torno da formação dos professores e principalmente do currículo que os orienta.

Entendemos que a formação dos professores indígenas tem uma base teórica que constrói o que será feito nas comunidades, com isso, as mudanças no modo de pensar do povo indígena muda com a formação dos professores, por reconhecer que o professor na comunidade é como se fosse auxiliar dos líderes comunitários. Neste sentido a formação e a resposta da formação tem muito haver com o que ele aprende no curso superior.

Neste sentido, faz necessário debater o conceito de interculturalidade para melhor compreender o ensino destinado aos professores indígenas, pois percebemos que muitos cursos de diferentes universidades de ensino superior têm desenvolvido alternativas de ensino baseada em ensinamentos “interculturais”, sem uma reflexão profunda do que significa esse conceito.

Com o intuito de entender o que significa interculturalidade o capítulo a seguir vem a tratar os diversos conceitos dado a palavra, além de apresentar aquele que no orientou nessa pesquisa.

3. CAPÍTULO II- INTERCULTURALIDADE

O presente capítulo é sobre o conceito de interculturalidade abordando os povos indígenas de uma maneira geral e como esse conceito ganha força em meados das décadas de 1970 e 1980 no auge dos movimentos sociais e movimento indígena na América Latina, para compreender como este conceito é entendido no momento atual.

Também faz parte da minha reflexão quando comecei a estudar sobre o conceito de interculturalidade, e o que mais me chamava atenção era como o termo era usual quando queriam explicar ou generalizar vivências dos povos indígenas e a incorporações da cultura dita como não indígena.

Ouvi muito nas escolas e em alguns lugares as pessoas usando o termo intercultural para justificar modos de vida, pinturas em paredes, músicas não- indígenas em escola, uso de internet nas comunidades, sobretudo a “educação escolar indígena” implementada nas escolas e também para minimizarem conflitos existentes tais fases feitas como, “isso é o efeito da interculturalidade”.

Além disso, percebi através da própria vivência em escolas indígenas o sentido vazio do uso da palavra intercultural para justificar “momentos culturais” da escola. Buscando compreender o uso da palavra intercultural através das leituras, me percebi no grupo de estudo com os alunos da Licenciatura Intercultural da área das ciências sociais.

A partir da participação em grupo de estudo da licenciatura intercultural que discutiam educação escolar indígena, conhecimento indígena, interculturalidade. Quando entrei no mestrado devido a minha docência passei a estudar e a gostar de pesquisar sobre educação intercultural e os sentidos da palavra. Quando me dei conta estava questionando a mim mesma e minhas metodologias.

Um dos responsáveis foi à reflexão em torno da educação intercultural que reporta também a uma reflexão crítica da noção da decolonialidade, que indaga o caráter eurocêntrico e ocidental reformulando o foco da reflexão nos discursos de poder sobre a construção de conhecimentos considerados científicos e universais. (REPETTO; SILVA, 2016)

Neste sentido, encontrei-me no debate sobre interculturalidade principalmente no aporte teórico a qual irei debater a seguir, que me deu suporte para planejamentos anuais, sobretudo iniciar um debate sobre conhecimento indígena, rever conceitos e analisar trabalhos nesta vertente.

A vertente da qual pertence este trabalho é o Método Indutivo Intercultural- MII uma das concepções oriundas da interculturalidade que nos permitiu analisar criticamente a educação escolar indígena através do longo processo educacional, mas que também nos ajudará na análise dos TCC's (Trabalho de Conclusão de Curso) dos professores indígenas que se formam no Instituto Insikiran- UFRR.

Faremos essa análise dos trabalhos de conclusão de curso que reflete a linha teórica do Método Indutivo Intercultural a qual os professores indígenas no âmbito do estágio curricular promovem através da prática pedagógica o experimento de atividades. Analisamos dez trabalhos subdivididos em: um grupo de três, segundo mais um grupo três e por fim um grupo de quatro trabalhos, totalizando dez monografias.

Esses trabalhos são importantes para compreender o desenvolvimento do MII, tanto como metodologia de ensino, teoria e principalmente como uma crítica ao interculturalismo convencional, abrindo novas possibilidades de debate na linha da educação escolar indígena, e posteriormente trazendo uma reflexão crítica sobre currículo das escolas indígenas.

Os trabalhos analisados nos seguintes tópicos são importantes para percebermos novas possibilidades de debate no campo da interculturalidade, que não é um conceito único, mas que abrange um campo teórico amplo veremos adiante como esse conceito se constrói e como se transforma de acordo com o período histórico e social, buscamos nesse sentido o elo com a educação escolar indígena.

3.1 O Conceito de Interculturalidade

Neste texto exploraremos as partes importantes que nos interessa explicar, que nos dá suporte à explicação das diversas visões de interculturalidade com ênfase especial no campo da educação, para distinguir entre uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e outra, concebida como projeto político de descolonização, transformação e criação.

O conceito de interculturalidade pode ser visto a partir de diversas visões epistêmicas. Está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais e é um eixo importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter- transnacional. No entanto há diferentes formas de explicar o conceito e de aplica-lo a práticas pedagógicas. Ainda que se possa argumentar que esta atenção é efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-político-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista, por um outro ângulo, a partir de uma perspectiva que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. (WALSH, 2009)

Wals (2009), nos explica que a partir dos anos 90 existe na América Latina uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte dos reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

Em sua pesquisa, “Interculturalidade crítica e educação intercultural” a autora aborda três pontos de vista da interculturalidade:

A primeira perspectiva é aquela que entendemos como relacional, e que faz referência da forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, prática, saberes, valores e tradições culturais distintas, as quais poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Desta maneira, se assume que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina, pois sempre existiu aqui o contato e a relação entre os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e a sociedade branco-mestiça crioula, do que poderia ser conhecida a evidência na própria mestiçagem, nos sincretismos e nas transculturações que são parte central da história e “natureza” latino-americana-caribenha. (WALSH, 2009, p. 2)

Para a autora, o problema com esta perspectiva é que oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade. Da mesma forma que limita as interculturalidade ao contato e à relação muitas vezes somente individual, encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade como: sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

Por isso mesmo, é necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional, considerando duas perspectivas adicionais, que dão contexto e sentido ao uso da palavra e conceito de interculturalidade na conjuntura atual, evidenciando assim seus significados, usos, intencionalidades e implicações sociais e políticas. (WALSH 2009)

Conforme a autora, a segunda perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. Esta perspectiva busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, mas não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (TUBINO, 2005).

Percebemos que essa lógica de interculturalidade permeia nos dias atuais, quando camufla, por exemplo, os conflitos sociais existentes colocando o respeito à diversidade cultural implementada por leis como uma nova estratégia de dominação, não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior. (WALSH, 2009)

A terceira perspectiva que autora assume é a interculturalidade crítica, que se diferencia das outras duas anteriores. Esta perspectiva não parte do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial.

[...] a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (WALSH, 2009, p. 03)

Walsh (2009) entende que a interculturalidade criticamente ainda não existe, é algo por construir. Para ela é como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importantes, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (WALSH, 2009, p. 03)

Neste sentido a reflexão a partir da visão da autora, nos auxilia no entendimento da interculturalidade, que pode ser entendida como proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido pela transformação estrutural e sócio-histórico assentado na construção entre todos, de uma sociedade diferente que haja transformação e construção não só no discurso ou na imaginação, pelo contrário, requer agir em cada instância social, política, educativa e humana.

Dessa forma entendemos o conceito em três dimensões explicitada pela autora, no modelo interculturalidade como projeto político e de sociedade. Para além desse debate adentramos ainda mais no conceito de interculturalidade, pois esse conceito no campo da educação tem sido usado frequentemente, principalmente na educação escolar indígena.

Repetto e Silva (2016) vêm a reafirmar o surgimento das diversas propostas intercultural na América Latina no século XX, entre elas estão a propostas educativas com distintos significados, nos quais tiveram sustento em diversas propostas, com diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Segundo os autores, a concepção de educação intercultural corresponde a uma concepção, corresponde também uma concepção de cultura e uma perspectiva política, jurídica, ética e filosófica. (REPETTO; SILVA 2016, p. 40)

Conforme os estudos sobre educação escolar indígena, sabemos que o debate sobre ela surge na América Latina na metade do século XX, com o modelo assimilacionista debatidos ao logo desse trabalho, sua nomenclatura (EB) educação bilíngue, usava as línguas indígenas para ensinar à escrita e a leitura e com isso incorporar a língua e cultura nacional.

No Brasil e em especial em Roraima percebemos o efeito dessa política da educação bilíngue incorporada pelo Estado e pela Igreja em algumas comunidades, principalmente as mais próximas à urbanização, incorporaram essa tônica:

Desse modo, colocou- -se uma concepção de cultura na tônica dessa perspectiva bilíngue, na qual a relação entre línguas era estática, dominada pelo conceito de ‘aculturação’ e a ideia persistente de ‘integração’ à vida nacional. Como se a vida nacional fosse única, homogênea, objetiva. (REPETTO; SILVA, 2016 p. 41)

Já nos anos de 1970- 1980, um novo foco que ia tomando força, agora centrado nas relações sociais, principiava um novo olhar para o trabalho de educação escolar indígena, todavia, em sua concepção, modificaram- se e se redefiniu sob o termo de Educação Bilíngue Intercultural (EIB) enfatizando a necessidade de estabelecer políticas nacionais de plurilinguismo e multiétnicidade, propondo, entre outras coisas, a oficialização nacional ou regional das línguas indígenas e políticas educativas globais. (WALSH, 2009)

O termo tinha outra denominação até então utilizada de “educação bilíngue bicultural”, mas foi modificada para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural devido ao carácter global e integrador da cultura, e a seu carácter histórico e dinâmico, sempre capaz de incluir novas formas e conteúdo à medida que novas condições de vida e necessidades.

De acordo com Walsh (2009), o termo intercultural foi utilizado primeiro nos países andinos, mas com ressalvas, no campo educativo assumiu um sentido duplo. Por um lado, um sentido político/ reivindicativo, por estar concebido a partir da luta indígena e com a finalidade de enfrentar a exclusão e impulsionar uma educação linguisticamente “própria” e culturalmente apropriada.

Tal conceitualização partia do problema histórico e persistente da matriz colonial de poder e de exclusão, subalternização e extermínio – de identidade, línguas, saberes, cosmovisão, lógicas e sistemas de vida - que tem propagado. E, assim, buscava a inclusão dos “diferentes” sob seus próprios termos. (WALSH, 2009 p. 05)

Por outro lado, o intercultural assumia um sentido socioestatal de burocratização. Ao legalizar a EIB (Educação Intercultural Bilíngue) como “direito étnico e coletivo” e como programa educativo para indígenas abrangendo na maioria dos países latino-americanos com populações indígenas nos anos 80 e 90 (respaldado pela assinatura do Convênio 169 da OIT), o intercultural chegou a ser parte do aparato de controle e da política educativa estatal.

Ou seja, para muitas organizações e comunidades indígenas, esta oficialização tem representado como uma faca de dois gumes: por um lado, o reconhecimento merecido e, por outro, o debilitamento do próprio movimento no sentido comunitário, sociopolítico e ancestral e a instalação de mecanismos de regulação.

Dentro da EIB, o “intercultural” tem sido entendido principalmente nos termos linguísticos e com uma só direcionalidade: da língua indígena para a língua “nacional”. E é esta direcionalidade a que tem lhe dado um sentido de transição: o “intercultural” é entendido como o relacionamento que os alunos indígenas devem ter com a sociedade dominante e não vice-versa. (WALSH, 2009, p. 05)

Lopez (2009) também discute o processo histórico do conceito de Interculturalidade, no seu conjunto de reflexões sobre a noção de interculturalidade e da relação que se estabeleceu entre ela o desenvolvimento de várias propostas educacionais destinadas a inovar tanto a política quanto a prática educacional latino-americana o autor faz uma análise crítica às diversas posições.

Gasché (2010), em sua pesquisa intitulada “De hablar de la educación intercultural a hacerla”, faz a crítica a EIB e os textos que discutem a educação intercultural; de certo que nos anos de 1990, a política emergente conseguiu se consolidar em praticamente todos os países latino-americanos dentro de suas reformas constitucionais.

Esse reconhecimento do caráter multiétnico e pluricultural da população e da existência de identidades étnico- culturais, concedeu a proteção e igualdade ante a lei, iniciando uma nova fase político-social, conhecida como constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo⁴ constitucionalista.

As mudanças foram resultado das demandas e lutas dos movimentos sociais particularmente dos movimentos indígenas, tanto nacional como internacionalmente, no campo de seus direitos. Não obstante, também devem ser vistos como constitutivos dos desígnios do projeto neoliberal que, ao início dos anos 90, tomou força na América Latina: “incluir” a todos, abarcando os setores historicamente excluídos, dentro do

⁴ Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (MOREIRA; CANDAU, 2008)

mercado assegurando, com esta inclusão dos “excluídos”, seu apaziguamento, tem sido uma estratégia chave de seu projeto.

As reformas educativas dos anos de 1990 foram parte desta nova onda multiculturalista de corte neoliberal. Apesar de seu impulso vir de demandas sociais por uma educação diferenciada, que poderia elevar a qualidade educativa e responder, entre outras coisas, ao étnico e diversos no âmbito nacional, estas reformas tanto em sua prática como em sua conceitualização se esforçaram mais por adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento que por interculturalizar o sistema educativo.

Mas Gasché (2010) demonstra em seu texto crítico o problema que trouxe essa perspectiva intercultural. Para o autor, não basta apenas estar no discurso o melhoramento das atividades escolares, prática pedagógica, “resgate da língua”, “resgate” cultural, poucos apresentam atividades concretas de experiência no social que realmente mudam as estruturas.

Por exemplo, no Brasil nos anos de 1990, esse discurso marca as preposições para regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa carta assegura aos indígenas o reconhecimento à organização social, cultural, língua, crenças e tradições (Art. 231). Na área da educação, a Lei n. 9.394 de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDB institucionalizou o dever do Estado de oferecer uma educação escolar Intercultural e bilíngue. (D’ ANGELIS, 2012)

E ainda que a interculturalidade apareça como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o reconhecimento do “outro” nestas reformas, sua intencionalidade não tem sido refundar ou repensar os sistemas educativos, mas adicionar e acomodar um discurso da diversidade e interculturalidade entendida como convivência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural sem mudanças.

Conforme Gasché os textos sobre o EIB, com exceção dos poucos que descrevem experiências em escolas comunitárias, apresentam princípios pedagógicos e éticos gerais, que refletem mais filosofia e visão política dos autores a partir de sua posição na sociedade dominante do que uma compreensão plena e explícita da sociedade indígena, da dominação que a sociedade nacional exerce sobre ela. (GASCHÉ, 2010)

No bojo do discurso da EIB há um foco dominante que é revelado precisamente em sua natureza geral e abstrata: a sociedade indígena é reconhecida como tendo sua

cultura e “seus valores”, com os quais faz parte da "diversidade cultural" no atual ramo da globalização, mas a sua cultura e seus valores não são entendidos como intrinsecamente afetados pela dominação de uma sociedade que exerce seus poderes políticos, econômicos e ideológicos sobre eles.

Gasché (2010), pergunta se durante os quase trinta anos de pregação sobre “respeito” e “tolerância”, será que os especialistas têm abordado os jovens da sociedade dominante, elites urbanas, onde o racismo e desprezo cultural têm suas raízes, a fim de mudar as atitudes e tratamento dos privilegiados em relação aos desprezados e marginalizados?

[...] especialistas gastaram muita energia, papel e saliva para implementar programas educacionais para os dominados, incluindo estratos sociais indígenas, a fim de que o “respeito” “tolerar” “para quem”? aqueles que dominam, desprezam, enganam, exploram. O tema da “educação intercultural para todos” surgiu há alguns anos, e seu assunto começaram a ocupar os especialistas e ministérios. (GASCHE, 2010, p. 115)

Este problema pode ser observado, entre outros âmbitos, na produção de textos escolares, na formação de professores e nos currículos usados nas escolas. Por exemplo, usando o pretexto da “interculturalidade”, as editoras de livros escolares assumem uma política de representação que incorpora imagens de indígenas e negros, reforça estereótipos e processos coloniais cheio de preconceitos.

Embora a interculturalidade como uma estratégia ética, política e epistêmica. Os processos educativos são fundamentais, pois por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, atenta-se sobre o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades.

A interculturalidade no âmbito educativo, não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, de uma perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor, responde a problemática atual das comunidades onde trabalhamos ou pesquisamos, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos, ético, epistemológico e político, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural seja trabalhada de modo articulado.

O aprofundamos do debate sobre a interculturalidade na América Latina e a própria possibilidade de construção de Estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem. (CANDAUI; RUSSO 2010)

Com esses argumentos percebemos que a interculturalidade se centraliza mais no campo dos discursos que no campo da concretização. De acordo com Repetto e Silva (2016) a interculturalidade alarga-se desde as concepções que defendem uma interculturalidade para todos, até outras que defendem o diálogo intercultural, e assim por diante. Diante dessas discussões surgem outras visões sobre o intercultural, a qual apresentaremos no próximo tópico formulada a partir da crítica de Jorge Gasché a interculturalidade convencional.

As experiências com esse sentido de interculturalidade em Roraima têm gerado debate no que se refere à formação dos professores indígenas na UFRR- Insikiran na área das ciências sociais e humanas e outras áreas do conhecimento. Tem refletido não só na formação, mas também na metodologia em sala de aula, levantando reflexões sobre o conhecimento indígena, educação escolar indígena no campo epistemológico.

Para melhor esclarecer o Método Indutivo Intercultural- MII realizamos um breve histórico das reflexões da teoria para melhor compreensão e dos seus objetivos, quais metas foram alcançadas desde o início, até os estudos que estão se desenvolvendo com viés no Método Indutivo Intercultural, tendo em vista a formação dos professores e a sua pesquisa na área.

O debate a partir do Método Indutivo Intercultural trouxe para esta pesquisa a experiências de vários professores em outras escolas indígenas, trouxe também uma reflexão sobre a prática pedagógica na escola em que lecionei. Nos momentos de planejamento escolar, tais como: quais livros consultar, quais autores debater, com devo dialogar para melhorar o ensino- aprendizagem dos alunos, quais metodologias aplicar, me encontrei com o MII, que me deu suporte tanto para questionamentos, quanto para me aproximar da realidade dos meus alunos.

Não se trata apenas de encontrar uma teoria, mas de nos encontrar no meio social, de nos enxergamos como indígenas, que vive e que transforma a própria realidade escolar. Com o intuito de melhor compreender o MII, este aporte teórico nos guiou ao debate da proposta, que nos debruçaremos no seguinte tópico.

3.2 Método Indutivo Intercultural

O Método Indutivo Intercultural surge como proposta de interculturalidade a partir dos estudos de Jorge Gasché e colaboradores na Amazônia peruana se consolidando no México. Jorge Gasché (2010) diz que foi convidado para participar de um programa de formação para professores indígenas especializados em educação intercultural e bilíngue (PFMB o Formabiap), um convenio com a confederação indígena amazônica do Peru que estava executando um convenio com o Instituto Superior Pedagógico.

No programa assumiu tarefas de desenvolvimento curricular para professores e ensino primário, ensino no campo das ciências sociais, ecologia e linguística, desenho de pesquisa sociocultural nas comunidades e orientação dos alunos. Passou dez anos na formação de candidatos indígenas ao magistério (1988-1997), eram oito povos e línguas indígenas, que foram essenciais para formulação da teoria e experimento no campo social. (GASCHÉ, 2010)

Essa experiência junto aos povos indígenas do Peru permitiu teoricamente o autor formular e verificar, na prática, hipóteses interpretativas sobre a sociedade tradicional e os atuais povos indígenas, sobretudo a dominação exercida pela sociedade nacional aos povos indígenas, sobre os efeitos que isso produz sobre os povos indígenas e sobre o modo como ele está envolvido nas mesmas relações pedagógicas interculturais entre professores não indígenas e estudantes indígenas. (GASCHÉ, 2010, p. 118)

Juntamente com seus colaboradores do México e a partir das práticas docentes com alunos indígenas desenvolvidas no primeiro momento no contexto amazônico e depois no mexicano, o autor observa e expõe o que entende por educação intercultural, tentando reparar lacunas deixadas pelas abordagens tecnicista/pedagógicas da concepção majoritária da educação intercultural bilíngue.

A partir dos experimentos com os estudos e populações indígenas formulou o Método Indutivo Intercultural (MII) que se expande pela América Latina com a ajuda dos colaboradores do México e Peru, fazendo parte agora das discussões em Roraima/Brasil. Neste sentido apresentamos aqui a base teórica para formulação da proposta intercultural:

Gasché estrutura a fundamentação teórica e metodológica do Método Indutivo Intercultural (MII), na linha de pensamento vigotskyana, manifestando claramente a opção pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural

da Atividade Humana (THCA), fundamentada no Materialismo Histórico Dialético” (DANIELS apud REPETTO; SILVA, 2013, p. 16)

A formação social reporta ao pensamento Vigotskiano. Debatido no livro “A formação social da mente”, organizado por Coler, Steiner e Souberman (2007), o pensamento de Vigotski seguiu a linha teórica de Marx e Engels, trazendo da teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico à raiz de suas contribuições, ao dizer, o ser humano aprende a partir de um processo de vida, pois para ele é através da ação humana no meio social, criando signos, linguagens e instrumentos vão sendo transmitidos e aperfeiçoados historicamente na sociedade, por meio da realização de atividades sociais o processo de formação é transmitido.

A teoria Histórico- Cultural é uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana e que nos permite conceber as professoras e os professores de Educação Infantil como intelectuais cuja função é organizar de forma intencional o processo de formação social da personalidade da criança [...]. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Segundo Teixeira e Barca (2007), a Teoria Histórico Cultural surgiu nos anos 20 do século passado na antiga União Soviética, como fruto de uma construção coletiva liderada por Lev Seminovic Vigotski (1896- 1934) e representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, o seu processo de educação.

Ou seja, a ideia formulada por Vigotski correlaciona às questões psicológicas concretas elaborando de forma criativa as concepções de Marx e Engels de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento), ou seja, o trabalho humano e o uso de instrumentos pelo quais o homem transforma a natureza e ao transforma- la transforma a si mesmo, media na interação homem e ambiente pelo uso de instrumento e dos signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números). (COLE; SCRIBNER, 2007)

Assim como os sistemas de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural, para Vigotski a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, neste sentido entendemos que a mudança individual tem sua raiz na cultura e na sociedade o que Vigotski chama de “sociocultural” método que é junção de sociedade e cultura, a qual pode ser estudada como um processo em movimento e em mudanças. (SCRIBNER, 2007)

Compreender a formação social explicitada por Vigotski é compreender a formação do ser humano através da cultura e o contexto histórico em que está inserido o que chamamos de sociocultural, instrumento de pesquisa é construído na medida em que considera indissociável a relação sociedade e natureza por utilizar como objeto de análise a relação entre a atividade humana e os indicadores da natureza: climáticos, vegetais, animais, astronômicos, socioambientais, rituais e produtivos. Dessa forma, o instrumento reflete a integração entre a atividade social humana e a natureza. (VIGOTSKY, 2007; GASCHÉ; MENDONZA, 2012).

É nesse sentido que compreendemos a Teoria Histórica- Cultural, pois ela se apresenta como um campo do saber, que contribui para formulação da teoria educacional que busca combater a sociedade onde impera a desigualdade social e de conhecimento.

Estas contribuições teóricas servem de base para a identificação das atividades dos sujeitos associados às práticas através da realização de atividades, por isso, estudar a formação social com o vies do Método Indutivo Intercultural, poderá levar a compreensão das sociedades e seus valores levando em conta os processos de mudanças nas comunidades estudadas. Veremos isso mais a frente com análise de monografias.

Ou seja, MII tem suas origens teóricas advindas da Teoria Histórica Cultural da Atividade Humana (THCA) fundamentada pelo materialismo histórico dialético. Tendo suas raízes na Teoria da Atividade (TA), na qual fundamentada por Vigotski. Para depois tornar-se a linha de discussão que nos ajuda melhor compreender as transformações sociais e culturais dos povos indígenas.

A adaptação da Teoria da Atividade no contexto indígena segundo Gasché (2008) se alicerça na atividade humana através das relações sociais historicamente contextualizadas, por meio do fazer cotidiano dentro do seu contexto e o conjunto de elementos procedidos se internalizam nas pessoas acionando e potencializando seu aprendizado. É fazendo essa observação que Gasché percebe as atividades sociais como motivação que levam o sujeito a ação.

A teoria de a atividade nos orienta a compreender o desenvolvimento humano que se expressa nas ações de transformações da natureza, que seria atividade humana, que serve como categoria de análise para compreender o processo de apropriação do mundo, pois por meio delas se transforma a natureza e a cultura se manifesta. (REPETTO; CARVALHO, 2015)

O que os autores querem destacar nesse ponto é que as atividades sociais praticadas pelos povos indígenas e as próprias transformações sociais vigente hoje servem como análises para compreender o processo educativo, que seria nos fazer entender que a aprendizagem pode se obter a partir da atividade social e coletiva.

Para afirmar estes pontos Repetto e Carvalho (2015), destacam que os estudos das atividades humanas propostas pela teoria da atividade, permitem compreender aspectos profundos da vida humana, bem como as estruturas que os organizam e os objetivos e as motivações, as ações humanas específicas, a mediação entre sociedade e natureza, tanto nas dimensões simbólicas como técnicas e procedimentos, a sequência lógica das ações, as operações que formam e estruturam uma atividade de acordo com lógicas histórica e cultural de cada sociedade.

Dessa forma as atividades se transformam em unidades de reflexões e análises, por exemplo, uma simples atividade realizada na comunidade pode vir a ser analisada e explicita, tornando-se assim importantíssima para a reflexão da realidade social, bem como uma proposta de valorização da realidade local e regional.

Neste sentido a proposta indutiva toma como ponto de partida a experiência empírica dos povos indígenas para refletir o que é cultura. Nessa reflexão o MII surge da aplicação da TA ao contexto indígena, ou seja, a perspectiva prática de estudo social: calendário para compreender a relação sociedade natureza e uso da estrutura das atividades para explicitar conhecimentos indígenas como pergunta central: como entra o conhecimento indígena na escola?

Então partindo do estudo e experiência da teoria da atividade aplicada ao processo de educação dos povos indígenas, desenvolvido por Jorge Gasché e sua equipe de pesquisadores surge o MII, permitindo repensar o trabalho escolar e colocar no centro do processo formativo a vida da comunidade, em especial os conhecimentos indígenas. (REPETTO; CARVALHO, 2015)

Daí a ideia da pesquisa do calendário cultural, que surge de uma concepção de cultura que abarca da relação indissociável entre sociedade e natureza. Ou seja, que a cultura pode ser entendida nessa concepção a partir da interação entre sociedade e natureza, que deve ser entendida desde a interação do ser humano com a transformação da natureza.

O Método Indutivo Intercultural implica debater o conceito de cultura, estrutura conceitual que apresenta noções que podem discutir os conceitos na explicação da realidade das comunidades indígenas e podem ser explicitados para compreender as

condições da vida na comunidade, processo histórico e as mudanças sociais que ocorreram. Pois para essa concepção os povos indígenas aprendem o conhecimento integrado na prática, não separando o conhecimento das atividades cotidianas, alinhando assim na teoria da atividade de Vigotski.

Com essa leitura observamos que Jorge Gasché sugere a utilização do conceito de cultura pelas palavras “sociotureza”, ou “socionatureza” na qual a cultura responde diretamente pelo campo que envolve a sociedade e sua interação com a natureza, sendo assim nomeada socionatureza. (GASCHÉ; VELA MENDOZA, 2011).

Podemos entender que este conceito busca compreender as sociedades da floresta que no seu modo de vida busca na natureza a satisfação de suas necessidades, que sempre há uma finalidade diante delas. Isso demonstra a sua relação com a natureza mediante as diversas ferramentas de transformação, entre elas a cultura que é o resultado desta mediação. (REPETTO; CARVALHO, 2015)

Para os autores o entendimento do conceito de cultura parte justamente da expressão das atividades sociais “la cultura no es estática y encuentra su máxima expresión em la realización concreta de las actividades sociales.” (REPETTO; CARVALHO, 2015)

Formulando assim uma oposição a uma visão que chamam de “paratática” de cultura, em que o conhecimento indígena é incluído no currículo da escola indígena da mesma forma que o conhecimento disciplinar ocidental dominante, estático, não integrado e organizado, entrando em listas de conteúdos não articulados.

Neste sentido propõe uma visão sintática de cultura, em que se entende cultura parte da relação social com a natureza, e sem ela não se pode entender a sociedade. A natureza e a cultura em si não podem ser isoladas do entendimento que os homens construíram a partir delas.

Ou seja, o estudo da natureza não pode ser realizado separadamente da ação humana, uma vez que os povos indígenas da Amazônia, onde as formas produtivas capitalistas ainda não terminaram com seus próprios sistemas, também construíram relações adaptadas e complexas de sistemas simbólicos que nos falam de diferentes naturezas e humanidades. (GASCHÉ, 2004)

Diante do que foi exposto compreendendo que a proposta intercultural do Método Indutivo Intercultural (MII), formulada por Gasché e colaboradores, toma como ponto de pesquisa a experiência das pessoas para refletir criticamente o que é cultura, desde o estudo da realização de experiências concretas de professores e estudantes

indígenas que levantam uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento e seu uso para concretização no processo educativo. Ou seja, busca refletir sobre as atividades da vida cotidiana das pessoas, assim, é realizada pesquisa das atividades humanas como fatos particulares. (REPETTO; SILVA, 2016)

Partindo desse ponto às atividades humanas são chamadas de atividades sociais. A respeito disso Repetto e Silva (2016) afirma que o MII centra em três eixos de reflexão: Primeiro, a crítica à interculturalidade convencional, harmônica, despolitizada, idealizada, angelical e romântica, pois parte do reconhecimento do conflito histórico, materializado nas contradições e dilemas da escola, da comunidade, mas também do que vive o próprio professor indígena.

Segundo, rejeita a perspectiva idealizada do diálogo, pois não existe diálogo sem condições materiais para este, propondo uma perspectiva sintática do conceito de cultura, que deve ser compreendido como uma visão integrada do ser humano com o mundo, onde a cultura é o resultado da ação do ser humano, e ainda considerado a relação com a natureza reconhecendo a indissociabilidade entre a sociedade e natureza, a qual evidência nas atividades humanas conjugadas nas pesquisas colaborativas, na identificação das atividades sociais e no fazer das atividades. (REPETTO; SILVA, 2016)

Terceiro, centra seus esforços na explicitação dos conhecimentos indígenas, no sentido de tomada de consciência na perspectiva vigotskyana buscando uma leitura de mundo crítica, para refletir a ‘articulação’ e o ‘contraste’ da práxis político pedagógica entre os conhecimentos indígenas e os acumulados historicamente pela humanidade. (REPETTO; SILVA, 2016)

A proposta educativa apresentada permite contestar e interrogar os modelos curriculares que de certa forma enfeitam a cultura e a reduzem em expressões isoladas e fragmentadas em meio a esse processo de mudança social que passam os povos indígenas, permite desafiar também o estudo da língua, o diálogo entre os conhecimentos culturais e escolares.

[...] esta é uma proposta indutiva, pois toma como ponto de partida a experiência empírica das pessoas para refletir criticamente o que é cultura, desde o estudo e realização de experiências concretas de professores e estudantes indígenas que levantam uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimentos e seu uso e/ou concretização no processo educativo. Busca refletir sobre os fatos observáveis na vida cotidiana das pessoas; assim, é realizada pesquisa colaborativas atividades humanas como fatos particulares no próprio contexto. No método, as atividades humanas são chamadas de atividades sociais. As pesquisas são empreendidas e experimentadas pelos professores e estudantes que buscam a colaboração das

pessoas 'mais velhas' da comunidade para o fazer prático de dada atividade relevante que ocorre na comunidade. (REPETTO; SILVA, 2016, p. 45)

Para além dos debates, é interessante apontar que o MII traz um debate amplo sobre conhecimento indígena; em momento posterior, esses conhecimentos são refletidos criticamente pelos envolvidos e, também, por pessoas interessadas no Método para explorar seu potencial. Assim, as pesquisas das atividades começam a fazer parte das práticas pedagógicas dos professores, que carregam um potencial passível de incorporar nas propostas curriculares politizadas nas escolas indígenas. (REPETTO; SILVA, 2016)

O Método Indutivo Intercultural nos norteou neste debate sobre educação escolar indígena o que incluí também a visão de mundo e percepção que tenho enquanto professora- pesquisadora, pois tenho dito desde o início da pesquisa que essa relação da pesquisa com a sala de aula, e a comunidade trouxe uma grande contribuição para repensar o modelo de ensino nas comunidades.

Neste sentido, foram desenvolvidas pesquisas no MII, que nos induzem a repensar e a nos perguntar, o que é o conhecimento indígena? E para responder esses questionamentos, olhamos para nossas escolas indígenas, para nossas práticas didáticas pedagógicas e ainda assim nós continuamos a perguntar se realmente tem se concretizado a valorização da educação escolar indígena.

A temática da interculturalidade trata-se de diversos conceitos contruído ao longo das décadas, e hoje carrega em si uma ampla discussão como foi debatida no tópico anterior. Desse ponto de vista a interculturalidade ainda não tem uma definição por um conceito, mas como um campo de debate e reflexão, o qual está diretamente inter-relacionado com as relações sociais.

E foram com o debate sobre o MII que começamos anteriormente as reflexões explícitas no capítulo anterior, permitido também as discussões com os professores indígenas e seus posicionamentos na sala de aula e nas escolas de comunidade onde atuam. Não só a questão da atuação, mas também os conteúdos abordados por eles na sala de aula.

Os professores que têm adotado o debate no âmbito do MII reconhecem a importância das discussões sobre a educação escolar indígena no Método Indutivo Intercultural, diante disto analisamos esses trabalhos de pesquisa realizados por esses professores.

Os trabalhos analisados abaixo no próximo tópico são resultados das pesquisas de professores (as) formadores não indígenas e indígenas que elaboram suas pesquisas no âmbito do MII. A proposta foi elaborada por professores orientadores, e os professores indígenas orientandos realizaram no âmbito de seu estágio curricular supervisionado como proposta pedagógica.

Essa proposta tomou como ponto de partida a crítica a interculturalidade convencional influenciada pela (EIB) uma das noções vigentes ainda nos dias atuais, que visa melhorar o ensino indígena, mas que acaba articulando a dominação cultural e linguística a qual não contempla as sociedades indígenas.

Para mim a crítica a interculturalidade convencional fizeram bastante sentido, pois observando os modos de vida da comunidade em que lecionei, percebo que o modelo forjado por Jorge Gasché na perspectiva intercultural, ajuda a compreender e debater os modelos educacionais impostos, bem como formular propostas pedagógicas.

Em Roraima, o Método Indutivo Intercultural nas áreas das Ciências Sociais no Instituto de Formação Indígena Inskiran- UFRR, tem sido um campo de debate, tanto dos alunos como dos professores formadores na graduação e na pós- graduação. Com o crescimento do debate na área da educação escolar indígena, bem como do seu uso em sala de aula.

Para isso abordamos o histórico da construção da proposta educativa Método Indutivo Intercultural desde as reflexões em Roraima, para depois centramos nas experiências obtidas durante a construção do debate nas escolas indígenas, percebendo os êxitos e as dificuldades dos primeiros experimentos nesse campo de pesquisa.

No livro “Pibid Licenciatura Intercultural: pesquisa do Calendário Cultural e formação de professores em Roraima” dos organizadores Repetto, Carvalho e Santos (2018), em que reúne experiências de pesquisa educativas realizadas no estado de Roraima, tem demonstrado quando iniciaram o processo de estudo sobre cidadanias interculturais na perspectiva do Método Indutivo Intercultural, com diálogos com a Rede de Educação Indutiva de Educação Intercultural (REDIIN), do México.

A REDIIN era formada inicialmente por Maria Bertely e pesquisadores associados e professores indígenas em colaboração com pesquisadores de vários estados mexicanos e de outros países, dentre eles Jorge Gasché, a qual destacou anteriormente como percussor do MII, com longa atuação na Amazônia Peruana (REPETTO; CARVALHO 2018)

Os professores iniciaram os trabalhos com professores indígenas em Roraima, estudando propostas e orientando pesquisas desenvolvidas inicialmente por estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural, posteriormente envolvendo outros estudantes indígenas do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR.

Segundo Repetto, Carvalho e Santos (2018), essas reflexões junto aos alunos sobre comunidades e territórios locais ampliaram a discussão da proposta teórica e metodológica. Foi a partir delas que começaram a integrar diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu formar a equipe de trabalho que tem sustentado a proposta.

Para destacar como foi formulada a proposta e os projetos que deram suporte destacaremos: O programa de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID), subprojeto PIBID Licenciatura Intercultural (2009- 2014), o programa de Educação Tutorial: PET INTERCULTURAL (2010- 2016), contava com estudantes bolsistas e não bolsistas do qual também fiz parte como não bolsista e posteriormente como bolsista, o projeto PROEXT 2013, que envolveu estudantes indígenas do curso de Gestão Territorial Indígena. (REPETTO; CARVALHO; SANTOS, 2018, p. 9)

Ainda sobre os projetos, Repetto e Carvalho (2018) destaca a articulação em rede com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o OBEDUC- Observatório da Educação Escolar Indígena financiado a partir das articulações interinstitucional entre UFRR, UFMG, UNIRIO.

De acordo com os autores, eles tentaram ampliar ações que discutissem novas propostas para promoção da educação intercultural em comunidades indígenas em Roraima, com esse intuito realizaram diferentes atividades em diferentes comunidades envolvendo professores e estudantes dos seguintes povos: Macuxi, Wapichana, Yekuana, Ingarikó, Taurepang e Wai- Wai.

Nos anos que se passaram os autores relatam as diferentes atividades voltadas para integração dos projetos das quais destacaram: oficinas pedagógicas em comunidades indígenas, cursos de extensão, realização de diagnóstico nas escolas indígenas, reuniões dos grupos de pesquisa.

Essas atividades realizadas visaram fortalecer os esforços de formação e organização dos cursos de extensão realizados em escolas e comunidades indígenas, com o intuito de formar bases do Método Indutivo Intercultural e orientar os trabalhos dos estudantes, tanto na dimensão teórica, como no planejamento dos trabalhos de pesquisa nas escolas. (REPETTO; CARVALHO; SANTOS, 2018)

A realização do diagnóstico nas escolas indígenas durante as oficinas de planejamento foi importante para preparação das primeiras atividades sobre a percepção das pessoas da comunidade sobre a escola.

Conforme Repetto, Carvalho e Santos (2018) as participações contaram com alunos, pais, idosos, lideranças, professores. As perguntas eram sobre o que pensavam sobre a escola e a comunidade? Como a comunidade pensava a escola? No que se refere a estes princípios de pesquisa, partes deles estão não só no livro publicado pelos autores como também na reflexão dos autores (as) que iremos analisar a seguir.

É importante destacar também a contribuição dos grupos de pesquisa que a partir da discussão e reflexão começa a delinear o marco teórico, a metodologia para elaboração da pesquisa que contou como guia metodológico para o calendário cultural.

Nota-se que esse processo de estudo de reflexão tem ajudado não só os professores formadores, mas também aos professores indígenas a compreender o MII e realizar experiências de pesquisa educativa. Eu mesma, na graduação, participei dessas discussões e debate, no entanto, a minha pesquisa não adentrava a discutir questões relacionadas à educação, mas participei dos encontros e debates nesta linha de pesquisa na graduação, o que influenciou também nas minhas práticas pedagógicas posteriormente, principalmente do posicionamento em sala de aula.

Ainda, relatando sobre o início das pesquisas no viés no Método Indutivo Intercultural em um artigo intitulado “Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas, Brasil” de Repetto; Carvalho (2015), os autores ressaltam:

La realización de investigación educativa há sido um desafio en el proceso de formación de maestros indígenas. Pasamos por vários momentos, en los que el equipo de investigadores y formadores también aprendió del método utilizado, a partir de una experiencia de colaboración y aprendizaje mutuos. (REPETTO; CARVALHO, 2015, p. 51)

A construção da proposta educativa do Método Indutivo Intercultural, segundo os autores passou por vários momentos de aprendizagem juntos aos professores indígenas alguns desses momentos de construção será exposto logo adiante.

A pesquisa se iniciou com calendário cultural das comunidades que visava à identificação das principais atividades sociais e produtivas, conforme sua relação com a natureza, a partir desses estudos das atividades e sua relação com a natureza se determinavam os conhecimentos sobre animais e vegetais, sistemas astronômicos e climáticos. (REPETTO; CARVALHO, 2015)

O calendário cultural foi o carro chefe das primeiras investigações no viés do MII, tendo como objetivo construir propostas educativas para escolas indígenas. Posteriormente essa proposta é reformulada depois das primeiras experiências no campo de pesquisa sendo assim estudada mais a fundo, refletida e sistematizada no que vem sendo chamado de ‘Calendário Sociocultural’. Os Calendários são construídos a partir dos dados surgidos da pesquisa e apontam para um diagnóstico de como está à comunidade e a relação sociedade e natureza. (REPETTO; SILVA, 2016)

O diagnóstico deve estar voltado para o estudo e compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pela escola e pela comunidade. O foco do estudo pode envolver a prática de ensino e de aprendizagem na sua área de atuação específica, ou uma análise crítica sobre os aspectos didáticos- pedagógicos das práticas escolares, ou um debate relativo ao Projeto Político da escola, ou situações relativas aos alunos, etc. Esse exercício do diagnóstico é o início de pesquisa e sistematização das atividades a serem desenvolvidas.

Os professores- pesquisadores realizam o diagnóstico do processo pedagógico com a finalidade de levantar dados e informações sobre a escola, a fim de que se possa ter uma visão de conjunto sobre os seus potenciais, bem como sobre os seus problemas e necessidades, com vistas a facilitar a escolha de alternativas para as demandas detectadas.

Repetto e Silva (2016) nos esclarece como é realizadas organização e sistematização das atividades sociais nos Calendários que facilitam refletir criticamente o repertório de informações emergidas. Nesse momento, essa reflexão é realizada na escola pelos professores e seus estudantes, faz-se um exercício para reconhecer os conhecimentos indígenas implícitos que afloraram durante todo o processo da pesquisa.

O exercício é completado pelo encadeamento da “explicitação” dos conhecimentos implícitos, que se encontravam invisibilizados no entremeado das rotinas cotidianas. Mais tarde, as reflexões provenientes da explicitação dos conhecimentos e dos significados indígenas conexos servem para o planejamento pedagógico da escola, uma vez que, a partir dele, poderão preparar atividades pedagógicas que acompanhem os ciclos dos recursos naturais e sociais do próprio contexto.

Para isso selecionamos os TCC’s dos alunos do curso de Licenciatura Intercultural que fizeram o experimento no Método Indutivo Intercultural. Orientados por essa linha teórica os professores das comunidades indígenas nos demonstraram dados

interessantes sobre os temas pesquisados, às experiências nesse campo de conhecimento nos ajuda a perceber um caminho alternativo para a educação escolar indígena em Roraima.

As pesquisas analisadas e debatidas foram realizadas entre os anos de 2008 a 2017 todos em escolas indígenas. Foram dez trabalhos monográficos advindos da Licenciatura Intercultural do curso das Ciências Sociais- CS, uma em outras áreas do conhecimento, mas a maioria delas na área das ciências humanas.

Analizamos trabalhos de professores que decidiram pesquisar nessa perspectiva, reconhecendo o momento da educação escolar indígena, se permitindo refletir e questionar os modelos impostos pelo governo e pela sociedade envolvente. Uma vez que ao adentrar no MII é ativar o modo professor- pesquisador, e muitas vezes questionar os seus próprios métodos, reconhecer suas falhas como professor e entender que a construção da prática política pedagógica pode não ser a certa, mas que permite melhorar e em atender os anseios do meio social que o envolve.

No seguinte capítulo analisamos os assuntos debatidos nas dez monografias defendidas no Método Indutivo Intercultural. Com essas análises buscaremos compreender como o ensino e o conhecimento indígena foi explicitado conforme sugere o Método. Os dados sobre as pesquisas nos ajudam a compreender a situação das escolas indígenas, bem como o funcionamento delas e como o governo atende as reivindicações na área da educação indígena do Estado.

É importante salientar que essas pesquisas nos ajudaram perceber como esses trabalhos contribuem na prática- pedagógica dos professores indígenas nas comunidades, suas experiências na educação escolar indígena, os dilemas enfrentados por eles.

Os conceitos do Método Indutivo Intercultural serão analisados a partir da prática e do desenvolvimento das pesquisas. É neste sentido que mostraremos os resultados delas em Roraima e como abordaram os conhecimentos indígenas, pois sabemos que todo esse debate implica debater o conhecimento, as relações sociais e educação.

Como mencionado os dez trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural demonstram o avanço e outros momentos importantes da formulação do Método Indutivo Intercultural em Roraima. Apresentaremos também a diferença do uso em primeira mão da nomenclatura do “calendário intercultural” e sua mudança para o

“calendário sociocultural”, apresentado principais debates das atividades realizadas pelos pesquisadores- professores nas TI.

Entre os trabalhos apresentados teremos um trabalho inicial que não foi baseado no MII, mas trouxe uma discussão que contribuiu para a proposta educativa no campo da interculturalidade com uma base no específico e diferenciado, por isso escolhemos esse trabalho como o inicial, pois ele demarca os campos de debate. Entre a crítica a educação convencional e a primeira formulação de propostas baseada em calendário com prática e proposta para a escola e comunidade.

O debate dos trabalhos realizados no MII no próximo capítulo nos serviu para vermos como estas pesquisas foram uma construção diária, como contribuíram para o enriquecimento do debate da educação escolar indígena em Roraima, sobretudo questionar- mos sobre currículo escolar.

Quando falamos em currículo pensamos logo em conteúdo, com o intuito de trazer esse debate para esta pesquisa, teremos também um breve debate sobre o currículo oculto, embora não seja uma parte central do próximo capítulo, mas se tenta remontar e construir uma relação dos professores que pesquisaram as atividades sociais das comunidades com o currículo.

4. CAPÍTULO III - PESQUISAS COM BASE NO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL EM RORAIMA

O presente capítulo pretende abordar as pesquisas desenvolvidas no Método Indutivo Intercultural em Roraima. As experiências nesse campo de pesquisa são importantes para percebermos o desenvolvimento do Método, pois a partir dessas experiências ele vai ganhando reconhecimento na área da educação escolar indígena principalmente entre os professores indígenas.

Além disso, é interessante reportar o percurso realizado nessa orientação de pesquisa e ressaltar a contribuição dessa reflexão no campo educativo. Pois o método segundo os percussores dele em Roraima (REPETTO; CARVALHO, 2018), é um trabalho lento, de formação gradual que exige não apenas o desejo de auto formação, mas o compromisso prático com educação.

Em outras palavras, exige do professor (a) o desenvolvimento da pesquisa forma organizada e sistemática, que dialogue com a comunidade e estudantes, permitindo que as famílias e estudantes possam compreender a proposta.

La vida de los pueblos indígenas se relaciona con el ciclo de vida de sus comunidades, en el cual emergen los saberes denominados tradicionales, inherentes a la dinámica de cada pueblo y cada comunidad. Tomar en cuenta y fortalecer los conocimientos tradicionales en el proceso formativo de los futuros profesores indígenas y en su actuación pedagógica en las escuelas implica la búsqueda permanente de diálogo e intersección entre estos y los conocimientos científicos, generando de esta forma conocimientos contextualizados. (SILVA, 2012, p. 80)

Repetto e Carvalho (2018) alerta que para realizar a experiência de aprendizagem baseada no MII é necessário desenvolver um esforço a mais, se diferenciando do professor que só aplica os conteúdos do sistema de educação.

Por isto, escolhi analisar esses trabalhos de pesquisa neste capítulo, para perceber as mudanças na compreensão e no posicionamento dos próprios professores indígenas que pesquisaram no Método Indutivo Intercultural. Para isto separamos em três grupos de pesquisas: os primeiros três trabalhos de pesquisa, depois mais três trabalhos e por fim quatro últimos trabalhos totalizando dez monografias desenvolvidas na área das Ciências Sociais.

No decorrer da análise dos trabalhos de conclusão de cursos iremos responder algumas perguntas iniciadas nos capítulos um e dois, complementando nossa visão

sobre educação escolar indígena e as reflexões em torno dos modelos educacionais impostos e os que estão vigentes ainda hoje.

Esses trabalhos foram desenvolvidos em diferentes Terras Indígenas com povos indígenas de diferentes etnias como mencionados acima no último tópico do segundo capítulo. O que nos chama atenção são algumas semelhanças das implantações das escolas nas comunidades bem como o resultado da pesquisa de cada professor (a) pesquisador. Vejamos os desenvolvimentos dos trabalhos monográficos no MII.

4.1 Primeiras experiências de pesquisa

O primeiro trabalho a ser analisado foi apresentado como Monografia para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural, área de habilitação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Roraima, defendida em março de 2008, com o título “Educação Escolar na comunidade de Serra do Sol”.

Nota-se no primeiro momento da pesquisa da autora Teixeira (2008) a importância da “Educação diferenciada”, demonstrando o debate sobre esse viés, delimitando o campo da discussão com o foco de estudo na prática escolar na Escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingarikó.

Segundo Teixeira (2008) a pesquisa parte das ações da prática escolar e suas relações com a comunidade, construindo subsídios para repensar uma educação diferenciada. A autora destaca que a reflexão realizada por ela, é pensada a partir da sua prática profissional na escola e como estudante do curso licenciatura intercultural. Nesse curso, diversas atividades propiciaram e estimularam a pesquisa, dentre essas destacamos os Temas Contextuais; o Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. (TEIXEIRA; 2008, p. 8)

Para início de pesquisa a pesquisadora juntamente com outros professores da escola, iniciou a discussão sobre “Calendário Cultural⁵”, este debate permitiu refletir, em conjunto, sobre o papel da escola na comunidade Ingarikó sendo discutido de forma participativa em um seminário, em três encontros pedagógicos, em duas oficinas, em entrevistas e em diversas reuniões comunitárias. (TEIXEIRA, 2008)

⁵ Nesse primeiro momento das primeiras três pesquisas o termo “Calendário Cultural” é usado para referir-se ao estudo das principais atividades realizadas pela comunidade durante o ano e como ao longo dos meses diferentes indicadores da natureza se relacionam com as atividades humanas. (REPETTO; CARVALHO, 2018, p. 19)

A primeira fase da pesquisa foi trabalhar o conceito do calendário cultural na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), ressaltando que não seguiu o modelo estruturado pelo sistema escolar imposto, pois para ela esse modelo imposto não atendia as realidades da escola indígena. Iniciou então partindo da reflexão do processo escolar vivenciado pela comunidade baseado no calendário cultural.

Segundo Teixeira (2008) o debate da proposta pedagógica a partir do calendário cultural, a discussão e reflexão sobre o processo escolar vivenciado pela comunidade serviram para valorizar o conhecimento de cada povo, e assim reconhecer suas formas de produção e transmissão de conhecimentos. O calendário cultural permitiu nesse processo a pesquisa da história da comunidade e da escola com participação dos estudantes de 5^a a 8^a série.

No conjunto de pesquisa tempo de “estágio” foi promovido três encontros pedagógicos regionais com todas as comunidades Ingarikó. Esses encontros foram articulados com a Universidade Federal de Roraima, através do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena; Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, em nível estadual e Regional; Centro Regional Mirikió Macuxi/Região das Serras – aldeia Maturuca; Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos, através da Divisão de Educação Indígena DEI; e Fundação Nacional do Índio – FUNAI/Roraima. (TEIXEIRA, 2008)

O trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo trata sobre os primeiros contatos da comunidade com a sociedade nacional, em especial com a escola; no segundo capítulo reflete sobre a sobreposição entre a escola e a religião Areruiya; no terceiro capítulo sobre os professores indígenas e a construção de um ensino diferenciado e no quarto capítulo analisa a experiência recente de debate sobre o calendário cultural e construção de novo sentido e finalidade para educação escolar.

O terceiro e quarto capítulos é o que nos interessa analisar, pois veremos o que autora trás, em sua pesquisa, a primeira experiência com o “Calendário Cultural” que mais tarde se tornará “calendário sociocultural”, demonstrando que esses trabalhos de pesquisa de início serviram para a construção do debate posteriormente sobre o MII que faz parte da própria construção desse marco teórico a ser debatido a partir dessas pesquisas.

A pesquisa realizada na comunidade Serra do Sol, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que se localiza na tríplice fronteira Brasil- Venezuela- Guiana com os povos

Ingarikós trás importantes dados sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena na região, as dificuldades dos professores indígenas e não indígenas desde a implementação da escola na comunidade.

O marco da discussão da Educação Escolar Indígena na comunidade é a da escola e a mudança social dos povos da região, a discussão em torno da educação diferenciada e o início da discussão em torno do calendário a fim de atender anseios e necessidade da escola atender os alunos da comunidade.

A escola pesquisada pela autora se chamava anteriormente Capitão Júlio Bezerra, fundada na época da ditadura militar, ano de 1977, mas como a região é de difícil acesso os professores que eram contratados para ministrar aulas na escola pediam transferências, tanto que a escola foi desativada cinco anos voltando a funcionar, e o professor contratado na época foi um indígena da etnia Macuxi. (TEIXEIRA, 2008)

A autora levanta uma problemática interessante que reflete nos dias atuais, diz: “A introdução da educação escolar indígena foi marcada pelas ideias de catequizar, civilizar e integrar os indígenas á sociedade nacional, coisa que alguns professores indígenas reproduziram sem nenhuma reflexão crítica” (TEIXEIRA; 2008, p. 14)

Segundo Teixeira (2008), a escola não atendia os anseios da comunidade os alunos sofriam castigos se chegasse atrasados a escola, como palmatórias, as provas aplicadas eram objetivas em reprovar ou aprovar alunos, as atividades da comunidade não eram levadas em conta. Isso retrata a realidade de muitas escolas fundadas nas comunidades indígenas.

Os líderes religiosos se reuniram e reclamaram, pois não agradava a eles a forma que a escola tratava os alunos. Neste sentido a escola pensava em apenas atender o interesse do Estado e da Secretaria de Educação. Contudo, a comunidade não se rendeu aos efeitos da escola, não totalmente, através de reuniões reivindicaram respeito ao seu modo de vida e que a escola deveria respeitar a sua cultura.

Observamos que autora ao tempo todo demonstra que a comunidade soube manobrar para que a escola atendesse os modos de vida dos povos da região, embora tivesse modificado também as formas de vida, os professores também tem mudado o discurso e tomando pra eles um discurso da educação diferenciada, pensando a forma de atender melhor as populações indígenas.

Percebemos neste contexto de discussão as mudanças também no processo de formação dos professores indígenas, principalmente através da escrita da autora, que é indígena e percebe toda problemática da prática de ensino na comunidade Ingarikó.

Nesse momento percebo a discussão da autora em tema contextual, uma proposta intercultural anterior ao estudo calendário cultural, e que orientou o projeto do curso Licenciatura Intercultural da UFRR, o qual visava através dele experimentos no campo educativo, “no decorrer do tempo essas propostas devem sofrer mudanças, pretendemos ampliar os temas” (TEIXEIRA, 2008, p. 27)

A autora vai demonstrar em seu trabalho o marco das diferenças entre educação escolar indígena e educação indígena na visão do povo Ingarikó. Permitindo-nos compreender o momento da implementação das leis sobre “educação bilíngue e diferenciada”, “educação bilíngue intercultural”

Possibilita discutir e reconhecer as dificuldades da educação, mas também a formular propostas escolares que atendam a reivindicação das comunidades ao mesmo tempo em que atende o sistema escolar implementada pelo governo. Cabe aqui ressaltar que este trabalho não estava baseado no MII, mas foi uma dos primeiros trabalhos de TCC que discutiu o calendário cultural do povo Ingarikó numa tentativa de atender as demandas da comunidade.

Não só por isso, mas este trabalho é um ponto de partida que geriu novos debates, inclusive quando fazia a leitura imaginei que já trabalhava com o MII pela semelhança da discussão, mas no texto de Repetto e Carvalho (2015) os autores relatam que os primeiros trabalhos defendidos no Método foram no ano de 2012.

En 2008, antes de conocer el MII, realizamos una investigación semejante, que generó el trabajo de conclusión de curso de la estudiante Marileia Teixeira (2008), sobre el calendario del pueblo ingarikó bajo el supuesto de que las actividades sociales podrían ser la base para pensar en el trabajo de la escuela. (REPETTO; CARVALHO, 2015, p. 55)

Por esse motivo inclui esta pesquisa na análise, demonstra a realidade da época sobre a discussão no campo da educação escolar indígena bem como a preocupação de atender os povos indígenas da região e também contemplar a regulamentação exigida pelo estado.

Em seu bojo percebo que este trabalho de pesquisa marca a importância da proposta de educação escolar indígena diferenciada que seria educação intercultural, educação bilíngue ou plurilíngue, na tentativa da concretização de propostas concreta que alimentaram o ânimo e motivação, além da esperança dos professores e lideranças. (LUCIANO, 2006)

A segunda monografia que vai refletir o tema foi: “O calendário cultural do povo Ingarikó” do autor da etnia Ingarikó, Ingaricó (2012) da comunidade Manalai. O diferencial deste trabalho está na própria forma da escrita do autor. Palavras na língua Ingarikó, aguçando o leitor a interpretação das palavras.

O autor traz importantes dados sobre a organização do povo Ingarikó, educação escolar indígena da comunidade Manalai, e um debate importante em torno da implantação da escola na comunidade. A monografia também está dividida em três capítulos. A parte que nos interessa ressaltar é “A implantação da educação escolar na comunidade Ingarikó Manalai”.

Para Ingaricó (2012), a implantação da escola foi decidida pela comunidade em 1994. “[...] a escola apareceu através do movimento Indígena e também através da reivindicação e interesse da comunidade, não foi pelo interesse de outro povo ou do governo” (INGARICÓ; 2012, p. 21).

Para o autor a escola foi demandada da própria comunidade, pois necessitavam de uma escola para aprenderem a resolver as dificuldades do povo deles, ainda segundo o autor foi através das assembleias e dos movimentos indígenas que decidiram que iriam implantar por conta própria à escola que atendesse seus interesses.

Nesse contexto a Escola Estadual Indígena Sales Ingarikó foi implantada em 1994, mas só foi reconhecida em 1996 pelo MEC. Essa escola foi implantada com o objetivo de alfabetizar as crianças, jovens e adultos e até mesmo formar os jovens na área de educação, saúde e outras áreas que servem para desenvolver e organizar a comunidade. Porque a comunidade queria estar bem organizada e desenvolvida através de ensino na escola e formação dos alunos. Na visão deles a escola que trás novo sistema de aprendizagem para as crianças e jovens, mas na verdade escola é onde os alunos constroem e sistematizam dos seus conhecimentos tradicionais como também conhecimento científico. (INGARICÓ, 2012, p. 21)

A escola indígena na comunidade Manalai foi construída pela comunidade com cobertura de cavaca, o primeiro professor foi voluntário por três anos, funcionando sem material escolar fornecido pelo governo. Conforme Ingaricó (2012), o sonho da comunidade era implantar a escola como centro de formação das crianças e jovens de acordo com a realidade do seu povo, onde eles aprendessem sobre o conhecimento tradicional, assim como também conhecimento científico.

Segundo Larangera Ingaricó (2012), os professores reconhecem a “apropriação indígena da escola” no sentido de que as ressignificações dadas para as escolas criam realidades e percepções diferentes das impostas originalmente pela escola e o sistema escolar. Assim embora seja uma escola que funciona dentro do padrão geral

do sistema escolar, a escola está mais preocupada em dialogar, entender e colaborar com a comunidade, que simplesmente aceitar sem questionamentos as ações do Estado, o que se manifestava nas preocupações e dúvidas dos mais idosos sobre a implantação da escola na comunidade (BERTELY, 2003; GONZALES, 2008).

O autor aponta que o marco teórico do MII ajudou a pensarem as práticas pedagógicas e funcionamento da escola conforme a realidade da comunidade Manalai, que já vinha ao encontro a esta linha pensamento, não só nessa, mas também de encontro com as leis estabelecidas como a LDB e a Constituição Federal de 1988 e outros pareceres favoráveis a reivindicações das comunidades.

O calendário cultural da comunidade foi importante para organização e sistematização da escola com a comunidade, tanto que estão explicitadas na monografia desde o mês de janeiro até o mês de dezembro as atividades escolares de acordo com as comunitárias. Tanto que os resultados da pesquisa do calendário cultural segundo o autor serviram para pensar a construção de propostas educativas para às escolas do povo Ingarikó. (INGARICÓ, 2012)

Vale ressaltar, que o calendário cultural da comunidade proporcionou a reflexão sobre os modos da educação indígena, os conhecimentos próprios, valores sociais, detectando através das principais atividades de formação social e cultural.

A respeito da pesquisa e através da leitura, percebemos o encontro entre a teoria e realidade social do povo Ingarikó, o reconhecimento do pesquisador como agente social e o suporte teórico tem dado assistência para os professores de a comunidade perceber que a escola vista como instituição governamental pode atender a realidade através das leis já implementadas e formuladas através de suas reivindicações.

A terceira pesquisa que evidencia o avanço da pesquisa com o Calendário Cultural foi defendida por Marcelo Silva (2017), intitulada “Calendário Cultural a construção de uma proposta educativa na Escola Indígena Agrícola Pacheco, comunidade Ouro”. A pesquisa foi uma das primeiras também a ser desenvolvida com o viés do Calendário Cultural, mas só defendida em 2017.

O autor faz um levantamento histórico da comunidade e da escola, principalmente no debate sobre a influência e o impacto da sociedade nacional tiveram a partir da escola, os primeiros professores foram não indígenas, e o reconhecimento do próprio pesquisador da importância da reflexão em torno do fortalecimento da identidade indígena, e os conhecimentos indígenas que deveriam estar não só no PPP (Projeto Político Pedagógico) como no currículo escolar.

Para o autor a escola está passando por uma inovação, a partir do debate sobre os conceitos de interculturalidade, principalmente no que se refere aos modos da educação exigida pelo Estado, para ele é preciso repensar a escola para que atenda a realidade social da comunidade para que não só seja repassado o conhecimento dominante, mas que valorize as pessoas e a cultura indígena. A partir dessa percepção o autor defende a formulação da proposta pedagógica a partir do calendário cultural da comunidade.

Buscando a valorização da relação sociedade e natureza e a escola como intermediária desta relação de valoração, o autor destaca:

A construção do calendário cultural procura nortear o professor em suas pesquisas dentro das práticas pedagógicas de forma contextualizada. Com isso pode-se realizar o plano anual e os planos de aula do professor, que se orientará pelos acontecimentos sociais dentro da comunidade. (SILVA; 2017, p. 22)

Destaca, neste sentido, a prática pedagógica do MII, construindo o calendário cultural e a partir dele organizar as atividades sociais da comunidade demonstrando que o próprio calendário é aliado da educação no que corresponde à legitimação do ensino diferenciado, a respeito disso afirma: “Estudar o Calendário Cultural é importante para a educação escolar indígena por ser uma forma de valorizar e fortalecer as formas de expressão da cultura indígena” (SILVA, 2017, p. 27).

O debate de Marcelo Silva (2017) discute MII ajudou a escola e a comunidade, salienta que o calendário deva ser construído a partir de cada realidade social das comunidades das que pretende usá-lo como metodologia, tornando possível o planejamento do professor no contexto da comunidade, seja na reunião da comunidade, ferra do gado na fazenda, pescaria, caçaria, visitas nos rios e igarapés, isso promove a construção de um conhecimento da realidade por meio de pesquisas, a fim de que seja valorizada a memória, bem como a história dos antepassados. (SILVA; 2017, p. 37).

A partir dessas três monografias comentadas e analisadas percebe-se a educação intercultural no MII é uma construção a partir de cada realidade das comunidades pesquisadas, o debate se acirra em torno dos temas contextuais e principalmente no que se refere aos PPP's das escolas, e as formulações de modelos que valorizem a vida comunitária a partir da educação diferenciada tanto mencionada pela Secretária de Educação e LDB.

Além disso, percebemos também que há uma preocupação em torno de contemplar e fortalecer a autonomia dos povos indígenas, mas que ainda é um caminho a trilhar, os três primeiros trabalhos analisados deixam isso explícito demonstrando que a construção da “educação intercultural diferenciada”, debate implementado pelos próprios pesquisadores da época, teria que ser alcançado.

Essas primeiras pesquisas apontam não só a construção do debate do MII no Estado de Roraima, mas também a preocupação dos professores indígenas com a realidade dos povos indígenas da região em que trabalham principalmente com o que é ensinado nas escolas indígenas. Alguns dos professores participam do movimento indígena, por isso tomam posição de enfrentamento frente ao sistema de escolarização governamental que muitas vezes não atende a realidade das comunidades indígenas.

4.2 Avanços nos debates e construção de propostas pedagógicas

Partindo do pressuposto do desenvolvimento da pesquisa na área do MII, analisaremos mais três monografias defendidas em 2014. Na ordem seria a quarta monografia de Valéria Silva (2014), intitulada de “Namach dyky’u amazad ainharib naa O calendário cultural da comunidade Jacamim e a construção de propostas pedagógicas para a escola: fazendo a saia de buriti”.

Percebemos através da leitura da monografia um avanço significativo no debate em torno da educação escolar indígena da pesquisadora, embora os primeiros capítulos tragam um histórico da T. I Jacamim, do povo Wapichana da região estudada, ela traça um debate diferente dos outros sobre educação e cidadania, entendendo de que a relação entre povos indígenas e estados nacionais envolve também o exercício de direitos e a convivência em sociedade. (SILVA, 2014)

Silva (2014) discute o significado de cidadania participativa ou ativa dos povos indígenas apoiando-se nos estudos de Bertely (2008) que discute sobre a necessidade dos exercícios das cidadanias interculturais, que possam superar os formalismos da democracia política do país, chamando-nos a atenção para as formas próprias de participação dos povos indígenas, que podem ser vistos como democracias ativas, onde a participação de todos na vida comunitária adquire grande relevância, a diferencia da participação na democracia formal, onde muitas vezes o exercício do voto esconde uma falta de participação real na sociedade.

Partindo da reflexão sobre cidadania a autora traz o debate da educação escolar e o exercício da cidadania no contexto das comunidades indígenas desde a criação da escola na comunidade, sua construção e os conflitos que os povos indígenas enfrentavam na época. A autora relata que foi a comunidade que construiu a escola, pois se preocupada com a formação dos jovens e para sua própria defesa já que viviam em confronto com fazendeiros.

Relata também os maus tratos sofridos pelos indígenas que frequentavam a escola nos primeiros momentos da implantação, e desde o reconhecimento pela Secretária de Educação em 1964. A respeito da metodologia e os maus tratos ela diz:

A metodologia de ensino utilizado pelo professor na época era que os alunos eram proibidos a falar na língua indígena na escola e principalmente dentro de sala de aula e a tabua da tinha que ser decorado, não tinha livros e nem caderno com atualmente, mas tinha um objeto tipo pedra, onde eles escreviam e logo após era apagada. Também na época se usava a famosa palmatória, feito de balata (espécie de látex) ou de madeira era castigado quando não souber responder a pergunta ou por algo errado. Eram colocados de joelho em cima de milho por alguns minutos e com isso os adolescentes se revoltaram e acaba desistente dos estudos. (SILVA; 2014, p. 23).

A autora diante deste relato afirma que a escola durante a ditadura militar na comunidade era um ambiente hostil, que precisava conquistar a autonomia e modos próprios de educação, reconhece também que a escola e comunidade passam por uma transformação depois de 1988, por exemplo, troca do nome da escola, a construção de uma maior para melhor atendimento das turmas e a escolha da gestão da escola, passa a ser escolhido através do voto direto de alunos maiores de 14 anos, professores e comunidade.

Segundo Silva (2014) a escola indígena tem que garantir o respeito aos modos de ser de cada povo através do PPP, com projetos próprios e diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue, conforme a legislação. Para a autora, quando se fala em escola indígena, tem que garantir os seus conhecimentos próprios com autonomia para gerir e administrar-se, neste sentido a escola onde atua está tentando executar esse planejamento escolar junto à comunidade.

[...] neste contexto a pesquisa do calendário cultural e Método Indutivo intercultural nos permite a aprofundar a compreensão e trabalho educativo. As atividades realizadas pela comunidade Jacamim e a escola estão distribuídas em cada período, por meses e esta relacionados ao calendário cultural da comunidade. (SILVA; 2014, p. 27)

Percebemos que o MII auxiliou no debate sobre conhecimento indígena na pesquisa da autora, trazendo assim um debate inicial do sentido de currículo e de proposta educacional, além de refletir os processos de construção de conhecimento buscando sobrepujar concepções reducionistas de educação.

Depois dessa breve reflexão sobre os processos de construção de conhecimento a autora se debruça em concretizar a sua proposta pedagógica de valorização dos conhecimentos dos mais velhos da comunidade e de revitalizar as histórias e presenciar as diferenças na convivência histórica entre as culturas vividas pelos povos Wapichana da comunidade indígena Jacamim. (SILVA, 2014)

Na realização da pesquisa percebemos elementos de valorização cultural das atividades comunitárias expressadas através da língua Wapichana, por exemplo, estações do ano, meses que se expressam ao longo do debate sobre atividades dos homens e das mulheres na educação indígena.

Para finalizar destacamos o debate da proposta pedagógica da autora a partir do calendário e uma atividade social escolhida por ela, além da breve explicação que a mesma realizou sobre como trabalhar com o calendário cultural e construir propostas educativas para a escola.

A atividade escolhida pela autora foi “fazer saia de buriti”, depois analisou os conhecimentos implícitos na atividade, para explicitação do passo a passo que seria a escrita da atividade, o que para ela se tornava mais difícil devido o saber estar na prática e a dificuldade não saber na explicação, trabalhou essa atividade em séries escolhidas visando à participação de todo o conjunto da escola e comunidade.

Depois dessa atividade realizada percebeu a contradição do sistema escolar com a realidade da comunidade, mas soube observar também conhecimentos indígenas em diversas partes da atividade, por exemplo, trabalhou com fazer saia da palha de buriti, e pode trabalhar em sala de aula questões importantes da vivência do povo Wapichana da comunidade Jacamim como: recursos naturais derruba de buriti, tirar buriti, tirar palha e a falta de palha dos buritizeiros pelo aumento da população.

Outro trabalho de pesquisa da autora Valdirene Lima (2014), intitulado “O calendário cultural e a teoria da atividade na Educação Escolar Indígena: fazer xarope para doenças respiratórias na comunidade Pedra Preta T.I. Raposa Serra do Sol”, demonstra o avanço da pesquisa realizado no calendário cultural, que por sua vez, é

substituído pelo nome “Calendário Socionatural⁶”, a pesquisa expõe a mudança dos nomes utilizados. No início aborda o contexto da comunidade Pedra Preta e da Escola Indígena Dom Lourenço Zoller, a T.I Raposa Serra do Sol, para depois abordar a vida cultural da comunidade no passado até o presente momento pesquisado.

Percebemos nesta pesquisa o avanço das atividades do Calendário Socionatural abordando indicadores da natureza definidos como: climáticos, vegetais, animais, astronômicos, clima, problemas socioambientais, e as principais atividades sociais como, rituais e recreativas da comunidade. Da qual, possibilitou um tópico sobre atividade e conhecimento indígena da comunidade partido dos indicadores da natureza para a formulação do calendário sociocultural. (LIMA, 2014)

Esse avanço é percebido através de dois tópicos que discutem aplicações dos conhecimentos indígenas e o Método Indutivo Intercultural e a construção de propostas pedagógicas para a escola a partir das atividades sociais. A respeito disto a autora afirma:

O método indutivo intercultural é uma proposta educativa que integra a escola com atividades sociais da comunidade e que valoriza e fortalece as línguas, culturas e os valores próprios da sociedade indígena e, ao mesmo tempo, promove a articulação e, contradição de maneira crítica aos conhecimentos escolares-universais. (LIMA; 2014, p. 37)

Segundo a autora o Método Indutivo Intercultural é o método que introduz os conhecimentos através de uma atividade social. Todos os conteúdos estão presentes em atividade. Através desta metodologia analisou a realidade. Ou seja, o currículo escolar convencional, através do método permite a articulação com a realidade social local. Por isso, no entendimento da autora estão articulando conhecimento indígena e conhecimento científico, dando sentido ao que conhecemos como educação intercultural. (LIMA, 2014)

Lima (2014), depois da análise metodológica debruçou-se sobre a atividade da produção de xarope para pneumonia e depois para a explicitação de conhecimentos

⁶ É o reconhecimento da relação sociedade natureza substituindo o “calendário cultural”. Depois do debate sobre conceito de “cultura” passamos a trabalhar a noção do “calendário socionatural”, o qual expressa a integração entre sociedade e natureza de uma forma mais clara, diante da diversidade de formas de discutir cultura no contexto das escolas indígenas. Neste sentido cabe esclarecer que os trabalhos utilizam o conceito de Calendário Cultural ou Calendário Socionatural são semelhantes, sendo que aos poucos o conceito de Calendário Sociocultural nos últimos trabalhos analisados, ganha mais destaque. (REPETTO; CARVALHO, 2018)

indígenas e conhecimentos escolares sobre preparação de xarope, fazendo a articulação entre os conhecimentos universais e indígenas.

Percebe-se nesta pesquisa a articulação quando a autora começa a explicitar a atividade desenvolvida, permitindo um debate sobre “sociotureza” que seria a reflexão do calendário e a sua integração entre a sociedade e natureza caracterizando os modos de vida da sociedade indígena. A atividade desenvolvida por Lima (2014) interagiu diretamente com a comunidade e a escola, avançando cada vez mais na proposta do MII, nos ajudando a perceber o avanço, a melhor compreensão do método implementado na escola pesquisada, possibilitando e abrindo caminhos para novos trabalhos de pesquisa ao mesmo tempo em que outros trabalhos também do mesmo ano estavam sendo executado, vejamos o outro abaixo.

Douglas (2014), “A pesquisa do calendário cultural na comunidade indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena”, inicialmente aborda a comunidade indígena e o contexto histórico da escola pesquisada, o PPP, posteriormente discute o conceito de Calendário Cultural.

Nesta pesquisa é nítida a preocupação da professora em ressaltar os problemas escolares, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos filhos na escola por parte dos pais, também relata a criação da escola e a estratégia governamental da época para minar os povos indígenas, mas que através de muitas lutas os povos indígenas percebem a escola como um instrumento de resistência. (DOUGLAS, 2014)

Nos capítulos que seguem trata da construção da proposta pedagógica e na execução da atividade escolhida a partir da construção do calendário que é “fazer farinha”, partindo da produção de mandioca. Nessa atividade da produção de farinha de mandioca a autora demonstra que as atividades podem ser classificadas como de longa duração e curta duração, depende muito da atividade escolhida a ser analisada.

A atividade realizada por ela foi de longa duração, percebemos que teve uma duração de dois semestres, dependendo muito também das estações de ano como inverno e verão. Durante o desenvolvimento da atividade aparecem muitos subtemas que são discutidos em sala de aula ou no realizar das atividades até se concretizar a atividade principal.

Percebemos também o envolvimento dos professores nas atividades, e nas reflexões sobre os problemas que afeta a população e as possíveis soluções com uso do MII, que para eles aparece como uma tentativa de valorizar os conhecimentos indígenas.

A autora ainda relata que a experiência com MII teve toda uma interação com a comunidade, possibilitando enxergar que a escola não se limita só na sala da escola.

Os últimos trabalhos descritos e analisados perceberam a mudança na estrutura de escrita e também nas análises teóricas, principalmente no que se refere à mudança do nome do “Calendário Cultural” agora para “Calendário Socionatural”. Possibilitando novas formas de análise, melhorando a compreensão do debate sobre educação escolar indígena e conhecimentos indígenas que em alguns trabalhos de autores acima não aprofundaram. (DOUGLAS, 2014; LIMA, 2014; SILVA 2014)

Com o avanço das pesquisas e as discussões, o aprofundamento nos ajuda a compreender melhor como se desenvolve uma reflexão em torno das reais necessidades das escolas indígenas hoje. Na minha percepção baseada nessa teoria do Método as escolas indígenas precisam melhorar o planejamento pedagógico que contemplem as realidades escolas e comunidades indígenas.

O próximo tópico demonstra o avanço das pesquisas no Método e o que nos chama atenção também é que este debate impulsiona um questionamento em torno dos currículos escolares, pois é muito pertinente por parte das autoras um tópico voltado para o currículo escolar a preocupação em demonstrar como as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas remontam um cenário cheio de possibilidades e valorização do conhecimento indígena.

4.3 O aprofundamento das pesquisas: um debate de currículo?

As monografias defendidas em 2017 desenvolveram temas diferentes e modo de análise se mostra mais objetivos nas atividades propostas pelos pesquisadores. Os avanços na discussão teórica a partir da realização da atividade pedagógica têm facilitado cada vez mais entender o conceito do debate de MII.

A monografia de Clementino (2017) intitulada “Fazendo damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no Calendário Socionatural da comunidade Sorocaima II”, apresenta uma breve discussão sobre educação escolar indígena diferenciada, formação dos professores, criação do currículo da escola pesquisada, e um breve debate sobre a importância de abordar a cultura como parte da formação do professor e do aluno na comunidade.

A pesquisa corrobora para que compreendamos as reais situações das escolas indígenas, desde suas criações até seu reconhecimento perante o governo, além disso, fala das escolas anexas que funcionam em lugares muitas vezes inapropriados, tendo a sede em outras comunidades.

Em seguida apresenta a proposta pedagógica desenvolvida a partir do calendário sacionatural e o MII, explicando a possibilidade de adaptação aos modos da educação indígena. Apresenta o calendário sociocultural da comunidade Sorocaima II a qual os alunos desenvolveram. Abordando questões que a fizeram escolher o calendário circular sacionatural, pois possibilita que as práticas cotidianas possam ser analisadas na escola. (CLEMENTINO, 2017)

Destaca que as praticas cotidianas podem ser abordadas no campo da interdisciplinaridade, com seus objetivos e característica do povo indígena, de acordo com a interação e intenções de conhecimento e especialidades e dos múltiplos atores envolvidos. (CLEMENTINO, 2017, p. 38)

Após essas abordagens Clementino (2017) apresenta o calendário sacionatural da comunidade Sorocaima II, desde o mês de janeiro até o mês de dezembro, em seguida parte para a explicitação da atividade escolhida, “fazer damurida”, ressaltando o preparo da damurida, que envolve um campo amplo de discussão sobre culinária indígena.

O desenvolvimento da atividade fazer damurida trouxe a discussão sobre trabalhar o calendário anual diferenciado, possibilitando ainda a construção de propostas pedagógicas a partir da atividade de aprendizagem. Pois essa atividade aguçou a buscar uma pedagogia que valorize os conhecimentos vividos pelos alunos e comunidades. (CLEMENTINO, 2017)

Neste sentido a autora explicita o aprofundamento da reflexão sobre o conhecimento indígena e as suas formas de expressão e manifestação, transmissão de saberes e interação com a natureza, respeito aos animais, manuseio da terra etc... Que esses temas podem e devem ser trabalhados, ressaltando que no MII é possível trabalhar também a revitalização dos conhecimentos, afirmação da identidade étnica, e principalmente a interculturalidade.

Chama a atenção dos professores que optam por trabalhar com MII, precisa estar disposto a aprender, a se capacitar, pesquisar os conhecimentos específicos relacionado às comunidades, para não cair na armadilha do sistema que mina, que desconstrói o conhecimento indígena o colocando como menos importante. Aborda também a

dificuldade de trabalhar em escolas indígenas, termina ressaltando que o professor indígena deve ter o comprometimento com a comunidade mesmo com a falta de investimentos por parte do governo.

Da mesma maneira Araújo (2017), com a pesquisa “Educação Intercultural: uma proposta pedagógica a partir do calendário sacionatural explicitada na atividade social fazer beiju” aborda história da comunidade, currículo, mas a frente sobre o calendário sacionatural como proposta de desenvolvimento da proposta pedagógica.

Em seu debate inicial parte primeiramente da atividade social e conhecimento indígenas nas escolas para depois debater a construção de propostas a partir da TA (Teoria da Atividade) e MII para depois a explicitação do conhecimento indígena a partir da atividade social “fazer beiju”.

A construção dessa proposta pedagógica “fazer beiju” constitui da elaboração da aprendizagem, foi construída a partir do calendário e MII, visando à valorização dos conhecimentos indígenas. Discute desde os elementos estruturantes da atividade de aprendizagem. A nosso ver essa atividade é mais completa em relação aos detalhes da escrita e da discussão teórica.

A atividade trás consigo a sequencia de elementos de análise, o passo a passo da atividade, desde os envolvimento em sala de aula, as possibilidades da aula se tornar interessante, por exemplo, a autora apresentou vídeos, palestras educativas sobre alimentação saudável, aula de campo, pesquisa dos conhecimentos culturais da atividade fazer beiju. (ARAÚJO, 2017)

Essas aulas teóricas do passo a passo da atividade fazer beiju, segundo Araújo (2017), permitiram atividades pedagógicas variadas como: produção artística, ensaio teatral sobre a criação da mandioca, produção de versos e poesia, leitura de mitos e lendas, e daí partiram para prática da atividade desenvolvida. (ARAÚJO, 2017)

Outro ponto a destacar é a avaliação no MII, a autora faz uma breve abordagem dos tipos de avaliação sugerindo que poderia ser a partir da autonomia de desenvolver atividades do próprio aluno, da capacidade de reconhecer o conhecimento implícito nas atividades realizadas, possibilitando o professor avaliar sua prática docente. (ARAÚJO, 2017, p. 53)

Conforme a reflexão da autora é necessária através da explicitação do conhecimento, destacar a importância da culinária indígena, da riqueza de assuntos a serem estudados, elementos esses que estão diretamente ligados às práticas sociais dos

povos indígenas, isso é, sobretudo um debate de educação escolar indígena e educação intercultural.

Ainda conforme o debate da autora a interculturalidade como campo de debate proporciona o embasamento teórico para alcançar a valorização dos conhecimentos, não é um caminho fácil destaca, mas que é possível se os professores se dedicarem a pesquisa e a busca constante de reflexão.

Demuestra a preocupação com a necessidade urgente em construir uma educação escolar indígena em que os conhecimentos culturais não sejam hierarquizados e muito menos deslocados para um espaço de conhecimento como vem sendo feito na proposta da educação específica e diferenciada.

Da mesma forma Souza (2017), no trabalho intitulado “Educação Escolar Indígena: desafios e propostas para o Ensino Médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade Maracanã, T. I Raposa Serra do Sol”, aborda a mesma atividade da autora acima, com um debate aprofundando do ensino praticado na escola pesquisada.

Apesar de se tratar da mesma atividade social, a autora desenvolveu em contexto diferente, em escola diferente e em terra indígena diferente. O debate gira em torno do currículo e das práticas pedagógicas na escola que não atende a realidade da comunidade embora em parceria com a secretária de educação.

A articulação com o MII e o calendário sacionatural, possibilitou planejamento pedagógico, plano de aula, reflexão sobre a própria experiência da professora, sobretudo uma discussão em torno dos direitos conquistados via Constituição de 1988, bem como as mobilizações sociais indígenas. Mas que precisamos rever os conceitos de interculturalidade e ações pedagógicas.

O que chama atenção neste trabalho é a breve discussão em torno do currículo, para a autora poucas coisas mudaram na educação escolar indígena, o pensamento dela se alinha ao de Paulo Freire, e para ela o modelo de educação vigente na escola seria a que o autor chama de educação bancária, modelo ostentativo e autoritário. Ela diz:

[...] percebo esse modelo de educação bancária ainda vigora, sobretudo em ambientes em que os professores não se preocupam em fazer seu planejamento e, conseqüentemente não buscam inovar sua prática pedagógica. Assim, por mais que uma escola tenha uma proposta de educação diferenciada, amparada por projetos escolares, se o professor não tiver o compromisso, o prazer em ensinar, não fará diferença nenhuma ter uma escola indígena com um Projeto Político Pedagógico específico e diferenciado. (SOUZA; 2017, p. 13)

Embora seja uma reflexão crítica breve em torno do currículo, Souza (2017) diz que não basta estar escrito no papel os projetos educacionais, quando na realidade as práticas são diferentes, convencionais, baseadas em listas e conteúdos e na acumulação bancária e repetitiva do conhecimento.

Também faz a crítica à forma de como nós, professores indígenas temos executados projetos na escola, por mais que tenhamos colocado em prática a interdisciplinaridade, enchemos os alunos de conteúdos selecionados que consideramos importante só pelo fato de estarem ligados ao tema do projeto. Não nos perguntamos se isso realmente é necessário ou importante para a vida do estudante. (SOUZA, 2017)

Diante deste breve debate feito pela autora sobre currículo percebemos as dificuldades das escolas indígenas com projetos desenvolvidos, mas avançaremos para análise um último trabalho de pesquisa, importantíssimo para concluirmos essa etapa de análise dos trabalhos.

Ambos os trabalhos de pesquisa de Araújo (2017) e Souza (2017) foram na atividade “fazer beiju”, embora o trabalho na mesma atividade foram realizados com turmas diferentes, uma com o ensino fundamental e a outra com alunos do ensino médio. No entanto, trouxe diferentes resultados na percepção dos alunos e das professoras, com as crianças menores a professora percebeu pouco envolvimento por não desenvolverem a escrita na formulação dos textos. Enquanto que Souza (2017) avançou nos conteúdos que envolviam os alunos.

Para última deixamos um trabalho das ciências da natureza defendido em 2017, intitulado “Proposta educativa intercultural para o ensino de Ciências da Natureza baseada no calendário sacionatural da comunidade Mangueira”, um dos poucos trabalhos defendido na proposta do MII na área.

Semelhante às outras monografias a autora inicia apresentando o diagnóstico da comunidade e da escola, apresenta os problemas socioambientais da região, bem como o funcionamento e as dificuldades encontrados nas ciências da natureza (SILVA 2017)

O objetivo da pesquisa foi estudar os conhecimentos do povo Wapichana a partir da teoria da atividade, usando o calendário sacionatural como instrumento para proposta pedagógica, buscando valorizar os conhecimentos próprios e promover a tomada de consciência sobre temas importantes para educação escolar indígena.

A proposta pedagógica baseada no calendário a fim de valorizar os conhecimentos indígenas através da explicitação foi “pescar de linha”, pois para autora a relação do conhecimento científico está ligada às práticas sociais e os conhecimentos

indígenas fazendo a junção assim da prática a teoria, no qual trouxe uma discussão em torno do uso do território, ecossistemas, poluição, preservação (SILVA, 2017)

Baseada no debate sobre educação escolar indígena a autora ressalta a importância da formação dos professores de compreender a interdisciplinaridade, e como uma atividade por mais simples que seja aborde tantas disciplinas, permitindo uma reflexão dos conhecimentos indígenas, de valorização dos conhecimentos próprios das comunidades na sala de aula.

Diz que os professores das áreas das ciências da natureza, tem que reconhecer que os conhecimentos indígenas também têm em seu bojo a reflexão matemática, e que inovar, pesquisar, estabelecer uma conexão sociedade e natureza talvez ajudasse o ensino matemático nas comunidades que sofrem com a insuficiência de entendimento nessas áreas. (SILVA, 2017, p. 2017)

Em síntese tentamos neste capítulo demonstrar o avanço das pesquisas no campo de discussão da educação intercultural através do Método Indutivo Intercultural, que proporcionou através das pesquisas aqui abordada um debate sobre educação indígena, conhecimento indígena e, sobretudo propostas que contemplem a realidade dos povos indígenas das comunidades estudadas.

Percebemos através delas o engajamento dos professores e professoras, promovendo e levando um debate histórico para as comunidades e alunos para que reconheçam a si mesmo como parte de uma sociedade ampla e rica de conhecimentos científicos, para que possam se sentir valorizados em meio a uma sociedade desigual.

Embora comentadas as pesquisas demonstram uma riqueza de dados sobre propostas pedagógicas elaboradas a partir do Calendário Sociocultural, percebida através da reflexão para planos de aula e projetos a serem desenvolvidos nas escolas indígenas. No quadro abaixo demonstraremos através da elaboração do comparativo das propostas educacionais elaboradas através do MII desenvolvidas pelos professores e professoras que desenvolveram pesquisa.

Partiremos da problemática levantada pelos professores indígenas e como articularam a relação sociedade e natureza, realizando o diagnóstico e o desenvolvimento da pesquisa através de uma atividade social que desencadeou o debate inteiro de sua pesquisa.

**QUADRO 1- PROPOSTAS NO MII E AS PRINCIPAIS ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS**

Propostas apresentadas com calendário cultural 2008 – 2012	Atividades Sociais e Atividades Pedagógicas estudadas	Problemáticas na relação sociedade e natureza	Ano da pesquisa
Mariléia Teixeira	Caçada - comunidade Serra do Sol- TI Raposa Serra do Sol ano 2008	Comunidade – uso recursos naturais. Mudanças das atividades: atividades culturais, calendário cultural para compreender a realidade comunitária devido problemas com faltas dos alunos por causa das atividades anuais das famílias e comunidades.	2008
Larangerá Ingarikó	Wekuik – o calendário de cordas Ingarikó. Apresenta o calendário cultural como alternativa para construção de proposta pedagógica, Comunidade Manalai. T. I Raposa Serra do Sol.	Wekuik- significa calendário na língua Ingarikó, valoriza a língua indígena, problematiza a escola imposta pelo estado e as mudanças na vida comunitária, discutindo o fortalecimento da identidade étnica e territorial do povo Ingarikó e a construção de propostas pedagógicas que atenda a comunidade estudada.	2012
Marcelo Silva	Como fazer o Calendário Cultural. Comunidade Ouro. TI- Ouro	O destaque da pesquisa é em torno da oficina de calendário cultural com importante visita na roça. O trabalho parte da construção do “calendário cultural”. O autor tenta nesse relacionar os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, mas constatamos que o trabalho está incompleto no sentido do desenvolvimento, pois enquanto os trabalhos defendidos em 2017 abordam a nomenclatura “calendário sacionatural” ele fica muito atrás usando ainda a nomenclatura “calendário cultural”.	2012 realizada a pesquisa, mais só defendido a em 2017. Por isso colocamos ele na construção dos calendários “culturais”
Propostas de pesquisa com calendário sacionatural 2010-2014			
Valéria Silva	Fazendo saia de buriti	Atividade: Fazer Saia de buriti, leva a temas de ecologia, línguas, território. A autora parte de uma atividade social “fazendo saia de buriti” para comemorações do Dia do Índio. Desencadeia um debate em torno de ecologia, meio ambiente e uso do território pelos povos indígenas, bem como os problemas ambientais e desafios da preservação ambiental e como isto afeta as atividades da comunidade. Mostrando como uma pequena atividade estimula a reflexão e a ampliação dos conhecimentos indígenas sobre a sua própria realidade.	2014
Valdirene Lima	Fazer xarope para doenças respiratórias na	Saúde- o foco principal da autora. A partir de fazer xarope para doenças respiratórias, no inverno, desencadeou uma reflexão sobre as	2014

	comunidade Pedra Preta, T. I Raposa Serra do Sol.	praticas medicinais e os conhecimentos indígenas da medicina tradicional, conhecimentos de plantas e insetos, assim como os aspectos escolares relacionados, mostrando como uma atividade do calendário sacionatural pode levar a diversos conhecimentos partindo de uma atividade. Autora usa conceito de calendário cultural e sacionatural.	
Delaide Douglas	A produção da farinha de mandioca. Comunidade Manoá T.I Manóá/ Pium	Roça- conhecimentos sobre mandioca e suas variedades, explicitação dos conhecimentos nas atividades por gênero, produção da farinha durante o ano inteiro diferenças entre as estações: inverno/ verão. Fez também uma reflexão sobre a diminuição da caça, da pesca, dos perigos de fogo. Analisa o processo de crescimento e formação social da criança indígenas por faixas etárias.	2014
Propostas entre os anos de 2017			
Juliana Clementino	Fazendo damurida. Comunidade Sorocaima II T.I São Marcos	Alimentação – peixes A pesquisadora abordou a culinário indígena, partiu da construção do calendário sociocultural da comunidade para explicitação da uma atividade: fazer “damurida”; abordando tipos de damuridas e alimentação indígena, bem como os conhecimentos para o preparo da alimentação. Essa atividade social abordou tantas outras discussões tais como: caca, peca, plantio de mandioca.	2017
Ana Paula Araújo	Fazer beiju. Comunidade Vista Alegre T.I São Marcos	Alimentação- Beiju Autora aborda os conhecimentos indígenas a partir do preparo do beiju, para alimentação e festa, além disso aprofunda no debate sobre conhecimentos próprios dos povos indígenas a partir das atividades sociais, cita planejamento de aula bimestral, e avaliação dos alunos no MII faz um debate inicial sobre currículo escolar. A atividade foi realizada com alunos das series do ensino fundamental.	2017
Francimar Souza	Fazer beiju para ao festejo da comunidade Maracanã T.I Raposa Serra do Sol	Festa-alimentação A pesquisadora aborda a atividade fazer beiju para festejo na comunidade, parte do calendário sacionatural e de um debate sobre plano de aula, aborda educação escolar indígena, as fases da educação e como é implementada na escola, estuda num sentido reflexivo o currículo escolar partindo da explicitação dos conhecimentos indígenas, buscando vivenciar na pratica. Vivenciar na pratica o conhecimento indígena é valoriza- lo dentro da proposta pedagógica do MII. Atividade realizada com alunos do Ensino Médio.	2017
Janaína Silva	Pescar de linha. T.I Araça/ Amajari	Território e meio ambiente- esse trabalho foi desenvolvido na aera das ciências na natureza, partindo da atividade do calendário sociocultural “pescar de linha”, a autora amplia o debate e discute território e meio ambiente, levanto critica ao modelo	2017

		matemático ensinado na escola e formulando proposta educacional que venha melhor atender os estudantes da comunidade.	
--	--	---	--

Ao analisar cada trabalho de conclusão de curso percebe-se quanto foi importante para os professores e professoras viverem a experiência neste campo de pesquisa, percebe-se, sobretudo através das propostas feitas pelos pesquisadores, uma preocupação com o debate sobre currículo escolar.

O debate sobre currículo nas escolas indígenas é uma das coisas que confundem bastante os professores nos debates de estudo, chegando a confundir com listas de conteúdos, essas pesquisas, no entanto trouxeram essa problemática, essas perguntas, questionando o modelo escolar vigente em que nós fazemos parte.

Mas o que queremos dizer é que no bojo da discussão sobre o Método Indutivo Intercultural está presente a discussão do currículo escolar, principalmente no que refere as escolas indígenas: “A escola e o currículo detém o poder de alienar e dominar pessoas, como também de serem um instrumento de transformação social na luta pela autonomia e emancipação de povos marginalizados pela exclusão social”. (BATISTA, 2005, p. 107)

Ou seja, esses trabalhos trazem um riquíssimo levantamento histórico das escolas indígenas implantadas ou solicitadas pelas comunidades, além de apontar às necessidades de cada uma delas, como: as principais dificuldades enfrentadas e ao mesmo tempo as estratégias para os professores buscam superar diante do descaso do Governo. Os debates sobre currículo nas pesquisas demonstram que as escolas estão passando por um processo de reconhecimento da própria história, algumas já reconheceram esse processo, outras ainda estão no meio do processo.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas pesquisas com o MII são extensas, em relação aos horários de outras disciplinas comprometendo os professores as atividades, o envolvimento de outros professores nas atividades escolhidas pelos professores que estão coordenando, explicação do MII para os outros tem sido um problema na escola, porque nem todos entendem a teoria, isso também gera desconfortos em algumas ocasiões na escola.

Sabe-se pois que as pesquisas com atividades sociais e calendários baseados no MII, fazem parte do estágio supervisionado dos professores indígenas em formação, cabe a nós ressaltar que quando defendidos alguns dos professores seguem

desenvolvendo atividades com esse viés, e outros não. Embora tenha se tornado um importante aliado na discussão da educação escolar indígena e na execução da prática pedagógica muitas vezes é deixado de lado pelos professores que desenvolveram seus trabalhos.

Talvez o MII devido ser uma teoria que exige a prática das atividades para desencadear os conhecimentos implícitos, tem sido desgastante por exigir muitas leituras, observações e, sobretudo por ser um campo experimental têm sido pouco requisitado por professores que não tem o costume de desenvolver aulas fora da sala.

Fazendo um contraste com as escolas dos trabalhos monográficos e a Escola Estadual Adolfo Ramiro Levi, na qual trabalhei nos anos de 2017- 2018 percebo diferenças bastante opostas no que se refere à valorização dos conhecimentos indígenas. Embora a escola tenha uma discussão em que diz que a escola é intercultural e diferenciada, tenho percebido apenas no discurso.

Temos a grade curricular que nos orienta e conteúdos pragmáticos que temos que executar, lembrando que a escola está dentro de uma TI, todos os professores são indígenas, alguns com formação na área específica, outros em processo de formação. Mas o discurso vigente nas salas de aula não valoriza os conhecimentos próprios da comunidade. Relato aqui uma experiência nas turmas de Ensino Médio, 2º/ 3º ano Regular.

Em 2017, contratada pelo processo seletivo indígena, chego à comunidade para ministrar aulas nas disciplinas de ciências humanas, então fiquei com a disciplina de Antropologia, com alunos do 2º e 3º ano Regular. Nesse processo ainda não tinha nem pensado em mudar de tema de pesquisa da dissertação, mas essa experiência com alunos dessa turma foi essencial para mudança do tema de pesquisa.

Fui à coordenação pedir orientação dos temas que deveriam ser colocados no plano de aula anual, mas como a escola não tem currículo e nem o PPP a coordenação disse que eu deveria organizar a minha lista de conteúdos anuais juntamente com plano e formular minhas aulas semestrais.

Foi na conversa com meu orientador que me indicou textos do livro “Propostas educativas em cidadania intercultural” (Repetto et al., 2008a) e o texto “A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio” Repetto (2008b), que me ajudaram no meu plano anual de aula e os conteúdos a serem debatidos em sala de aula com alunos.

Nesse processo de leitura e reflexão me dou conta do debate que participava junto com os alunos da Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran- UFRR em que discutíamos educação escolar indígena, e que a minha nova realidade em sala de aula e os dilemas enfrentados teriam que ter da minha parte um confronto.

Quando terminei meu plano anual entreguei a coordenação da escola para possível ajuste, no entanto não sugeriram mudanças. Nas primeiras aulas com a turma observei como a turma se relacionava uns com os outros, trouxe no primeiro momento textos sobre o que significava o estudo da antropologia, as aulas aconteciam toda sexta-feira, além disso, como a carga horária da disciplina são 40 horas no ano inteiro, sendo 10 aulas cada bimestre nossos encontros eram bem limitados.

O plano de aula nos primeiros momentos teve om objetivo esclarecer aos alunos do que tratava a disciplina, depois destas aulas fizemos exercícios. Mas durante as aulas fiz perguntas bastante significativas, pois já começava a perceber que os alunos sentiam bastante incomodados quando eu perguntava sobre história da comunidade ou sobre a etnia pertencente.

Nas primeiras aulas me apresentei aos alunos e me identifiquei como professora da etnia Macuxi, vinda da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, seus olhos se voltaram pra mim e de repente alunos em seguida disseram “mas não parece indígena”. Pedi para que também se apresentassem e dissesse o povo pertencente, alguns na sua maioria de cabeça baixa diziam suas etnias, outros puxavam brincadeiras e diziam “não sou índio professora não estou sem roupa”.

Do ponto de vista do conceito de cultura abordado por nós, que nos embasamos no MII, ela é vista como dinâmica e em processo de mudança continua, na escola e nos livros conforme abordado anteriormente através da critica de Gasché (2010), ao modelo intercultural convencional, a escola muitas vezes não compreende os processos culturais e históricos, por exemplo, muitos veem a cultura como um aspecto da arte, dança ou música. No conceito de Sociotureza entendemos cultura como uma relação do ser humano com a natureza, ou seja, as atividades desenvolvidas no dia a dia não se dissociam.

Partindo dessa reflexão na escola os conhecimentos através dessa visão cultural limitada é vista apenas como um aspecto relacionado à música e a língua indígena, os conhecimentos indígenas são posto lado a lado do conhecimento científico e comparados e é nesta atitude que são desvalorizados o conhecimento próprio, pelos professores- alunos por não compreender o conceito de cultura.

Mas não queremos insinuar que todas as escolas não reconheçam esse processo, pois analisamos trabalhos que fizeram esse debate juntamente com as comunidades e desenvolveram pesquisas através das atividades sociais da comunidade buscando a valorização dos conhecimentos próprios junto ao conhecimento científico.

O desconhecimento do debate de cultura demonstra também as dificuldades no ensino na área das ciências humanas e sociais, não só isso mais a insuficiência também do próprio dialogo da escola e comunidade. Não se pode negar que há projetos que fazem sentido a vida social das comunidades mas sem nenhuma orientação pedagógica, como se fosse algo que não atendesse a realidade social.

Foi diante dessas situações que percebi que eu precisava trabalhar a história do povo Wapichana, que eu precisava de embasamento teórico e um olhar crítico e cuidadoso sobre a educação escolar indígena. Pois a maioria dos alunos não sabia se quer, que moravam em Terra Indígena demarcada e a história do seu povo.

A reflexão e a observação para a execução das aulas ministradas na escola tiveram uma contribuição importante do texto de Jorge Gasché (2010), sobre “Saberes ou conhecimento indígenas, o que se entende por dialogo”? Em que o autor discute o que é o conhecimento da sociedade em geral e o que é conhecimento indígena, fazendo a critica aos modelos de conhecimentos que tem mais “valor” na sociedade, fazendo uma pergunta se os conhecimentos dialogam de forma igualitária, surgiu uma pergunta quando fiz o plano de aula tais como: os conhecimentos indígenas são discutidos? Os conteúdos que discutem sobre povos indígenas são debatidos em sala de aula? Os modos de vida comunitários são debatidos nas áreas das ciências sociais?

Com estas perguntas que surgiram fizemos o levantamento dos temas relevantes que tornariam conteúdos para alunos do 2º e 3º ano regular, depois do diagnóstico e formulação dos conteúdos que seriam aplicados em sala de aula, levei os conteúdos para o debate com os alunos, através de texto que debati os modos de vida da comunidade, identidade indígena, povos indígenas do Rio Branco, contextualizando com a sociedade envolvente.

Os textos debatidos em sala de aula foram outras comunidades em outras Terras indígenas, experiências de outros povos, a variedade de povos indígenas no Brasil e as línguas ainda faladas, percebi que os alunos se percebiam nas leituras, as brincadeiras que faziam em torno das etnias eram como algum tipo de reconhecimento e respeito.

Os temas debatidos tiveram a duração de dois bimestres de acordo com o planejamento anual do ano de 2017, ficou explícito algumas questões já debatidas por

Jorge Gasché (2010) sobre o conhecimento indígena e sua desvalorização na sociedade, nos conteúdos escolares, pois é sempre posto como segundo plano mesmo em escolas indígenas.

O conteúdo desenvolvido na sala trouxe o debate para reflexão sobre a luta diária dos povos indígenas, direito a educação, modos de vida e a influencia da sociedade envolvente na comunidade para que os alunos refletissem a importância dos conhecimentos e a história dos povos indígenas que estiveram contribuindo na formação da sociedade.

Cada texto debatido em sala de aula teve o objetivo explícito aos alunos, aprendi muito com eles também, pois os alunos possuíam vivências próprias na Terra Indígena Serra da Moça, o conhecimento deles foi bastante significativo contribuiu para que eu conhecesse os dilemas enfrentados pelos povos da região, inclusive muitos deles não se davam conta dos perigos que corriam e por que corriam, e foi a partir das aulas que passaram a compreender situações de conflitos enfrentados pelas lideranças da região e de suas próprias famílias.

Essa experiência em sala de aula aguçou-me o olhar sobre a educação escolar indígena no sentido da reivindicação dos movimentos indígenas em prol a percepção do valor de conhecimentos, técnicas de escrita, a língua portuguesa, matemática, cartografia, geografia, por exemplo, para garantir uma interação mais igualitária com relação ao estado e aos demais membros da sociedade nacional. (TASSINARI; COHN, 2012)

Percebi diante disto os conflitos que nós professores enfrentamos, sobretudo na implementação da discussão em torno dos conhecimentos indígenas, pois em conversas com professores da escola em sua fala deixavam exposto a preferência por uma escola conteudista. As falas em reuniões pedagógicas sempre eram de melhorar o ensino e atender os alunos das comunidades da Terra Indígena, mas nas ações durante o ano de 2017 sempre foram de manter a comunidade afastada da escola.

Na minha percepção a escola e comunidade no ano de 2017 interagiam pouco com a comunidade no sentido da participação nas atividades sociais realizada pela comunidade, era algo não muito frequente a aproximação da escola com meio social isso me incomodava, pois nas conversas com os professores percebia que a formação dos mesmos embora voltados para trabalhar em comunidade indígena fossem forma de colonização, repetidora da noção integracionista. Ou seja, o debate sobre educação escolar indígena no Método Indutivo Intercultural traz a tona o debate da educação

escolar diferenciada do desafio vivido na prática, digo localmente, a valorização étnica, cultural e linguística que devem estar inclusa nos projetos escolares. Fomenta cuidadosamente os desafios em torno no currículo escolar, dos desafios das práticas escolares, mas também epistemológicas.

Diante disto é necessário explicar o que entendo por currículo, pois a própria noção de currículo também esteve presente na minha construção da reflexão sobre os conhecimentos indígenas. Para isto separei um tópico em que debateremos as noções de currículo e como as escolas indígenas encaram esse debate.

4.4 Currículo

A educação intercultural crítica, aborda neste contexto um debate sobre currículo, o próprio Método Indutivo Intercultural através dos trabalhos analisados, entre os quatro últimos TCC's percebemos que discutem o sentido de currículo. Por isso faz-se necessário uma breve abordagem deste conceito.

Partindo do pressuposto que o currículo não é só organização e sistematização de conteúdos Moreira e Silva (1994) definem como um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla das suas determinações sociais, de sua história e produção contextual.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a forma específica e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8)

Segundo Veiga (2002), o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar.

O currículo é fundamental para tematizar o espaço onde se concentra e se desdobra as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e político. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo de política educacional, que os

diferentes grupos sociais, especialmente o dominante expressa a sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade. (SILVA, 2003). “O currículo também produz os sujeitos aos quais fala os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidade” (SILVA, 2003, p. 12).

Arroyo (2012), parafraseando Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses, diz que toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe, uma ou várias epistemologias.

O trabalho de Arroyo (2012) intitulado “Currículo, território em disputa” nos direciona refletir sobre experiências sociais e a produção do conhecimento. Neste sentido reafirmamos que as propostas educativas apresentadas e formuladas pelo MII trazem essa reflexão sobre construção e valorização do conhecimento, para nós o conhecimento indígena.

O Método Indutivo Intercultural veio a questionar nossas concepções de conhecimento nos currículos que fomos formados em que se impregnava as dicotomias hierarquizantes e segregadoras. Quando a teoria reconhece e enfatiza que a experiência social é base do conhecimento, ela trava uma disputa com o conhecimento hegemônico.

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino- aprendizagens não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, da luta, de trabalho, e de vida dos profissionais do conhecimento e de seus aprendizes. (ARROYO, 2012, p. 117)

O autor diante dessa reflexão nos faz entender que todo conhecimento é produção social, produzido em experiência social produz conhecimento que nos leva a estratégias de reconhecimento. Pode nos levar a superar visões distanciadas segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade não é uma hierarquia é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar- nos como humanos. (ARROYO, 2012)

Julião (2014), em sua obra intitulada “A construção social do currículo no contexto das escolas indígenas de Roraima”, o autor retrata o início do debate sobre currículo nas escolas, inclusive os currículos anteriores. Para o autor a escola que antes era vista como uma instituição do estado, hoje é vista como parte integrante da comunidade com a necessidade de obter um novo formato, um novo currículo.

Na sua discussão sobre currículo o autor destaca que a escola historicamente destinada à civilização dos índios como destacamos anteriormente nos primeiros capítulos, hoje busca transformar o currículo escolar para valorização dos povos indígenas.

A primeira fase está ligada a alfabetização via Igreja Católica, a segunda as instituições governamentais como SPI, FUNAI, SIL, a terceira a partir dos anos de 1960 e início de 1970 com o surgimento do movimento indígena em que se discutem temas variados, entre, eles a educação escolar indígena. A quarta fase é o processo que se inicia quando os indígenas assumem o desafio de reconstruir a escola com um viés voltado para valorização dos povos indígenas. (JULIÃO, 2014)

A grande preocupação neste período era para que o currículo valorizasse a cultura local. Embora essas discussões não podemos deixar adicionar a crítica, pois nem todas as escolas indígenas se preocupavam com essa temática da valorização, muitas em TI inclusive os professores indígenas que atuavam em realidades das escolas, viam o planejamento como um prática nova, em muitos casos as escolas indígenas era apenas uma herança de uma velha escola organizada pelos brancos e não para os indígenas. (D' ANGELIS, 2012)

Não queremos dizer essas escolas não existem, mas que esse tipo não só predominam a herança do modelo curricular, mas também velhas práticas em que os professores indígenas contam com os conteúdos de cartilhas e livros para alfabetização na língua indígena. Embora a escola num certo período seja um espaço de encontro de diferenças, nas comunidades indígenas foi por muito tempo um ambiente de homogeneização a serviço da colonização, induzindo os indígenas a deixar a identidade étnica, seus costumes, sua língua e suas tradições para se inserir na sociedade dominante. O currículo foi essencial para esse processo. (JULIÃO, 2014)

O currículo escolar no contexto das comunidades trouxe consequências gravíssimas, comunidades deixaram de falar seu idioma, porque era vergonhoso falar, a língua materna era taxada na escola como “gíria feia” preconceito contra a cultura indígena, explícita tanto na sociedade envolvente como nas indígenas.

Um exemplo destas práticas está na minha vivência, na escola em que estudei na comunidade Água Fria, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, embora tivéssemos aulas relacionadas à língua Macuxi nós alunos da época entre os anos de 2005- 2006 não entendíamos o porquê de estudar a língua indígena sendo nós indígenas.

Além disso, muitos indígenas não gostavam das aulas, por acharem feio, e por acharem também nos desvalorizava, com o discurso que nos tornaríamos menos desenvolvidos. Enquanto professora na escola Indígena Adolfo Ramiro Levi na Terra Indígena Serra da Moça, percebi o mesmo acontecimento em relação à língua indígena e principalmente sobre a falta de conhecimento histórico dos povos indígenas.

Em 2017 não compreendia o porquê dessa desvalorização sendo que já tínhamos leis que nos assegurava dos estudos sobre a valorização da cultura e conhecimentos, percebi que isto está impregnado nas relações de poder. Julião (2014) nos adverte que o currículo não só representa um conjunto de conhecimento universal organizado e separado, ele também implica relações de poder, com visões e interesses particulares.

Ou seja, nos dias de hoje discutir currículo nas escolas indígenas é disputar conhecimento, desde a sua construção até a sua transformação em conteúdo na sala de aula, passando por seus intermediários como: guias, diretrizes, livros didáticos, pois ele se consolida como disputa de poder diante a diferente grupos sociais, principalmente no que se refere aos saberes ditos oficiais e de outros subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2003).

A respeito dessa organização do currículo na escola para superar essas consequências do currículo anterior do que desvalorizava os conhecimentos indígenas o autor destaca: “[...] a construção do currículo da escola não se resume a uma ou duas reuniões, muito menos que seja construído por pais e alunos locais, mas parte de um processo amplo, que envolve diferentes povos com diferentes visões de mundo” (JULIÃO, 2014, p. 105)

Para Julião (2014), o processo de formulação do currículo que atenda as comunidades indígenas, inicia na comunidade e se desenvolve a partir da realização de encontros locais periódicos e específicos, onde participam os professores, alunos, lideranças, mães, pais e demais membros da comunidade. Por exemplo, na Escola Indígena Adolfo Ramiro Levi no ano de 2018, fizemos essas reuniões periódicas, desenvolvemos o planejamento e calendário anual que atendesse os alunos.

Tivemos projetos a desenvolver no ano de 2018, com o intuito de aproximar a escola para junto à comunidade, mas isso só foi possível através de embates dentro das próprias reuniões, pois muitos professores não atendiam as reais necessidades da escola, outros se negavam a participar das reuniões comunitárias, bem como as regionais.

Mas diante das reuniões dos professores e gestão foi possível colocar na prática algumas questões mais amplas sobre o currículo e principalmente dos problemas que a

região enfrentava que a escola deveria está dando suporte a essas questões, com o reconhecimento a gestão escolar tomou novos rumos frente aos problemas da escola/comunidade.

A respeito dessas questões internas Julião (2014), diz que há encontros internos tem a finalidade de servir como referencia interna dos professores e gestores da escola em conjunto com as lideranças traçar um perfil curricular da escola. A segunda seria a referencia dos encontros externos como: assembleias e outras reuniões sobre educação que acontece desde a regional até a estadual. “[...] eles levam consigo as experiências negativas e positivas desenvolvidas no âmbito escolar para, a partir daí, formular novos parâmetros a serem implementados quando retornam”. (JULIÃO, 2014, p. 113)

Um exemplo, dessas reuniões que relatam os problemas educacionais é a Assembleia da OPIR (Organização dos Professores de Roraima), percebo agora com referencias que se trata também de currículo. A que me chamou atenção durante esses três anos de docência foi à assembleia de 2018 realizada na comunidade Três Corações-T. I Amajari- RR entre os dias 09 a 13 de abril.

A assembleia da OPIR acontece todos os anos, reúne professores efetivos e professores do quadro temporário, o objetivo da de 2018 teve a finalidade de ampliar as discussões sobre a efetividade da educação escolar indígena especifica e diferenciada, visando avaliar e apontar novos caminhos que possibilitem a criação de um sistema próprio de ensino.

Essa assembleia teve a duração de cinco dias, e foi através dela que o posicionamento da escola que lecionei mudou de posição em relação ao ano de 2017, pois ela trouxe, temas relevantes sobre a discussão da educação escolar indígena, principalmente sobre os momentos históricos de 1960/ 1970 instigando os professores a pensar suas atitudes na escola em que ministram aulas.

Os temas discutidos na assembleia foram: a importância da OPIRR na política da Educação Escolar Indígena, o protagonismo indígena na política, da escola real a escola ideal- apresentação do diagnóstico da educação escolar indígena da região apresentados pelos coordenadores regionais- CREIs e Centro de formação Indígena- CIFCRSS, os desafios pedagógicos e curriculares na educação, a efetividade da educação escolar indígena no Estado de Roraima (Secretário de Educação e Municipal de Educação (UFRR- Instituto Insikiran, IFERR, UNIVIR, UER, CLARETIANO, DIEEI, CEFORR, CEE/RR, CGPEB, FUNAI, CIFCRSS) e por último o tema

estratégias políticas e sociais aos desafios da implementação da Educação Escolar Indígena em Terras Indígenas.

Figura nº1- Assembleia dos professores – OPIRR/ 2018



FOTO: Arquivo pessoal da pesquisadora, Santos, 2018. Assembleia da OPIRR 2018.

Nas minhas observações desde a abertura e apresentações das regiões, lideranças e tuxauas, percebi a valorização dos conhecimentos próprios principalmente no que se refere às línguas indígenas, foi cantado hino nacional, estadual e municipal na língua indígena isso representa efetivação de políticas de valorização.

Todos os temas foram aulas para quem era novo e para quem já faz parte do movimento há alguns anos, vi muitos professores se questionando sobre modelos curriculares e o que significava currículo, permitiu cobranças das lideranças da atuação dos órgãos governamentais que se faziam presentes, permitiu também discutimos entre nós novos modelos da escola indígena que queremos.

Os professores reconheceram os desafios a serem enfrentados, percebi que muitos não têm a dimensão do debate sobre currículo, muitos estão a par da discussão, isso reflete também nas suas escolas e comunidades. Por isso, senti a necessidade de trazer esse último tópico explicando o sentido de currículo, como estou construindo a

partir das minhas práticas pedagógica e como percebo na formação dos docentes indígenas.

O debate sobre currículo é profundo, no meu entendimento através dos textos já citados e referenciados aqui, consigo ter uma visão do que estamos a enfrentar, do que temos a construir, só de refletirmos sobre as práticas pedagógicas, de analisamos alternativas para atender as comunidades, e compreender nosso momento histórico e nossas necessidades enquanto professores e professoras indígenas, já estamos debatendo um pouco do sentido de currículo.

Julião (2017), um dos autores que trabalha currículo, diz que pensar educação indígena na perspectiva da teoria crítica do currículo não é algo simples tão, pouco fácil. Concordo com autor, inclusive indico aos professores esse importantíssimo trabalho para quem pesquisa sobre currículo das escolas indígenas em Roraima.

O que queremos demonstrar com esse breve debate sobre currículo é que muitos de nós professores formados não conseguimos em toda formação entender o que é currículo escolar, quais tipos de currículos, mas que ao mesmo tempo em que participamos de palestras do movimento indígena, das assembleias dos tuxauas, encontros comunitários, ou mesmo da assembleia dos professores estamos fazendo parte de um currículo.

Neste sentido o Método Indutivo Intercultural tem buscado uma discussão juntamente com o movimento dos professores, percebemos isto a partir dos desafios da pesquisa nas comunidades com os professores indígenas que se propõe desenvolver propostas pedagógicas voltadas para a valorização da educação indígena.

Os trabalhos desenvolvidos no MII demonstram a necessidade que as escolas indígenas têm de valorizar os conhecimentos próprios, os dez analisados por nós trazem no corpo reivindicações e debates atuais em alinhamento com o movimento indígena de professores.

Vale ressaltar que o desafio do Método através desse debate é buscar aproximar a educação indígena e a educação escolar indígena. Quando entendemos a necessidade aproximação de ambas, os debates em torno dos conceitos fazem sentido quando falamos em valorização dos conhecimentos próprios na prática pedagógica e no nosso dia a dia. Para ser um professor com atitude intercultural é preciso estar pesquisando, buscando compreender as relações sociais de dominação para através do ensino, enfrentar tensões e contradições existentes do sistema escolar vigente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa com o seguinte tema: Educação Escolar Indígena: uma reflexão a partir do Método Indutivo Intercultural em comunidades indígenas de Roraima, percebe-se o quanto é importante escrever e refletir sobre a interculturalidade e seus significados no âmbito epistemológico. Principalmente quando se é indígena e escreve-se sobre a realidade de um grupo específico a qual faz parte.

No primeiro capítulo refletindo o contexto histórico da educação escolar indígena explicando como me interessei pelo tema da educação, e quais foram as motivações que me fizeram continuar a pesquisa, percebo o quanto é extenso o debate com relação à educação solicitada pelos povos indígenas, o quanto é contraditória dependendo da visão de cada pesquisador.

Ainda no primeiro capítulo no primeiro tópico sobre a implantação das escolas nas comunidades minha intenção foi demonstrar como chegaram às escolas nas comunidades a intencionalidade da igreja e posteriormente do Estado em relação aos indígenas. As intenções em torno da educação escolar, as políticas educacionais que causaram o esquecimento da história indígena através do longo processo escolar.

Mas ao mesmo tempo relatando as ambiguidades e contradições, pois as próprias comunidades passaram a reivindicar escolas depois de um determinado período, respondemos algumas inquietações enquanto professora, principalmente do que se refere aos ocultamentos da história indígenas nas comunidades, e pelos próprios professores indígenas que atuam hoje nas T. I demarcadas. Além disso, tentamos fazer uma relação com história da comunidade onde estava ministrando aulas com as outras escolas que foram também implantadas nas comunidades, para dar o exemplo do início dos processos educativos nas comunidades.

Por se tratar de um capítulo voltado pra educação escolar indígena e o processo de implantação das escolas nas comunidades, vimos através desse histórico o primeiro acesso dos índios a escola bem como, suas reivindicações por escolas, percebemos também como a Igreja e o Estado orientados por um currículo de dominação e subordinação mudavam a cultura e os modos de vida das comunidades indígenas e como essas políticas ainda hoje tem surtido efeito nos modos de vida dos povos indígenas.

No último tópico do primeiro capítulo recapitulamos a construção das frentes de lutas contra o modelo escolar imposto, e também questionamentos sobre a formação dos

professores indígenas, no primeiro momento reivindicado pelas lideranças era fiscalizado e as lideranças eram indicadas pelas comunidades para ocupar cargos administrativos no governo.

No entanto com as implementações das leis e ocupações dos cargos administrativos pelos indígenas também tem representado uma perda de autonomia política e reivindicativa, devido a manobras de politicagens. Além disso, novas formas de dominação foram colocadas em prática também, percebemos isso com o início das discussões no segundo capítulo da dissertação com a discussão em torno do campo de debate sobre interculturalidade.

O debate da interculturalidade, no segundo capítulo, visou demonstrar como os projetos governamentais via globalização continuaram com o desrespeito à cultura e conhecimentos indígenas, mesmo com políticas indígenas de educação sendo implementadas, nos auxiliou no entendimento da interculturalidade como proposta de sociedade.

Passamos a debater o conceito de interculturalidade como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido pela transformação estrutural e sócio- histórico assentado na construção entre todos, de uma sociedade diferente que haja transformação e construção não só no discurso ou na imaginação, pelo contrário, requer agir em cada instância social, política, educativa e humana.

Foi a partir desta visão de interculturalidade que passamos a ter uma nova interpretação sobre as implementações de leis e discursos que envolve autonomia e a possível à melhoria do ensino nas escolas indígenas. Mas essa valorização não atende a realidade e nem acontece como nos discursos. Notamos através da pesquisa questões importantes, tais como que os discursos e as práticas sociais de acordo com alguns autores críticos a educação escolar indígena não ocorre como os povos indígenas reivindicam é um processo contínuo de luta e de conquistas.

Por exemplo, o modelo de ensino nas escolas pode vir a ser contestado através do reconhecimento das necessidades da comunidade, o debate sobre interculturalidade permite formalizar caminhos para trilhar, o professor ou pesquisador indígena e não indígena pode através da reflexão, notar discursos vazios em torno de “educação específica e diferenciada”, buscando novas teorias que deem aporte as reivindicações das comunidades.

O Método Indutivo Intercultural, debatido ainda no segundo capítulo, desde sua formulação e contribuições teóricas serviram a compreensão das realidades social nas

escolas pesquisadas, bem como o levantamento de como dos conhecimentos indígenas e seus valores estão sendo estudados levando em conta os processos de mudanças que vivem hoje os povos indígenas.

Trouxemos o Método Indutivo Intercultural a fim de demonstrar sua relevância no campo da educação escolar indígena, a contribuição no processo de ensino aprendizagem, e sua influência no processo da construção da valorização dos conhecimentos indígenas frente ao conhecimento científico.

Compreendemos que como proposta educativa o MII possibilitou contestar e investigar os modelos curriculares que de certa forma adornam a cultura indígena reduzindo-as em expressões isoladas e fragmentadas, um exemplo disso é quando são feitos planos de aulas sobre pinturas, festas indígenas, e arte indígena, preferem em escolas mostrar a “beleza” da “cultura”, mas contestar questões de terra, genocídio, conflitos sociais, preconceito racismo não o fazem.

Por isso o MII vem a corroborar com o desafiar do estudo da língua, o diálogo entre os conhecimentos culturais e escolares, além disso, demonstrar a relevância das pesquisas na área das ciências sociais, por isso, analisamos trabalhos de conclusão de cursos neste viés teórico e metodológico no terceiro capítulo.

O terceiro capítulo nos mostrou um diagnóstico das situações das escolas pesquisadas, desde as implementações de leis e diretrizes da educação, dos inúmeros projetos que visavam à valorização cultural, linguística das comunidades indígenas. A análise dos trabalhos também evidenciou o avanço das pesquisas no MII, e a influência do método no Brasil especialmente em Roraima. Percebemos também o quanto esses debates em torno do MII têm contribuído para os professores na formação.

A pesquisa também constatou a mudança de atitudes de professores e professoras que trabalham com este viés da interculturalidade (MII). Os professores (as) saíram do comodismo e dos conteúdos já explícitos nos livros para a pesquisa, para pesquisar as atividades sociais das comunidades e os conhecimentos implícitos.

Um dos exemplos que tomamos conhecimento através do Seminário PPGSOF/2018 foi a tomada de posicionamento dos professores no México, em suas explicações observamos que eles foram aprendendo através das experiências a fazer a educação intercultural juntamente com os povos indígenas.

Assim o processo da tomada de posição em Roraima também tem surgido nos pesquisadores que atuam com o MII, pois nós também precisamos de uma motivação política e pedagógica e ter compromisso com a docência intercultural e comunitária, os

professores estudantes que são ligados às organizações indígenas e se comprometem com reflexão dos conflitos vividos pelas comunidades tem respondido muitas vezes essa tomada de posição política e epistemológica no campo do conhecimento.

Ainda fazendo um contraste com o MII em Roraima percebemos que as atitudes interculturais devem ser tomadas ao longo do processo de pesquisa. Desde as primeiras reflexões, ou você para de pesquisar com o MII ou vai até o fim. Percebi também isso analisando as pesquisas dos professores indígenas, a gente acaba se desconstruindo para depois se reconstruir, através dessa base teórica.

Diante do material analisado percebemos também que a educação indígena no modelo do MII permite situar o professor no mundo real e não aos de fantasias e utopias. Ajuda a tomar consciência do longo processo histórico dos povos indígenas, nos faz valorizar o sentido de cultura, principalmente as culturas locais, no sentido de nos vincular os conhecimentos próprios e interagirmos com os conteúdos temáticos dos livros escolares.

Ajuda também os alunos a perceber a importância das atividades das comunidades e a realidade sociocultural que vivem, estimula a curiosidade dos alunos quando elaboram calendários socioculturais. Bertely, diz que trabalhar com MII é sistematizar uma grande diversidade de conhecimentos surgidos da realidade social, possibilita que os alunos se encontrem com a cultura própria nessas atividades escolares. Fazer educação intercultural é propiciar o encontro e o diálogo dos conhecimentos locais e universais.

Compreendemos que o MII é uma construção teórica e metodológica que produz e reproduz conhecimento, portanto os educadores indígenas interessados na continuidade históricas de suas culturas e línguas devem encarar o aprendizado do espaço da educação escolar indígena não como um espaço de conhecimento universal onde só é permitido algumas discussões de cultura, mas que encaremos como um espaço de disputa de valores, que integram ideologias distintas e contraditórias.

Por isso, diante desta perspectiva crítica do MII entendo as propostas pedagógicas dos professores como uma disputa de currículo, que implicou no levantamento histórico da comunidade e da escola, diagnóstico, leituras sobre PPP e currículo, e o principal, propiciou ver a escola com um espaço que pertencente à comunidade e como um espaço de resistência cultural, de fortalecimento cultural nessa conjuntura de mudanças que passam os povos indígenas.

Abrangemos o MII como uma proposta metodológica do modelo intercultural que constitui em sua base teórica fundamentos filosóficos, políticos, jurídicos e pedagógica. Que está em processo de experimentos de uma construção reflexiva de apropriação dos povos indígena de Roraima, pois ela também evidencia os experimentos no processo formativo de interaprendizagem entre formadores indígenas e professores indígenas. Um processo reflexivo que se constrói a partir de interaprender e intercomprender.

Gasché, também nos alerta que não basta só incentivar os professores a falar sobre a cultura indígena na escola, isso não garante um efeito de reavaliação de forma alguma educação intercultural que é restrito para incluir em seu currículo um tratamento de conteúdos culturais indígenas meramente verbais ou escritas, como questões “motivadoras”. Essas declarações implementado pelo professor em sala de aula com exercícios participativos estudantes não atinge o objetivo real das reivindicações da educação intercultural crítica.

Ou seja, reconheço que por mais que tenho planejado aulas em torno de assuntos reflexivos sobre valorização cultural, terra indígena, valores sociais, não é o bastante para superação da desvalorização causada por um sistema maior. Mas os professores que na prática vivenciaram o MII podem de certa forma analisando do aspecto positivo, assumido um novo desafio educacional.

Pois trazem o ensino para fora da sala de aula e participação de atividades sociais na comunidade, descobrindo a "importância" da investigação ou, em outras palavras, a explicitação de sua própria realidade sociocultural na comunidade e a expressão, sistematização e interpretação dos fatores vividos e observados nessas atividades sociais.

A importância da investigação nesse viés promove no professor a criatividade diante de suas rotinas escolares e fazendo-o descobrir novos aspectos da sua realidade, novos conhecimentos, novos currículos escolares, os alunos são colocados em atividades práticas, promovem também às atividades intelectuais e discursivas, com o uso da escrita, desenhos e outros modos de representação, como vimos durante as análises de atividades desenvolvidas pelos professores- pesquisadores.

Percebemos também que o método interage a vida escolar na vida comunitária: da sala de aula espaço que muitas vezes é alheio à comunidade, muitas vezes pelos mesmos materiais de sua construção, espaço fechado e não frequentado pelos pais e

comunidades o ensino "escolar" sai, visita os lugares e participa das atividades reais da comunidade e se desenvolve no ambiente natural que a envolve.

Ao longo da reflexão percebo também a filosofia sobre a qual a proposta se baseia não aceita a escola como um artifício sociocultural e uma "vida em lata", como se tivesse fechada a novos conhecimentos sem interação social. A escola e a formação da criança devem participar da vida comunitária ativa, por isso, em nessa concepção, o processo pedagógico se inicia nas atividades sócio produtiva, rituais recreativos que constituem a vida cotidiana da comunidade em toda sua diversidade e em todas as áreas naturais atividades sociais, o mais comum usa e manifesta seus poderes, suas habilidades gestuais e discursivas, em uma palavra, o seu "conhecimento". (GASCHÉ, 2010)

Os estudos produzidos no MII quando discuti o conhecimento indígena, tende a colocar como o índio age em sua vida cotidiana, o que ele sabe fazer e ouvimos o que ele diz, comunicando aos outro o que ele pensa. O fazer e falar se complementam na atividade, pois nem tudo que é feito é dito, e nem tudo que é dito é feito. Por isto neste viés o "conhecimento indígena" está em atitudes, comportamentos, gestos e palavras.

Gasché, diz que todos aqueles que buscam resgatar o "conhecimento indígena" através de pesquisas e questionários, conseguem apenas inventariar e reter o que é expresso em palavras, perdem de passagem tudo que o corpo conhece, o que a pessoa conhece em suas rotinas gestuais e técnicas, em suas atitudes e comportamentos. Por isto entendemos que através as proposta do MII via explicitação das atividades sociais consiga de fato a valorização dos conhecimentos indígenas.

Em síntese na proposta pedagógica o professor indígena que opta por estudar e usar o MII como metodologia exige iniciativa e criatividade, e obriga-o a abandonar as rotinas técnicas e pedagógicas em que descansou muito tempo. Mas não só isso, também exige que este professor receba uma formação melhor no manejo do conteúdo científico e seja treinado mais na produção de conhecimento a partir do conhecimento implícito nas atividades comunitárias do que na reprodução de conhecimento abstrato e teórico retirado de livros e enciclopédias escolares que as crianças memorizam.

Dessa maneira concluímos que o desafio da educação escolar indígena ainda está em curso, o reconhecimento histórico do currículo nos ajuda enquanto professor para percebemos o quanto ainda temos que percorrer. Além disso, compreender as discussões que permeiam no nosso modo ver o mundo, nos ajuda na tarefa da valorização da cultura indígena e os conhecimentos seja posto como iguais na

sociedade. Neste sentido acreditamos que a nossa contribuição com essa reflexão ajude no campo do debate, e que através dele possa surgir diversos trabalhos com esse viés ou com outros na interculturalidade, que ajude os demais professores e alunos que anseiam por conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Paula Alfredo. **Educação Intercultural: uma proposta pedagógica a partir do calendário siconatural explicitada na atividade social fazer beiju**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista- RR. Ano; 2017
- BARROS, Maria Cândia Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970) **Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, v. 47 n° 1.**
- BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. O desafio de Construir um currículo diferenciado frente à multiplicidade do cotidiano: uma experiência na escola Te'ýkue.
- BACKES, JOSÉ Lícínio... [et. al] Educação e diferenças: desafios para um escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005.
- BERTELY, Maria; PODESTA, Rossana (Eds.), **Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. México : Paidós, 2004.
- BERTELY, Maria. **Interprendizajes entre indígenas: de como las y los educadores pengan conocimientos y significados comunitários em contextos interculturales**. (CIESAS) Universidad Pedagógica Nacional Primera edición, México 2011.
- BERTELY, Maria (Coordenadora). **Los Hombres y las Mujeres del Maíz**. México: SEP; CIESAS, 2008.
- BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. Orgs. BERGAMAMASCH, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 200 p.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan. /abr. 2010
- DOUGLAS, Delaide Trindade. **A pesquisa do calendário cultural na comunidade indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Ano: 2014
- FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.
- FARAGE, Nádia. Instruções para o presente. Os brancos em práticas retóricas Wapishana. Orgs. ALABERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. **Pacificando o branco: cosmologia do contato no norte- amazônico**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 507- 524.
- FARAGE, Nádia. As Flores da fala: Práticas retóricas entre os Wapixana, São Paulo 1997.98p. Tese de doutorado de estudos comparados em leitura de língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, e Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo.
- GASCHÉ, Jorge; VELA MENDONZA, Napoleón. **Sociedade Bosquesina: Ensayo de antropología rural amazônica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo**. Vol. I. Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana. Iquitos, Peru, 2011.
- GARCIA.

GASCHÉ, Jorge. De falar sobre educação intercultural a fazer- la. **Mundo amazônico 1: 111- 131. 2010**

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, Jorge;

JULIÃO, Geisel Bento. Prática Pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: Uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista. Tese de doutorado pela Universidade Católica de São Paulo- Pontifícia, 2017.

JULIÃO, Geisel Bento. **A construção social do currículo no contexto das escolas indígenas de Roraima**. 1ª edição. Ed.Santarém, 2014

LIMA, Valdirene da Silva. **O calendário cultural e a teoria da atividade na Educação Escolar Indígena: fazer xarope para doenças respiratórias na comunidade Pedra Preta, T.I. Raposa Serra do Sol**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais do Intituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Ano: 2014.

LOPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal**. Guatemala, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MAIA, Delta Maria de Souza. **Os Wapichana da Serra da Moça: entre o uso e desuso das praticas cotidianas (1930/ 1990)** Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

REPETTO, Maxim... [et. al]. **Propostas educativas em cidadania intercultural**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a.

REPETTO, Maxim. A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: **Roraima em FOCO. Pesquisas e apontamentos recentes**. Organizado por Rafael da Silva Oliveira. Boa Vista: Editora UFRR, 2008b. (p.27-51). ISBN: 978-85-60215-17-1

Repetto, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008c. 193 p.

REPETTO, Maxim; CARVALHO, Fabiola. Orientações metodológicas e fundamentos teóricos para aplicação do Método Indutivo Intercultural em pesquisas educativas voltadas para educação escolar indígena. Orgs. REPETTO, Maxim; CARVALHO, Fabiola; SANTOS, Jovina Mafra. **Pibid Licenciatura Intercultural: Pesquisa do Calendário Cultural e formação de professores Indígenas em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

REPETTO, Maxim; CARVALHO, Fabiola. Experiencias de Investigación educativa intercultural en la formacion de maestros indígenas em Roraima, Brasil. **Desacatos 48**. Ano: 2015, p. 50- 65.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. Experiencias inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, MS, Ano: 2016, p. 39- 60.

RODRIGUES, Juliana Rodrigues. **Fazendo damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no Calendário Socionatural da comunidade Sorocaima II**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura

Intercultural do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista- RR. Ano: 2017.

SILVA, Marcelo Oliveira. **Calendário Cultural a construção de uma proposta educativa na Escola Indígena Agrícola Pacheco, comunidade Ouro**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Ano: 2017.

SILVA, Lucilene da. El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. **revista_isees n° 10, enero - junio 2012, 79-94**

SILVA, Valéria Souza da. **Namach dyky'u amazad ainharib naa O calendário cultural da comunidade Jacamim e a construção de propostas pedagógicas para a escola: fazendo a saia de buriti**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Ano: 2014.

SILVA, Wilson Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **MÉTIS: história & cultura**. v. 15, n. 30, p. 44-67, jul./dez. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do texto curricular**. 2 reimp- Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SITE: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> acesso: 10.12.2018 às 14h43min.

SOUZA, Francimar da Silva. **Educação Escolar Indígena: desafios e propostas para o Ensino Médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade Maracanã, T. I Raposa Serra do Sol**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista- RR. Ano; 2017

TASSINARI, Antonela Maria Imprezatriz; COHN, Clarice. Escolarização Indígena entre os Karipuna e Mebengokré- Xkrin: uma abertura para o outro. Orgs. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz... [et. al] **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

TEIXEIRA, Sônia R; BARCA, Ana Paula A. Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. Orgs. COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil: conversando com professores e professoras**. 1. Ed. Curitiba, PR, 2017.

TEIXEIRA, Mariléia. **Educação Escolar na comunidade de Serra do Sol**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Roraima. Ano: 2008.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético- político. Universidad Católica del Perú. Disponível em: Universidad Católica del Perú, 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

VEIGA, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças ano: 2002**.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra 1777 a 1980**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História pela UFPE- Recife: 2003.

VOLTOLINI, Luiza. **Conhecimentos matemáticos: um contexto em transição na comunidade indígena Serra da Moça**. Dissertação de mestrado apresentada como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (1896-1934). L.S.Vigotski: organizadores Michel Cole [et, al]: tradução Jose Capolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. “**Interculturalidad y Educación Intercultural**”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.