UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA MARTINS PEDROSA MARRA

"ESCOLA ITINERANTE": UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL

BELÉM/PA
2015

MARIA LÚCIA MARTINS PEDROSA MARRA

“ESCOLA ITINERANTE”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Co-orientação: Prof.ª Dra. Eneida Côrrea de Assis

BELÉM/PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Marra, Maria Lúcia Martins Pedrosa, 1960-
"Escola itinerante": uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil / Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra. - 2015.

Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage;
Coorientadora: Eneida Côrrea de Assis.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Professores indígenas - Formação - Pará. 2. Educação multicultural - Pará. 3. Sociologia histórica. I. Título.

CDD 22. ed. 371.12089098115

MARIA LÚCIA MARTINS PEDROSA MARRA

“ESCOLA ITINERANTE”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL

Data de Aprovação: Belém, _____ de _____de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage _____
(Orientador) - UFPA

Prof.ª Dr.ª. Eneida Côrrea de Assis _____
(Co-orientadora) - UFPA

Prof.ª Dr.ª. Sônia Maria da Silva Araújo _____
(Examinador da linha de pesquisa) - UFPA

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco _____
(Examinador Externo) – UFPA

Prof.ª Dr.ª. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel _____
(Examinador Externo) UFAM

Prof.ª Dr.ª. Maria Cristina Bohn Martins _____
(Examinador Externo) - UNISINOS

Prof.ª Ivany Pinto do Nascimento _____
(Suplente) - UFPA

HOMENAGEM

ONDE ESTÁ ENEIDA?

Eneida está para além do que se possa entender
Está na graça, na alegria, na sua eterna e muito particular forma de ser
Autêntica, porém generosa,
Humilde, porém sábia.
Uma mulher à frente do seu tempo, cheia de sonhos e projetos
Arrojada em suas determinações,
Ranzinza na medida certa...
Eneida também sabe ouvir, e corrigir sabiamente seus pupilos
Já puxou orelha de muita gente, que não me deixe mentir Max, Irana, Alexandra, Weleda, Jorge Lucas e muitos outros que se aprimoraram no GEPI, inclusive eu
No GEPI bate o coração de Eneida e foi nesse coração que ela sempre nos acolheu
Eneida sabe dos índios da Amazônia como ninguém, desbravou caminhos do Oiapoque ao Chuí, rasgou seu francês tupiniquim para além mar, mas nunca deixou de se fazer entender, só pra contar pro mundo que nossos índios são de carne e osso.
Quem nunca viu Eneida se aborrecer defendendo uma causa, nunca queira ver... Ela tem a astucia de uma serpente e a garra de uma leoa, ou seja, coragem de sobra, como uma mulher marcada para conquistar e vencer
Por isso conquistou amigos, e centenas de "parentes" nas aldeias; daí, seu nome ser passaporte de entrada onde quase ninguém ousa pisar, o nome que me abriu portas ao mesmo tempo em que me abriu esperanças.
Sempre soube que lutar por índios nesse norte do país é quase ecoar um grito no deserto das incompreensões, mas ainda assim nunca deixou de se manifestar. Eneida Assis, amada por uns, imitada por outros, mas especialmente arrojada, porque nunca se acovardou ou calou diante das demandas desse povo que ela abraçou corajosamente e às vezes de forma solitária
Onde está Eneida?
Eneida está nos projetos pró-índios que ela imortalizou
Eneida está, no IFCH, ao mesmo tempo em que está na América Latina e na Europa gastando sua verve indianês.
Eneida está aqui em cada capitulo cada linha, cada pensamento dessa tese.
Eneida está aqui!
E eternamente em meu coração!
Te sou grata por tudo que foi e sempre será para mim professora!

Homenagem de Maria Lúcia Marra a Professora Eneida Assis.

AGRADECIMENTOS

A produção deste texto só foi possível devido à presença de *Deus* em minha vida e à participação de pessoas cujas presenças são fundamentais. Por isso, meus agradecimentos são para:

Meu orientador professor *Dr. Salomão Hage*, além de orientar-me, foi sempre um grande amigo, pois, ao mesmo tempo em que me estimulava, advertia-me no que era imprescindível à realização da pesquisa e composição do texto. Esse grande intelectual, em minha concepção "um avatar", desprovido de vaidades, revelou-se desde o período da graduação, quando tive a honra e tê-lo como professor, um exemplo a ser imitado.

A minha co-orientadora professora *Dr.ª Eneida Assis* por me ajudar a trilhar novos caminhos, para compreender aspectos da questão indígena, especialmente no Estado do Pará, e por sua presença constante em todos os sentidos. Jamais irei esquecê-la;

A professora *Dr.ª Sônia Araújo* que, no momento mais difícil do curso, me mostrou a luz no final do túnel, sugerindo novos caminhos e possibilidades. Sem sua colaboração eu jamais teria dado o pontapé inicial neste trabalho que agora chega ao fim, carregando as indeléveis marcas de sua memorável intervenção docente;

O professor *Dr. Agenor Sarraf Pacheco* pelo estímulo que sempre me deu, pela amizade sincera, especialmente por me contagiar com sua alegria e enorme competência intelectual;

A professora *Isabela Bonfim* por um dia ter me dado a oportunidade de ministrar a disciplina "Educação Indígena" para alunos do curso de Pedagogia, função essa que me exigiu demoradas horas de estudos, especialmente no âmbito da educação, forjando um mergulho de inestimável importância na temática indígena, cujo resultado logrou esta tese de doutorado;

Wilson Max Costa Teixeira por ter sugerido o Curso de "Especialização em Populações Indígenas da Amazônia", inquestionável oportunidade de acrescentar estudos sobre a Educação Escolar Indígena e demais eventos sobre a questão indígena; além do companheirismo, apoio e alegria contagiante que muitas vezes suavizaram a tensão do momento;

Todos os *professores do Programa* de Pós-Graduação em Educação indistintamente que contribuíram para mais essa etapa de minha formação acadêmica;

O grupo de *colegas* (amigos) que compartilharam comigo alegrias e angústias da árdua aventura de um doutorado;

A *Camila*, filha querida, amor incondicional, pelo apoio tecnológico, moral e espiritual. Presença constante em minha vida, sem sua ajuda valiosa, por certo, caminharia com mais lentidão;

O *Galileu*, filho querido, amor incondicional, pelo carinho, o sorriso amigo, as molecagens de sempre; e pelos atos que direcionou a fim de facilitar esse árduo caminhar acadêmico;

A *Nayara* pela alegria de sua presença em nossas vidas e por muitas vezes aliviar as dores tensionais causadas pelas horas exaustivas em frente ao computador;

A *Help*, irmã e amiga querida, responsável pelo princípio de tudo. Até hoje lhe sou grata pelo empréstimo que me fez do valor da inscrição para "tentar" o vestibular no Curso de Pedagogia na UFPA, em 1998, com pouquíssimas chances de aprovação, acreditando que eu seria capaz de ser aprovada, ainda que eu mesma não acreditasse em tal possibilidade, ela estava certa, isso se comprova hoje, com a conclusão deste doutorado, que superou inclusive minhas expectativas despretensiosas;

Em especial os *índios Tembé* e a todos os indígenas personagens mais que especiais dessa jornada pela participação fundamental nesta pesquisa, apoio, colaboração, boa vontade e carinho com que sempre me receberam;

Todos os que direta ou indiretamente se fizeram presentes em minha vida, compreendendo minhas ausências, torcendo e orando por mim;

E, por fim, *Nehemias Valentim* pela presença constante, pelo apoio em todos os sentidos. Gratidão para toda a vida.

Meu muito obrigado!

A gente quer aprender tudo isso, mas sem deixar de ser o que somos... Então não é o índio usando o celular, o computador, o carro, sendo doutor que ele vai deixar de ser índio, ele vai ser índio com conhecimento de outras pessoas [...] nós não somos visto, nosso território que é patrimônio da União, o governo não quer nem saber disso, nós não temos ninguém [...] que possa debater com senador, com deputado, presidente... Então a nossa esperança com a escola é que ela vai mostrar esse caminho, de como chegar até lá."

(*Kokõixumti (Wender) Tembé - entrevista concedida)*

RESUMO

"ESCOLA ITINERANTE": UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL

O tema deste trabalho é a formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. Seu objeto de investigação é uma experiência de formação intitulada "Curso em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará", tratada e identificada pelos sujeitos envolvidos como "Escola Itinerante", implementada pela Secretaria de Estado de Educação do estado do Pará – SEDUC. Partimos para o estudo com base na seguinte questão de pesquisa: em que medida a política de formação de professores indígenas, implementada pela SEDUC/PA, garantiu uma educação diferenciada, tendo em vista os direitos constitucionais adquiridos pelas populações indígenas no Brasil? O objetivo geral norteador estabelecido foi: analisar a formação de professores indígenas desenvolvida pela Escola Itinerante, a partir da Teoria da Estruturação e da Contemporaneidade em Giddens, com base na metodologia da sociologia compreensiva fenomenológica de Schultz e das técnicas de pesquisa do tipo etnográfica, visando compreender o seu lugar e o seu significado histórico e sociopedagógico, especialmente junto ao povo *Tembé Tenetehar*. Especificamente, definimos os seguintes objetivos: (a) Identificar as necessidades educacionais dos grupos indígenas, considerando as demandas dos movimentos sociais indígenas no estado do Pará; (b) descrever os processos institucionais e pedagógicos da política de formação de Professores Indígenas da Escola Itinerante implementados pela SEDUC-PA. De Giddens utilizamos o conceito de reflexividade e desencaixe, além da teoria da estruturação, articulando tais conceitos com a realidade vivida pelos sujeitos submetidos à política da formação indígena investigada. Metodologicamente, trabalhamos com 7 (sete) grupos de sujeitos: 1) Atores Institucionais Direto, isto é aqueles sujeitos que participaram diretamente da proposta de formação; 2) Atores Institucionais Indireto, que são os que, além de participarem da construção da proposta, coordenaram sua execução; 3) Atores Políticos, os sujeitos que institucional e politicamente respondem pela proposta; 4) Professores da Primeira Geração que se envolveram e elaboraram a proposta; 5) Professor Remanescente, aquele que se envolveu, elaborou a proposta e permanece no quadro administrativo; 6) Professores de Período Recente, os que ingressaram posteriormente; 7) Os indígenas (Tembé do Guamá, Tembé do Gurupi e indígenas de outras etnias). Tecnicamente, inspiradas em Schultz, aplicamos a Entrevista em Profundidade. Os resultados nos fazem defender a tese de que o projeto político de formação analisado foi elaborado a partir de um único *corpus* pedagógico, que ignorou as diferenças étnicas dos indígenas em desencaixe às 40 etnias abrangidas por esta ação, desencadeando um cenário de confronto com o movimento de professores.

Palavras chave: Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Reflexividade.

ABSTRACT

“ITINERANT SCHOOL”: AN EXPERIENCE OF TEACHER TRAINING INDIGENOUS IN PARA STATE, BRAZIL

The theme of this work is the training of indigenous teachers in the state of Pará, Brazil. His research object is a training experience entitled "Course in Middle Level Teacher Training Indians do Pará", treated and identified by those involved as "Itinerant School", implemented by the Education State Secretary of State of Pará - SEDUC. We start for the study based on the following research question: to what extent the training policy of indigenous teachers, implemented by SEDUC / PA, secured a differentiated education, in view of the constitutional rights acquired by indigenous peoples in Brazil? The overall guiding aim established was: to analyze the training of indigenous teachers developed the Itinerant School, from the Theory of Structuring and Contemporaneity in Giddens, based on the methodology of phenomenological comprehensive sociology of Schultz and research techniques of ethnographic, aiming understand their place and their historical and socio-pedagogical significance, especially with the people Tembé Tenetehar. Specifically, we establish the following objectives: (a) Identifying the educational needs of indigenous groups, considering the demands of indigenous social movements in Para State; (b) Describe the institutional and pedagogical processes of Indigenous Teacher training policy implemented by the Itinerant School SEDUC-PA. From Giddens we used the concept of reflexivity and undock, besides the theory of structuration, articulating those concepts with the reality experienced by the subjects submitted to indigenous training politics investigated. Methodologically, we work with seven (7) groups of subjects: 1) Direct Institutional actors, ie those individuals who participated directly in the training proposal; 2) institutional Indirect actors, who are the ones who, in addition to participate in the construction of the proposal, coordinated its execution; 3) Political actors, subjects that, institutional and politically are accountable for proposal; 4) Teachers of the First Generation who have been involved, and elaborated the proposal; 5) Remaining teacher, who was involved, drafted the proposal and remains in the administrative framework; 6) Recent Period teachers, those who joined later; 7) Indigenous (Tembé the Guama, Tembé the Gurupi and indigenous from other ethnicities). Technically, inspired by Schultz, we apply the In-Depth Interview. The results make us defend the thesis that the political project of formation analyzed was developed from a single pedagogical corpus, which ignored the indigenous ethnic differences in undock the 40 ethnicities covered by this action, triggering a scenery of confrontation with the teacher's movement.

Keywords: Indigenous School Education, Teacher Formation; Reflexivity.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Estrutura Curricular para o Curso Normal - Nível Médio
Anexo II	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais
Anexo III	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais – 1ª Série
Anexo IV	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais – 2ª Série
Anexo V	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais – 2ª Série
Anexo VI	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais – 3ª Série
Anexo VII	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais – 3ª Série
Anexo VIII	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais – 4ª Série
Anexo IX	Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais – 4ª Série
Anexo X	Lista de Desempenho
Anexo XI	Lista de Professores Formadores da Escola Itinerante – SEDUC-PA.
Anexo XII	Ações Dirigidas ao Ministério Público Federal pelos Povos Indígenas no Pará.
Anexo XIII	Resoluções Estaduais para a Educação Escolar Indígena.
Anexo XIV	Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Tipificação de Atores por Adensamento Temático. 69
Figura 2– Organograma Institucional/SEDUC. 118
Figura 3 – Eixos Temáticos 120
Figura 4– Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) com Aldeias Tembé e Invasores. 221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção sobre principais dificuldades de cursistas da etnia Tembé Tenetehar. 161

Gráfico 2– Valor Per-Capita por Estudante indígena ao Ano nos Estados da Região Norte entre 2007 a 2011. 179

Gráfico 3 – Padrão de Gasto por Agregado de Despesas (em %) 181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Entrevistados Classificados por Categorias Tipificadas. 44

Quadro 2–Modelo de Ação Tipificada Intersubjetivamente nas Categorias de Atores. 75

Quadro 3–Estrutura Curricular do Curso Normal Nível Médio 121

Quadro 4 – Padrão Discursivo de Atores Institucionais e Modelo de Ação Tipificado. 155

Quadro 5 – Padrão Discursivo de Formadores Segundo Modelo de Ação Tipificado. 156

Quadro 6 – Padrão Discursivo por Áreas Temáticas das Reivindicações Formalizadas sobre Educação Escolar Indígena pelo Movimento Indígena no Estado do Pará entre 2003 a 2009. 215

LISTA DE SIGLAS

ALEM	Associação Linguística Evangélica Missionária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CEEIND	Coordenadoria de Educação Escolar Indígena
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIAM	Coordenação de Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia e Roraima
CPI/AC	Comissão Pró Índio Acre
CVRD	Companhia Vale Rio Doce
DEDIC	Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPI	Grupo de Estudos em Populações Indígenas
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IEF	Instituto Estadual de Florestas
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico
IES	Institutos de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEEI	Observatório de Educação Escolar Indígena
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/PA	Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará
SEEIND	Secretaria de Educação Escolar Indígena
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TIARG	Terra Indígena Alto Rio Guamá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de Documentos e Fonte de Dados Tipificados por Categoria para Análise Documental. 48

Tabela 2– Calendário e Número Inicial de Alunos por Etnia 119

Tabela 3– Fluxo de Atividades da Escola Itinerante Segundo Demanda, Tempo e Conclusão de Cursista entre 2004 a 2014 159

Tabela 4– Padrão de Êxito da Escola Itinerante entre 2004 a 2014 160

Tabela 5 – Custo/Aluno e Custo por Etapa de Formação Orçado em 2009 para Conclusão das Turmas de Magistério Indígena com Recursos Federais do FNDE (em R$)* 178

Tabela 6 – Padrão de Gasto do Curso de Magistério Indígena por Categoria de Despesas Orçado em 2009 (em R$)* para os Polos de Santarém, Oriximiná e São Félix 180

Tabela 7 – Padrão de Gasto do Curso de Magistério Indígena por Categoria de Despesas Orçado em 2009 (em R$)* para os Polos de Capitão Poço, Paragominas e Marabá. 180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

I - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 31

1.1 - Pesquisa de Tipo Etnográfica 32

1.2 - Técnicas de Entrevista 34

1.3 - Índios de Papel e Índios de Carne e Osso: percalços, imprevistos e ajustes 40

1.4 - Análise Documental 45

1.5 - A Abordagem Comunicativa na Sociologia Fenomenológica 57

1.6 - Tratamento e análise de dados 70

II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E OS SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE 76

2.1 - Interculturalidade e Educação 79

2.2 - Formação de professores indígenas: perspectivas interculturais? 81

2.2.1 - Experiências de magistério indígena pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) 84

2.2.2 - Experiência de magistério no Projeto Tucum e Haiyô no Mato Grosso 90

2.2.3 - Experiências de magistério indígena entre os Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá no âmbito do Projeto Uhitup em Minas Gerais 94

2.2.4 - Projeto educação Ticuna da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues no Amazonas 98

III - A ESCOLA ITINERANTE DE PROFESSORES ÍNDIOS DO PARÁ: O CURSO DE FORMAÇÃO DA SEDUC/PA 104

3.1 - Diretrizes para formação: bases legais no estado do Pará 114

3.2 - Organização Escolar e Currículo 119

3.3 - Diagnósticos da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará 125

IV - ESCOLA ITINERANTE: UMA INSTITUIÇÃO EM DESENCAIXE 129

4.1 - A Escola Itinerante e a Formação dos Formadores 140

4.2 - Desencaixe e Tempo da Formação: desmentindo algumas noções sobre o “tempo do índio” 157

4.3 - O Financiamento da Logística e a Logística do Financiamento: A Escola Itinerante e o desencaixe do espaço e das culturas indígenas 169

V - DO DESENCAIXE À REFLEXIVIDADE ÉTNICA: OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA ESCOLA ITINERANTE 183

5.1 - Os professores indígenas e a luta por educação diferenciada no estado do Pará 198

CONSIDERAÇÕES FINAIS 230

REFERÊNCIAS 236

INTRODUÇÃO

Meu encontro com a temática indígena ocorreu de forma desafiadora. Como professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Belém, fui convidada a ministrar a disciplina "Educação Indígena". Entretanto, tal conhecimento, confesso, eu não tinha[1]. O aceite da proposta me exigiu demoradas leituras sobre o assunto para que acumulasse conhecimentos sobre o tema e condições para ministrar a disciplina. Digo isto porque, hoje, após estudos mais aprofundados, entendo que a temática indígena é complexa e exige anos de estudo para que possamos começar a compreendê-la de forma substancial.

Entender os "quês" e os "porquês" que materializam o universo indígena é tarefa laboriosa. Assim, durante este percurso foi imprescindível a minha participação em eventos relacionados à educação escolar indígena, debates, seminários, encontros, palestras, visitas às comunidades e escolas indígenas, ainda que apenas como espectadora[2].

Nessa trajetória acadêmica, muitas vezes me senti como uma viajante com pouca bagagem, porém, nessas idas e vindas, voltava com novas experiências e informações, às vezes muitas, às vezes poucas, entretanto nunca voltava sem nada. Quando não acumulava dados ou informações que me dessem alguma empiria sobre o meu tema, acumulava experiências, histórias e peripécias surpreendentes e até situações anedóticas, como a da ocasião em que acompanhei alguns indígenas pela cidade de Belém[3], cujo cacique, aparamentado com um enorme cocar, chamava a atenção das pessoas nas ruas, shoppings centers e restaurantes. A presença desses indígenas no centro urbano de Belém tornou-os alvo da curiosidade alheia, e isto a ponto de várias pessoas pedirem para fazer fotos com eles.

---

[1] Fui aluna de graduação do Curso de Pedagogia da UFPA em 1998 e essa disciplina, na época, não constava no desenho curricular e acredito que ainda não consta. Portanto, os conhecimentos que tinha sobre a questão indígena eram os que, parcamente obtive em alguma disciplina, de forma romantizada, quando cursei a escolarização de nível fundamental e médio.

[2] Participei de reuniões em comunidades indígenas cujo enfoque eram questões muito particulares, que nós pesquisadores não podíamos de forma alguma nos envolver, mas desses eventos pude tirar elementos imprescindíveis sobre a organização e a forma como os indígenas conduzem seus processos sociais e políticos dentro das aldeias. O mais interessante foi perceber logo de início o quanto a questão da educação sempre permeiam seus debates.

[3] Refiro-me a um grupo indígena da etnia *Anambé* que acompanhei durante um evento do GEPI na UFPA.

Nessas idas e vindas, de um local a outro, ouvi histórias, cantos e contos, vi comportamentos especiais, olhares tímidos, ia constatando nossas diferenças e igualdades. Ganhei artefatos de sua cultura material, experimentei com alegria e surpresa ter parte de meu corpo desenhado com grafismo indígena feito com a tinta do jenipapo. Entre os índios da etnia *Tembé* me encantei com os relatos da "Festa do Moqueado"[4], atravessei o Rio Guamá em uma balsa que fora conduzida por um índio que lembrava aqueles índios que ilustram textos literários: esse não era um personagem criado pela imaginação, era de verdade, pensei! Foram tantas situações vivenciadas que demoraria muito tempo para relatá-las todas, mesmo aqui, nesse percurso em que fui tecendo esta tese, como os indígenas que tecem seus cestos com paciência e cuidado.

Devo dizer que, paralelo a essas incursões a campo, o interesse com relação a essa temática também ia se fortalecendo da mesma forma com a minha inserção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, onde principiei a investigação sobre os processos de formação de professores indígenas no estado do Pará; e mais ainda, com a oportunidade de cursar, de forma concomitante ao doutorado, a especialização em Populações Indígenas[5] ofertada pelo Observatório de Educação Escolar Indígena da UFPA.

Durante esse período, realizei um inventário, através do levantamento do estado da arte sobre o tema da formação de professores indígenas, em que analisei o conteúdo de resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, entre os anos de 2000 a 2010, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e nas bibliotecas virtuais dos Institutos de Educação Superior e outros sites afins. Para o inventário, considerei indicadores como: tema, problemática, objeto de estudo, aporte teórico e metodológico, Institutos de Educação Superior (IES), programa, ano da defesa, palavras-chave e autores de base, usados para a compreensão da temática, cujos resultados apontaram crescente interesse por variados temas que envolvem as questões dos povos indígenas no Brasil.

---

[4] Ou "Festa da Menina Moça", prática cultural do grupo indígena *Tembé.*

[5] Especialização em "*Populações Indígenas Amazônicas: Cultura e Meio Ambiente*" Ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, através do Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), projeto coordenado no estado do Pará pelo Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas (GEPI).

O inventário demonstrou que o maior número de pesquisas realizadas sobre populações indígenas, em grande parte, é feita por antropólogos, linguistas, ou historiadores. Constatei, salvo alguns poucos trabalhos sobre educação diferenciada[6], outros voltados para a linguística[7] e também temáticas indígenas. No Pará, praticamente inexistem investigações sobre os cursos de formação de professores no âmbito da Educação Escolar Indígena, e das pesquisas realizadas sobre povos indígenas poucas estão voltadas para esta especificidade[8].

Em sentido inverso, identifiquei que, no Brasil, a temática sobre formação de professores indígenas, entre as décadas de 1990 e 2000, tivera significativas produções, muitas das quais nascidas ainda no bojo do processo de regulamentação dos cursos de magistério indígena para formação de professores nas secretarias de educação em todo o Brasil, mostrando importantes experiências pedagógicas, como fora divulgado num primeiro painel de especialistas sobre formação de professores indígenas da revista Em Aberto, de 2003, publicada pelo INEP/MEC, que tinha por tema as Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil, atualmente disponível no site Domínio Público.

Esta edição reunia diversos artigos de experiências pioneiras de magistério indígena em nível fundamental e médio, algumas precipitadas por iniciativas dos estados e municípios, que começavam a implementar uma política de educação escolar indígena junto com o movimento indígena, a exemplo das experiências no estado de Mato Grosso, com os Projetos Tucum e *Haiyô*, e em Minas Gerais, pelo Projeto *Uhitup*; outras surgidas da ação pública, através das movimentações de associações de professores indígenas que

---

[6] FERNANDES, Rosani de Fátima. *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar.* Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais], Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Área de concentração Antropologia - Universidade Federal do Pará- UFPA, Belém, 2005. PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. *Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia* TekoHaw- Pará, Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, Dezembro de 2010. GONÇALVES, Rosiane Ferreira. *Entre o discurso oficial e práticas efetivas: a educação escolar dos Tembé-Tenetehara no Alto Rio Gurupi/PA.* Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais] - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Pará, Fevereiro de 2004.

[7] Ana Suelly A. C. Cabral tem um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Pará e Universidade de Brasília com o foco em linguística "Análise linguística de Línguas Indígenas Brasileiras", cujos resultados ainda estão em andamento. Disponível em www.http//ppgl.unb.br

[8] MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. Produção de conhecimento sobre a formação de professores indígenas: inventário de teses de 2000 a 2010. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 08 Nº 16 v.2 – 2012.

buscavam na articulação entre organizações não-governamentais, universidades e entes federados apoio a fim de formar o quadro de professores para as escolas indígenas de suas aldeias, como nas ações que se deram em torno da Comissão Pró-Índios no estado do Acre, que foi pioneira na formação de professores indígenas no Brasil a considerar especificidades étnicas, servindo inclusive de referência para a construção das atuais diretrizes da política nacional (FREITAS & ALMEIDA, 2011), e também o Projeto de Educação *Ticuna*, do estado do Amazonas, cuja constituição se deu às voltas da Organização Geral dos Professores *Ticuna* Bilíngues – OGPTB – criada em 1986.

Aqui deve-se ter em mira que estas experiências pioneiras de formação de professores indígenas em nível fundamental e médio[9], surgidas entre os anos 1990 e 2000, podem ser compreendidas como o primeiro grande movimento de escolarização formal e formação de professores indígenas em escala no Brasil, que cumpria naquele momento a tarefa histórica de regularizar a situação de professores indígenas que já vinham assumindo as escolas nas aldeias para amenizar o vácuo da oferta de serviços educacionais diferenciados e, por outro lado, fazer frente a um processo mais profundo de apropriação da instituição *escola* como enfrentamento/ressignificação desse espaço ante os sentidos de frente integracionista-assimilacionista à comunhão nacional que ela dinamizava às populações indígenas.

Fora durante esse processo de pesquisa exploratória sobre a temática que comecei a me debruçar mais detidamente sobre o significado sociopedagógico e histórico da política de formação de professores indígenas conduzido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, através do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará, pelo magistério indígena da chamada "Escola Itinerante", surgida no âmbito da antiga Seção de Educação Escolar Indígena, atualmente, Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA.

[9] Atualmente as discussões sobre formação de professores indígenas tem se concentrado no âmbito das questões do ensino superior, mostrando o avanço do movimento por educação diferenciada nas políticas educacionais de ensino superior e, por outro lado, um relativo progresso na oferta de serviços educacionais diferenciados nas etapas iniciais da educação básica (sobre a situação da entrada de indígenas no ensino superior, ver Lima & Barroso-Hoffmann, 2007).

Conforme pude verificar em relatórios técnicos sobre o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação em todo o Brasil, para a educação escolar indígena, expedidos pela Fundação Nacional do Índio junto à Fundação Ajuri, bem como no próprio relatório local desta avaliação, ainda nessa fase embrionária de minha pesquisa, a situação do estado do Pará na questão da formação de professores indígenas mostrava significativas diferenças em relação a essas experiências bem sucedidas dessa primeira onda de magistérios que fora deflagrada por meio dos dispositivos legais sobre direitos diferenciados da Constituição Brasileira de 1988.

A avaliação do cumprimento do plano de metas do PNE dos relatórios da FUNAI/AJURI indicava que apenas os estados de Pernambuco, Paraná, Alagoas, Sergipe, Bahia e Pará não realizaram cursos de magistério específicos, cuja responsabilidade cabe às Secretarias Estaduais de Educação[10]. De posse dessas informações, comecei a esboçar um primeiro plano de abordagem da temática, em que delimitei meu objeto de estudo sobre a formação de professores indígenas pela Escola Itinerante.

Assim, tracei o desenho da problemática da pesquisa que me exigiu variadas leituras, desde teorias pertinentes, que dessem conta da singularidade da situação que começava a se revelar no plano geral de análise, principalmente pelo aspecto institucional assumido pela SEDUC-PA para esta ação de magistério para professores índios, também o estudo documental sobre os marcos legais que contemplam as necessidades educativas dos povos indígenas do Brasil, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Artigo 231, sob a proposição de que "*Serão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*" (BRASIL, 1988).

Além do Decreto 26/1991, aprovado no Governo de Fernando Collor de Melo, que transferiu a responsabilidade da Educação Escolar oferecida aos povos indígenas para o Ministério da Educação, retirando esta função do órgão indigenista oficial – FUNAI – como reza o Art. 1º em que é "*atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI*" e o Art. 2º "*As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas*

[10] (FREITAS & ALMEIDA, 2011, p. 46).

pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação" (BRASIL, 1991).

Também as Diretrizes Nacionais para a Política de Educação Escolar Indígena de 1993 e a importante Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, cuja aprovação nasce a partir da pressão dos Movimentos Indígenas no país e de grupos de apoio à causa indígena, a qual fixa "*Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e atribui outras providências"*, criando o paradigma e conceito de Escola Indígena no âmbito da educação básica no Brasil, estabelecendo sua estrutura de funcionamento e definindo os critérios de formação do professor indígena de forma específica (BRASIL, 1999a).

Paralelamente à análise desses marcos legais que se efetivavam no plano nacional através de um complexo campo de diretrizes e normatizações, fui à cata das regulamentações que realizavam essas determinações e princípios em âmbito local, e que estruturavam a política de formação de professores indígenas, dando prosseguimento ao movimento que se insurgia em todos os estados brasileiros.

Neste sentido, ao considerar os marcos legais estabelecidos para a promoção de uma educação diferenciada, e indo no intuito de nortear a proposta de estudo desta pesquisa, levantei o seguinte questionamento: *em que medida a política de formação de professores indígenas, implementada pela SEDUC/PA, garantiu uma educação diferenciada, tendo em vista os direitos constitucionais adquiridos pelas populações indígenas no Brasil?*

Além do questionamento principal, foi preciso levantar outros que pudessem esclarecer os demais aspectos em que se deram os desdobramentos da investigação desse objeto no plano de análise do estudo empreendido, tais como: (i) *Qual o perfil do professor indígena que se buscou formar através do curso de formação para o magistério indígena da SEDUC?* (ii) *Como os alunos/professores vivenciaram essas formações?* (iii) *Que contribuições os professores indígenas visualizavam no curso de formação para a sua prática docente?* (iv) *Qual a importância do curso de magistério indígena para os grupos atendidos, e o significado atribuído por esses professores indígenas sobre essa experiência pedagógica? (VI) Qual o perfil dos professores formadores? (v) O que legitima a exigência de um modelo intercultural no processo de formação de professores?*

Cabe considerar que muitos desses questionamentos ganharam ou perderam densidade ao longo da pesquisa devido aos delineamentos que foram se apresentando conforme se dava o desdobramento de minha análise, indicando por um lado, que muitos dos pressupostos que gravitavam em torno dos marcos legais esmaeciam consideravelmente à medida que se revelava a situação da experiência investigada e, por outro lado, indicavam também outros aspectos que começavam a ganhar corpo, como no caso dos variados significados que a Escola Itinerante assumia ante as ações do movimento indígena e também pelos atores institucionais e formadores que a realizavam em diferenciadas arenas, mostrando um complexo campo de disputas e tensões em torno da educação diferenciada e intercultural.

Nesse ponto importa dizer que, dentre as 40 etnias atendidas pela ação da Escola Itinerante, fui levada a estudar mais detidamente o significado e o impacto do magistério para o grupo étnico *Tembé Tenetehar* pelo grau de relevância que o grupo começou a ganhar durante a construção dos painéis de análise. O fato de este grupo ter mobilizado um conjunto de ações de significativo impacto na administração pública e, por outro lado, ter protagonizado em diversos níveis institucionais uma consistente participação política no tocante às reivindicações por serviços educacionais diferenciados (chegando inclusive a ter representante de seu povo chefiando a própria Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA) fez com que essa etnia em específico ganhasse grande importância nos depoimentos dos informantes que participaram desta pesquisa, fato que considerei notório a ponto de incluí-los no plano geral de análise, buscando, deste modo, nas duas turmas de professores cursistas da etnia *Tembé Tenetehar*, um dos sentidos que a Escola Itinerante trouxe ao panorama da educação escolar indígena no estado do Pará.

Nessa direção, tracei como objetivo geral "analisar a formação de professores indígenas desenvolvida pela Escola Itinerante, a partir da Teoria da Estruturação e da Contemporaneidade em Giddens, com base na metodologia da sociologia compreensiva fenomenológica de Schultz e das técnicas de pesquisa do tipo etnográfica, visando compreender o seu lugar e o seu significado histórico e sociopedagógico, especialmente junto ao povo *Tembé Tenetehar*".

A especificidade dos demais objetivos perpassou pela necessidade de: (a) Identificar as necessidades educacionais dos grupos indígenas considerando as demandas dos movimentos sociais indígenas no estado do Pará; (b) descrever os processos

institucionais e pedagógicos da política de formação de Professores Indígenas da Escola Itinerante implementados pela SEDUC-PA.

Nesse processo de análise, levei em conta que, no que se refere aos povos indígenas e aos aspectos da educação, a Declaração das Nações Unidas (ONU, 2008, p. 23), em capítulo especial, declara em seu (art.14) que (i) Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem; (ii) Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação; (iii) Os Estados devem adotar medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que estes, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (UNESCO, 2009, p.23).

O Estatuto do Índio, documento elaborado a partir da Lei nº 6.001/73, comporta dois artigos fundamentais que representam um paradigma problemático no tocante à educação; o art. 48 que estabelece que deva ser extensivo aos indígenas, o sistema de ensino em vigor no País com as necessárias adaptações, *considerando cada etnia*; o art.50 determina que *a educação do índio deva ser orientada para a integração na comunhão nacional* mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, carta magna elaborada por múltiplas nações da Organização das Nações Unidas (ONU)[11], objetiva a garantia desse e de outros direitos a todos os povos em escala universal, que culminam em determinações que aprovam os diversos direitos fundamentais que cabem a cada homem, visto que estes homens devem ter garantidos esses direitos universalizados e extensivos a toda a humanidade. Essa extensão, contudo, deve resultar de um processo que não ignore as diferenças socioculturais e possibilite a interlocução entre as culturas.

---

[11] Carta das Nações Unidas, assinada em 20 de Junho de 1945, que os povos exprimiram a sua determinação "em preservar as gerações futuras do flagelo da guerra; proclamar a fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e valor da pessoa humana, na igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como das nações, grande e pequenas; em promover o progresso social e instaurar melhores condições de vida numa maior liberdade". Cf. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, 1998.

Assim, a educação constitui um dos direitos fundamentais, cujo objetivo é a sustentação da dignidade e do valor do ser humano através da igualdade de direitos entre homens e mulheres para a promoção do progresso social e melhores condições de vida e liberdade.

Nesse sentido, a formação dos professores indígenas torna-se o eixo central de análise deste estudo, tendo no enfoque da educação escolar diferenciada um de seus pressupostos. Por isso, ao me deter em vários aspectos das especificidades dessa experiência, busquei salientar que a aquisição desses processos formativos é antes de tudo uma questão de direito, e se dá como apropriação segundo uma dinâmica, compreensão, e epistemologia própria ao grupo indígena, que (res)significa a educação a partir de seu padrão societário, segundo sua organização social, em vista de seus projetos coletivos de futuro.

É sob este aspecto que a Declaração dos Direitos Humanos, através do art.15, p.24, afirma que "os povos indígenas têm direito que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam reconhecidas e devidamente refletidas na educação". E reforça neste sentido que os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (UNESCO, 2009, p.23).

Tais direitos alinham-se às determinações para a educação escolar indígena, expressas pela CF/1988 na medida em que estabelece que os povos indígenas tenham garantidos seus direitos educacionais por meio de uma educação diferenciada intercultural e bilíngue. Todos os direitos que estão na Constituição Federal, direitos fundamentais que nela foram incorporados, são resultantes de lutas históricas que não ocorreram apenas no Brasil[12].

---

[12] Sobre o Direito Internacional, houve na América Latina transformações institucionais e da esfera pública que culminaram, na década de 1990, em processos de reformas constitucionais com vistas à democratização e à ampliação da participação social na vida política do país. Sobre as minorias étnicas, a influência da Convenção 169 deu base jurídica específica à questão, promovendo alento à organização das comunidades indígenas em agrupamentos diversos, capazes de interpelar o Estado, exigindo dele políticas sociais para a superação da pobreza, maior participação na tomada de decisões e inclusive reconhecimento das identidades indígenas como parte da identidade nacional. Neste sentido, a Colômbia, em 1991, incorporou a diversidade étnica e cultural na sua constituição; em 1992, o México oficialmente assumiu sua composição multicultural; o Paraguai, em 1992, além do reconhecimento dos direitos indígenas, se autointitulou como país bilíngue; o Peru, em 1993, aprovou, ao lado do castelhano, as línguas indígenas como oficiais; e, em 1994, a Bolívia

"O Direito Internacional acabou legitimando demandas históricas dos movimentos indígenas em cada país e acelerando as reformas constitucionais locais para abrigar uma cidadania étnica" (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p.199).

Deste modo, a análise ora apresentada não desconsiderou o campo dos direitos culturais sobre o qual se deu a estruturação das políticas de educação escolar indígena nos diversos níveis em que ele se realizou, tampouco os diversos sentidos de compreensão atribuídos que regularam e direcionaram as ações dos variados atores que vivenciaram a Escola Itinerante nos múltiplos espaços onde ela se revelou.

A compreensão do significado sociopedagógico e histórico do magistério indígena no estado do Pará, tal como a desenvolvo aqui, reflete um variado campo de disputas, lógicas políticas/institucionais, e ações coletivas que colidem e formam o significado de uma época de escolarização para povos indígenas em âmbito local. Deflagra-se um campo de tensões a partir de um modelo institucional na contemporaneidade[13] que aqui se realiza como ruptura e descontinuidade com as sociedades tradicionais indígenas, é um dos aspectos desvendados na política de formação de professores pela Escola Itinerante no estado do Pará, e isto porque a extensionalidade institucional contemporânea rompe o referencial protetor da pequena comunidade e das tradições, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais (GIDDENS, 2003, p. 38). Neste sentido, essa experiência de magistério prescindiu do próprio sentido e significado da educação aos grupos que abrangeu em seus universos de tempo-espaço e cultura.

---

incorporou na Constituição sua plurietnicidade. A Argentina foi um pouco mais tímida a respeito, admitindo apenas a pré-existência de povos indígenas (Cf. MARÉS, 2003).

[13] Nesta tese, adoto a concepção de modernidade tardia enquanto contemporaneidade em Giddens quando me refiro às transformações institucionais que têm origens no Ocidente. Nesse sentido, a modernidade é um projeto ocidental em termos dos modos de vida forjados, consiste em um processo universalizante não apenas em termos de seu impacto global, mas em termos do conhecimento reflexivo fundamental a seu caráter dinâmico. Contudo, há controvérsias acerca das visões sobre este período que enfocam amplamente questões de filosofia e epistemologia. Esta é a perspectiva característica, por exemplo, do autor que foi em primeiro lugar responsável pela popularização da noção de pós-modernidade, Jean-François Lyotard. Como Lyotard a representa, a pós-modernidade se refere a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia, e da fé no progresso planejado humanamente, ou o que se popularizou chamar de fim das grande narrativas, ou período pós-metafísico. No entanto, a abordagem de Giddens segue uma linha que é sobretudo institucional acerca da modernidade contemporânea, seu ponto de origem parte de uma interpretação "descontinuísta" do desenvolvimento social moderno, daí em sua análise buscar a natureza das descontinuidades em questão, para a análise de como a modernidade se apresenta, bem como para o diagnóstico de suas consequências, para nós, no presente, como radicalização da modernidade. Assim, para Giddens, ao invés de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes, sem olvidar aos contornos de uma ordem que é pós-moderna nesta mesma perspectiva (GIDDENS, 1991, p.153).

Considerando haver na contemporaneidade um processo de fragmentação das bases do fenômeno que se constituiu desde o século XVII, na Europa, cujas características evidenciam o modelo Ocidental, moderno, capitalista, eurocêntrico e racializado, e que deflagrou um processo de (in)surgimento da diversidade sociocultural, política e epistemológica, é que busco, nesta análise do painel de atores aqui apresentado, a compreensão dos sentidos e estratégias de ação social que realizam a Escola Itinerante como experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará e, em seguida, seu significado sociopedagógico e histórico aos povos indígenas em geral, e em específico ao povo *Tembé Tenetehar*.

Mesmo chegando à conclusão de que a experiência deste magistério indígena se exerceu alheia às referencialidades de tempo, espaço e culturas indígenas, ou seja, em desencaixe aos povos a que atendeu, principalmente por ter envidado em uma *solução possível* (feita para um índio genérico), mesmo assim, a recepção dessa política de formação de professores ganha importante significado aos povos indígenas de forma geral, pois ensejou em certa medida a apropriação das escolas nas aldeias pelos professores indígenas que já atuavam como "professores leigos" devido ao vácuo na oferta de serviços diferenciados, e isto porque desde o início do magistério pela Escola Itinerante esses profissionais começaram a ser regularizados na função docente.

Sem desviar do fato de haver um expressivo número de cursistas desistentes e reiteradas ações dos professores indígenas no sentido de interpor à proposta curricular do magistério sua completa revogação por esta não se adequar à realidade das etnias atendidas, busco em minha análise mostrar que há uma multifacetada percepção sobre como ela se realiza aos grupos indígenas, em especial, ao povo *Tembé Tenetehar*. Ao me deter nesta etnia, pude verificar que o significado da Escola Itinerante estava para além do tempo-espaço e lógica institucional do curso de magistério, pois a dinâmica que os cursistas *Tembé* traziam para o espaço da Escola Itinerante estava intimamente ligada a um movimento mais amplo que compreende sua organização social na contemporaneidade e informa sobre seu processo de etnicidade, através do que eu chamo aqui de pedagogia de (re)encontro do povo *Tembé Tenetehar*.

O histórico de contato do grupo mostra duas situações distintas: os *Tembé* do Guamá, que sofrem uma grande "perda" de elementos culturais, inclusive a língua, e os *Tembé* do Gurupi, que mantiveram menor contato com a sociedade envolvente e puderam melhor preservar seus componentes culturais. A dinâmica que observei no espaço da

Escola Itinerante mostrava o encontro entre os *Tembé* do Guamá que iam aprender com os *Tembé* do Gurupi para reforçar sua identidade étnica, num processo de (re)conhecimento e (re)encontro, que se realiza numa dinâmica de ensino-aprendizagem que (re)força seus laços identitários.

Nesta análise, mostro que o espaço da Escola Itinerante facilita esse encontro, todavia, faço menção que este movimento pela cultura empreendido pelo povo *Tembé Tenetehar* antecede o curso de magistério, pois faz parte da própria organização social do povo *Tembé* em seu processo de afirmação identitária na atualidade. Em vista a estas argumentações, a tese está estruturada da seguinte forma:

Seção I: *Percurso metodológico da pesquisa,* em que descrevo a trajetória metodológica de construção do meu objeto de análise.

Seção II: *Formação de professores indígenas e os sentidos da Interculturalidade,* em que contextualizo algumas experiências pedagógicas de formação de professores indígenas e discuto o conceito de interculturalidade.

Seção III: *A Escola Itinerante de Professores Índios do Pará: O Curso de Formação da SEDUC/PA,* na qual apresento a partir do Projeto Político Pedagógico o Programa de Formação de Professores indígenas desenvolvido através da Escola Itinerante, por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEIND) da SEDUC/PA.

Seção IV*: Escola Itinerante: Uma Instituição em Desencaixe*: em que desenvolvo uma interpretação sobre o significado histórico e sociopedagógico da Escola Itinerante a partir das arenas discursivas que surgem de seus atores institucionais, formadores e cursistas, que a vivenciaram diretamente.

Seção V: *Do desencaixe à reflexividade étnica: Os múltiplos sentidos da formação de professores indígenas na Escola Itinerante,* em que mostro as experiências pedagógicas no âmbito da Escola Itinerante, a partir do olhar de professores formadores e também dos cursistas, em específico os da etnia *Tembé Tenetehar*, também identifico as ações do movimento de professores indígenas e lideranças, no estado do Pará.

A tese assim estruturada buscou compreender os múltiplos sentidos que possibilitam o discurso sobre a educação diferenciada para povos indígenas, mais precisamente sobre formação de professores índios na contemporaneidade, e especialmente no estado do Pará.

I

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O processo metodológico adotado nesta pesquisa deve ser entendido como um exercício de bricolagem, pois evidencia um percurso que se ajusta ao longo da caminhada em torno da construção desta tese de doutorado. Seu objeto de análise surge de um complexo cenário que se delineia sobre a educação escolar indígena, tanto internacional e nacional, como localmente, e neste caso em específico, se realiza a partir de uma proposta de escolarização que enfeixa, em um único *corpus* pedagógico, a política de formação de professores para cerca de 40 etnias indígenas em todo o estado do Pará. Assim sendo, posso dizer, com maior acuidade, que este estudo tem por *tema a Formação de Professores Indígenas no Estado do Pará e seu objeto de análise é compreender/interpretar a experiência da formação de professores indígenas no magistério através do Curso Normal em Nível Médio*, ofertado pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, através da chamada "Escola Itinerante" de formação de professores índios, considerando seu impacto, em âmbito geral, aos grupos indígenas que abrangeu em sua ação e, em específico, ao grupo étnico *Tembé Tenetehar*.

Seguindo esse desdobramento em torno de como esses direitos se efetivaram no estado do Pará, através da Escola Itinerante de Formação de Professores Índios, a linha de compreensão adotada nesta abordagem analítica traçou um quadro de interpretação sobre o significado histórico e sociopedagógico da Escola Itinerante como fenômeno característico da contemporaneidade que incide em um grupo étnico específico, com duas situações distintas de contato: *Tembé* do Guamá e *Tembé* do Gurupi. Essa experiência pedagógica representou de um lado o *lócus* da *reflexividade étnica* do grupo que se volta para sua própria cultura, enquanto que, por outro lado, essa mesma experiência surge como fronteira cultural em que ainda se negocia o processo de contato com a sociedade envolvente, fundamentando um fenômeno mais complexo, subjacente à organização social *Tembé* na contemporaneidade, que surge do processo educativo de construção de sua identidade empreendida como estratégia de luta (ação) em diversos contextos sociopolíticos de garantia de direitos, tanto na questão territorial, quanto no campo das políticas públicas diferenciadas.

A pesquisa adotou metodologicamente a abordagem qualitativa[14] através da analítica da sociologia compreensiva fenomenológica, bem como um complexo de técnicas de pesquisa tipo etnográfica, apoiado no referencial de uma antropologia interpretativista, conforme a perspectiva geertziana, além de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas, e análises. Para a análise compreensivo-interpretativa dos dados utilizei o processo de triangulação de dados, confrontando-os em diferentes fontes, e aproximando o modelo dos aportes teórico-epistemológicos, de modo a compor um quadro orgânico e lógico que a contento pudesse estabelecer a compreensão em torno do significado da Escola Itinerante como experiência sociopedagógica e histórica para os povos indígenas no estado do Pará.

Deste modo, foram tomadas como unidade de reflexão e análise as falas dos sujeitos entrevistados: (coordenadores, cursista/professores indígenas, professores formadores, técnicos educacionais, ativistas etc.) no intuito de compreender que sentidos têm legitimado as propostas da Secretaria de Educação para a formação de professores indígenas para atuarem nas suas escolas, levando em consideração a constitucionalidade dos direitos à educação diferenciada, bem como a compreensão que se realiza discursivamente sobre os aspectos interculturais propostos para esse modelo de educação, tendo em vista o envolvimento com as questões indígenas, os aportes teóricos que deram suporte ao Projeto de Formação de professores da Escola Itinerante e todos os marcos discursivos legais sobre esse processo.

1.1 - Pesquisa de Tipo Etnográfica

Muitos dos dados necessários a essa investigação foram coletados em campo, isto é, tanto na Secretaria Estadual de Educação, bem como nas escolas das aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá – TIARG – junto às populações indígenas da etnia *Tembé Tenetehar*, segundo a abordagem qualitativa aqui adotada. Neste sentido, compactuo com a expressão de Leme (2010), pois na mesma medida, adotei procedimentos do método "*tipo etnográfico*", por concordar que a etnografia é um tipo de abordagem utilizada mais precisamente por antropólogos, cujo tempo de permanência em campo deve ser mais extenso para que se possam coletar dados precisos para descrever os aspectos

[14] Sem, no entanto prescindir de **análise quantitativa** em alguns momentos, especificamente nos padrões de atividade da Escola Itinerante, como oportunamente se verificará no plano de abordagem analítica da tese.

socioculturais de determinados grupos exigindo, para tanto, maior familiaridade com o grupo e permanência no campo de trabalho.

Exemplifico com a citação de Lüdke & André (In. LEME, 2010, p. 28) ao descrever que:

> "Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. (...) o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito."

Em outro aspecto, a abordagem do "tipo" etnográfica permitiu melhor referência às situações descritivas que pude registrar durante minha trajetória com o fenômeno investigado. Magnani (2002), Adorno & Castro (1994) enfatizam a necessidade de aproximação com o *método* etnográfico e o cuidado para não reduzi-lo ou confundi-lo a uma técnica. Afinal, o método vai possibilitar novas leituras sobre a realidade, revelando a lógica e os desdobramentos de fatos inicialmente percebidos como fragmentados e sem lógica.

Esse construto é possibilitado a partir do intercâmbio entre pesquisador e pesquisandos. Na concepção freireana, pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. Daí a expressão pesquisandos, visto que estes "não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação" (ROMÃO; [mimeo], s/d, p. 04).

Através da relação que se estabeleceu entre os sujeitos envolvidos, ao torná-los meus interlocutores, buscou-se um diálogo com via de mão dupla.

> O encontro com desconhecidos, com que se pode cultivar uma relação de alteridade, é que permite conhecer o modo de operar de sistemas simbólicos diversos que são postos em movimento por esta interlocução. O objeto do conhecimento é aquilo que nenhum dos dois conhece e que, por isso mesmo, pode surpreender (CARDOSO, 1986, p. 103).

Uma relação que, de acordo com Magnani, mostra que, ainda que entre sujeitos diferentes, ambos trazem os mesmos processos cognitivos que lhes permitem numa instância mais profunda, uma comunhão para além das diferenças culturais (*Ibid*. p. 17).

1.2 - Técnicas de Entrevista

No encontro entre sujeitos distintos foi imprescindível a utilização de técnicas de entrevista, de forma ampla como *entrevista qualitativa, livre em profundidade*, de modo a obter do informante uma maior consubstanciação do tema abordado. Nas ciências sociais, a entrevista qualitativa é uma técnica de pesquisa amplamente empregada. Para Gaskell (2011, p. 64), o seu emprego dá-se no sentido de mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes, é o ponto de entrada para o pesquisador que introduz esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos.

A pesquisa com entrevista é, pois, uma interação, uma troca de ideias e de significados em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Desse modo, "a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades" Gaskell (2011, p. 66). Além desse autor, D'Ambrósio e Gil da mesma forma prestam sua contribuição a esse respeito quando externalizam seus pensamentos:

> A pesquisa qualitativa lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido nos discursos e narrativas que estariam silenciosas, e tem como foco entender e interpretar dados e discurso (...) ela depende da relação observador-observado (D' AMBRÓSIO, 2004, p. 21).

Aqui é importante salientar que as entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas (GIL, 2008).

> A entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2011, p. 65).

Nesse processo no qual ocorre uma inter-relação entre entrevistador e entrevistados, cria-se um vínculo e grau de confiabilidade, de maneira que desse encontro resultem dados fidedignos para a pesquisa.

Luna (1988, p. 71) defende a ideia de que a entrevista na pesquisa qualitativa "é uma atividade de investigação capaz de oferecer e produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe".

Embora haja mais de um tipo de entrevista, optei por dois modelos, ou seja, livre em profundidade e a semiestruturada. No modelo semiestruturado, foi necessário compor um roteiro de tópicos selecionados, de modo que nas situações em que o utilizei, tive de operacionalizar os eixos de análise em enunciados simples, de modo a dar maior liberdade ao entrevistado no sentido dele compor suas percepções em torno das situações abordadas.

Outrossim, as questões elaboradas, em ambos os tipos de entrevistas, seguiram uma formulação flexível, cujas sequências e minúcias ficaram por conta daquele componente chamado por Schutz (p. 125) de *Motivos Por Que* do pesquisador, ou seja, meu repertório de experiências acumuladas que me levam a fazer determinadas indagações sobre o objeto que investigo. No caso das entrevistas em profundidade, o encontro *face-a-face* foi determinante para a melhor captação dos sentidos de compreensão estabelecidos entre o que me propunha a investigar e o que meu informante me relatava. Por esta dinâmica de conversação, o pesquisador ajusta os sentidos de significados ao mais próximo do universo de seu interlocutor (SCHUTZ, 1979, p. 189):

> Posso checar constantemente as minhas interpretações do que está se passando nas mentes das outras pessoas devido ao fato de que no relacionamento do Nós compartilho um ambiente comum com elas. Em princípio, é somente na situação face a face que posso endereçar uma pergunta a você. Mas não é só a respeito de que códigos de interpretação você está aplicando ao nosso ambiente comum que posso indagar. Também posso perguntar como você está interpretando as suas experiências e, no processo, posso corrigir, expandir e enriquecer a minha própria compreensão de você. Esse tornar-se consciente da correção ou incorreção da minha compreensão de você é um nível mais alto da minha experiência do Nós. Nesse nível, não só enriqueço a minha experiência de você, mas das outras pessoas em geral.

Este caminho foi seguido em todos os casos sempre que foi possível, tanto naqueles ambientes institucionais, em que meus interlocutores interpunham protocolos e marcadores linguísticos informais, assumindo o *ethos* de seu ambiente, mas também aos cursistas do povo *Tembé Tenetehar* e outras etnias entrevistadas, para que pudessem relatar suas experiências, expor seus "sentimentos, valores, atitudes, razões, motivos acompanhados de fatos e comportamentos" (ROSA & ARNOLDI, 2006, p.21), expressando assim sua historicidade e seus processos culturais.

Neste caso em específico, a abordagem teve de considerar todos aqueles componentes relevantes que definissem seu campo semântico[15] e todos os marcadores linguísticos e culturais capazes de informar sobre sua compreensão acerca dos processos pedagógicos, bem como sua trajetória de escolarização permeada de lutas e os movimentos que consagraram suas reivindicações por direitos educacionais (RODRIGUES, 2010, p. 45), mas indo ao encontro não apenas de sua consciência discursiva, mas também de sua consciência prática que já em si, recompõe o contínuo de sua ação diante das interposições em que o sujeito se depara e pode ser referida como ação relatada no pretérito perfeito (SCHUTZ, 1979; GIDDENS, 2003/1993). De modo que, pelo viés dos métodos interpretativos aqui operacionalizados, se possa lançar outro olhar sobre esses fenômenos, e reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares (ROSENTHAL, 2014, p.26).

Levando para o campo dos estudos educacionais, é nesse sentido que Gamboa (2012, p. 167) entende que "os fenômenos educativos por sua natureza social são também históricos" e, por isso, toda investigação cujo foco é a educação tem necessariamente que buscar a historicidade de seu objeto. A entrevista livre acompanhou o relato oral para coletar informações das ideias dos interlocutores quase sem interferência do entrevistador. De acordo com Rosa & Arnoldi (2006, p. 21), "tem-se nesse caso, uma narrativa que segue uma sequência em função do que e como o sujeito recorda (...) e mais, do que ele pretende relatar." (*Ibid*, p. 22).

A memória-evidência é aqui destacada uma vez que os sujeitos da pesquisa relatam suas percepções de acordo com sua situação biográfica no *Agora*, fato que os dispõe sobre o objeto de suas cogitações que pode estar tanto no momento em que a sua ação está em curso (e, portanto, o tempo imanente de sua consciência ainda não pode elaborar a experiência que vivencia em sua totalidade, como um objeto de sua reflexão *a posteriori*); mas também como ação no pretérito perfeito, objeto de uma ação já realizada e sobre a qual pode se debruçar em sua totalidade.

---

[15] A expressão **campo semântico** aqui é designada a partir da analítica schutziana e pode ser entendida como o campo de objetivações que oferecem significados para acontecimentos recorrentes, esses campos expressam gêneros comunicativos e tradições de criação de sentidos de caráter intersubjetivo e culturalmente determinados (SCHUTZ, 1979).

> Recordamos o nosso esboço ou projeto sempre que vivenciamos diretamente o que estamos fazendo. Naturalmente, a memória-evidência é mais fraca e faz menos pressão sobre nós do que a experiência presente direta. Quanto mais perto dessa última estiver a memória-evidência, mais forte ela é. Os vários graus de evidência em que se nos apresenta as experiências, com relação às suas posições no tempo, foram meticulosamente estudados por Husserl. Aqui, só precisamos nos preocupar com essa diversidade no sentido de notar que ela existe e que é muito complexa. Citando um exemplo comum: podemos partir de um plano de ação muito claro e ficar bastante confusos na medida em que o executamos e, no final, não sermos capazes de explicar o que fizemos (SCHUTZ, 1979, p. 127-128).

Ou ainda, segundo Schröder (2006, p.15):

> Quando o sentido é gerado durante o ato de se dirigir a atenção a uma vivência passada, mas, ao mesmo tempo, é ligado ao fluxo de consciência atual, deve haver modificações atencionais do significado (*attentionale modifikationen von sinn*) produzidas pelas mudanças contínuas do fluxo de consciência dependente do respectivo ponto de vivência dentro da minha consciência temporal linear no qual a significação é produzida; automaticamente, também o sentido atribuído é modificado continuamente.

No sentido de resolver nos aspectos da consciência prática as distorções elaboradas na consciência discursiva dos atores sociais, conforme Giddens (2003, p.22)

> O grande volume dos "estoques de conhecimento", na frase de Schutz, ou que eu prefiro designar por *conhecimento mutuo* incorporado em encontros, não é diretamente acessível à consciência dos atores. A maior parte desse conhecimento é prático por natureza: e inerente à capacidade de "prosseguir" no âmbito das rotinas da vida social. A linha entre consciência discursiva e consciência prática é flutuante e permeável, tanto na experiência do agente individual quanto no que se refere a comparações entre atores em diferentes contextos da atividade social. Contudo, não há barreiras entre estes, como as que se observam entre o inconsciente e a consciência discursiva.

E resolvendo também em outro nível, por meio de triangulação de dados e interpretações individuais intersubjetivas e subjetivas o modelo de compreensão/interpretação do fenômeno estudado:

> Os métodos interpretativos possibilitam lançar outro olhar sobre esses fenômenos, reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares. (...) tendo em mira que o objetivo da pesquisa social interpretativa nesse sentido seria: a reconstituição do sentido subjetivamente[16] visado e a reconstrução do sentido latente e, com isso, do conhecimento implícito que o acompanha - relativo aos atores no mundo social (ROSENTHAL, 2014, p. 26-27).

---

[16] Seguindo a linha **analítica schutziana**, Rosenthal (2014, p.26) entende que o"sentido subjetivamente visado não deve ser entendido como a esfera privada e psíquica do ator, mas sim todo seu repertório social com o qual o ator atribui sentido à sua ação."

A opção por esse tipo de entrevista se dá em função dos objetivos almejados, sabendo de antemão que a natureza da entrevista varia evidentemente de acordo com o propósito perseguido a que se destina. No contexto aqui apresentado, meu intuito foi entender e refletir sobre o processo de escolarização que resultou na formação de professores indígenas, seus contextos educacionais, bem como o seu significado como experiência sociopedagógica e histórica para os povos indígenas no estado do Pará, mais especificamente ao povo *Tembé Tenetehar*. Adotando as orientações de Rosenthal (2014, p. 497) referentes à narrativa dos sujeitos, em que se conduziram as interlocuções com os entrevistados sem um plano de questões formuladas previamente, todas as questões emergiram do tema geral "Escola Itinerante" de modo que não fosse necessário formular questões sobre temas que não haviam sido introduzidos pelo entrevistado, pelo fluxo natural de sua consciência, encontrando a minha intervenção apenas nos casos em que fora necessário ajustar minha compreensão ao que estava sendo narrado pelo meu interlocutor.

A experiência concreta dos sujeitos, no entanto, já se mostrava em diversos níveis de distanciamento temporal em relação à sua vivência na Escola Itinerante, a exemplo das duas turmas de estudantes da etnia *Tembé* que foram pesquisadas, pois já estavam formadas entre os anos de 2012 e 2013 e iniciando outra etapa de formação no momento em que os abordei[17]. Sem mencionar os atores institucionais e formadores, uns ainda funcionários do setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, lidando diretamente com assuntos relacionados ao processo de escolarização indígena, e outros já exercendo funções de natureza diversa ao tema em questão, havendo até casos mais extremos, em que alguns atores que exerceram importantes funções administrativas ou na formação chegam a recusar terminantemente a relatar sobre suas vivências por entender-se como alheios ao processo ou completamente esquecidos.

Inicialmente, o critério para a seleção dos sujeitos ocorreu de forma aleatória, através da mediação de grupos de contatos no âmbito da Secretaria de Educação do Estado, na própria Coordenadoria de Educação Escolar Indígena desta instituição e também no Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas, da Universidade Federal do Pará que, à época, sediava o projeto Observatório da Educação Escolar Indígena e a especialização

[17] No caso, já estavam cursando o ensino superior, através do curso de Licenciatura Intercultural, ofertado para indígenas pela Universidade Estadual do Pará.

sobre populações indígenas coordenados pela antropóloga especialista em educação escolar indígena Eneida Assis.

Alguns contatos surgiram dessa rede e foram feitos a partir da indicação de pessoas que foram selecionadas por seu permanente envolvimento com distintos sujeitos que se relacionam com a temática da Educação Escolar Indígena no estado do Pará. A partir dessa rede de contatos ainda incipiente, fui refinando o plano geral de sujeitos da pesquisa e fechando os grupos que posteriormente pude categorizar de modo sistemático no plano geral de minha abordagem analítica.

De forma ampla, posso dizer que o critério inicial para a seleção dos sujeitos seguiu a orientação de Rosa & Arnoldi, quando advertem que:

> Essa primeira aproximação pode realizar-se tomando como intermediário algum responsável institucional ou líder natural do grupo. Dessa forma, evita-se abordar diretamente o indivíduo, sendo a ligação feita através de um canal social (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 218).

Assim sendo, foram selecionados como sujeitos em investigação: Coordenadores e técnicos, membros do setor de educação escolar indígena (atual CEEIND) da SEDUC/PA; alunos do já mencionado curso de especialização em populações indígenas que atuaram na formação de professores indígenas pela SEDUC; demais professores formadores do Magistério Indígena; cursistas/professores indígenas da etnia *Tembé Tenetehar*; membros do GEPI: (Grupo de Estudos em Populações Indígenas) do departamento de Antropologia da UFPA, ativistas de movimentos sociais e organizações não-governamentais, no caso em específico do Conselho Indigenista Missionário - CIMI.

Nesse processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, um ponto deve ser esclarecido especificamente sobre as lacunas que oportunamente far-se-ão notar, e isto não somente por sua ausência na composição dos painéis de análise, mas sobretudo pelo significado histórico desses sujeitos no processo aqui elucidado. Sem me exceder no sentido de querer compreender as causas do silêncio desses atores (de relevante significado histórico, reitero), cabe notar que o silêncio também constitui um ato comunicativo passível de ser interpretado em conjunto com as outras perspectivas discursivas aqui presentes, e isto porque os processos comunicativos aqui representados não estão alheios a todos os contextos de significados, em torno da experiência sociopedagógica e histórica da Escola Itinerante, que a todo momento estão sendo acionados; isto é, as arenas discursivas nascem em torno de uma realidade comum, e os indivíduos estão marcadamente presos às teias de

significados que operam em suas vidas cotidianas, essa dimensão já é em si pública, porque comum e intersubjetiva (GEERTZ, 2008; SCHUTZ, 1979).

Levando em conta todos esses aspectos, o Quadro 1 (na página 43 desta tese) sintetiza informações sobre os sujeitos no plano geral das entrevistas feitas. Como pode ser visualizado, alguns desses atores aparecem com nomes de etnias indígenas aleatórias, expressando assim, sua vontade de não serem identificados, conforme solicitaram no termo de consentimento de seu relato. Inversamente, há outros atores que expressaram sua vontade de serem identificados, aos quais designamos nominalmente.

1.3 - Índios de Papel e Índios de Carne e Osso: percalços, imprevistos e ajustes

Ainda sobre o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, cabe esclarecer outro ponto fundamental. Nesse percurso teórico-metodológico, em que adotei a analítica interpretativista-compreensivo da sociologia fenomenológica em contextos interculturais e o aporte de tipo etnográfico, tive de lidar com o problema de acesso aos grupos de cursistas. A princípio, ainda durante a elaboração dos primeiros esboços da tese, vislumbrava um variado leque de etnias a ser pesquisado em meu estudo, todavia, devido a todas as questões relativas ao expediente jurídico para acessá-las *in loco*, às questões de ordem burocráticas e ao tempo que demandaria para resolver minhas solicitações pelo órgão indigenista oficial (FUNAI), e também na Coordenadoria de Educação Escolar Indígena devido aos inúmeros entraves burocráticos desse setor, durante o período de funcionamento da Escola Itinerante, decidi-me pelo grupo étnico que estava mais próximo de minhas reais possibilidades e que poderia estudar de forma mais completa, no caso a etnia *Tembé Tenetehar*.

A escolha pelos cursistas da etnia *Tembé* deveu-se a alguns fatores de ordem prática como proximidade geográfica, situação linguística, cultural, histórico de contato etc.; mas, para além dessas questões de caráter pragmático, me chamou atenção o fato de na composição do painel institucional[18] também serem eles recorrentemente citados durante as primeiras entrevistas que compuseram minha análise.

---

[18] É importante mencionar que o painel de falas institucionais foi o primeiro a se delinear no quadro geral da pesquisa, e que muitas das possibilidades de análise que surgiram deveram-se às irradiações de significados e termos que se desenvolveram a partir dele, isto não quer dizer que estas irradiações foram em sua totalidade consideradas, uma vez que em diversos casos nem sequer chegavam a formar uma unidade de sentido suficientemente clara na compreensão do informante, isto é, do ponto de vista da analítica adotada, estavam mais próximas das zonas relativamente irrelevante ou absolutamente irrelevantes no *sistema de relevância*

As primeiras consultas exploratórias de *nuvens, mapas, e árvores de palavras*[19] do painel institucional, geradas pelo *software* NVivo® (onde organizei os meus dados de entrevistas segundo minha abordagem analítica) associavam o termo *Tembé* a grupos de palavras como *protagonismo, reivindicação, cobranças, exigências, luta, ministério público*; esse campo semântico próprio à etnia *Tembé* devia-se muito ao fato de a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena ter sido durante um tempo chefiada por uma indígena *Tembé*[20], e, igualmente, as outras marcas em torno do termo *Tembé* diziam respeito a sua situação de perene demandante por direitos educacionais diferenciados. Sendo assim, a escolha por este grupo me pareceu relevante no plano de análise.

Infelizmente tive de lidar com percalços de natureza prática, pois nem sempre tive acesso a todos os cursistas[21], principalmente os *Tembé* do Gurupi: questões de acesso à Terra Indígena somadas ao fato de nem sempre encontrá-los agrupados em um local onde pudesse contactá-los me fizeram buscar outras vias que me afastavam um pouco da perspectiva metodológica e analítica que adotei, levando-me a fazer hora ou outra, alguns ajustes no plano geral da pesquisa de modo a não prejudicar sua estrutura básica, o fato que se apresentava, porém é que nem sempre foi possível fazer entrevistas presenciais com esses atores em específico, assim, nos casos em que foi necessário, tive de solicitar a eles seus depoimentos por meio de entrevistas semiestruturadas que encaminhei nos locais onde

---

dos informantes, o que denota, nesses casos, não haver suficiente clareza por parte do informante e densidade temática em sua memória-evidência sobre o que discorre, por tanto, para estes fins pesquisatórios, pouca ou nenhuma validade.

[19] No *software* Nvivo® há funções exploratórias de termos que ocorrem em textos. O uso que fiz desses recursos seguiu uma etapa inicial do tratamento de dados para no processo de análise das entrevistas, pois antes do processo de sistematização recorri à análise exploratória mecânica do próprio *software* usando em cada entrevista *análise de nuvens* (em que o programa agrupa visualmente em diagramação de palavras em tamanhos desiguais termos conforme fossem recorrentes para os resultados de uma consulta de Frequência de Palavras), e a partir daí iniciava de imediato a função de *árvore de palavras* do *software*, em que eu isolava os termos frequentes das análise de nuvem para agrupar os contextos em que elas ocorriam por meio da irradiação do termo no trecho em que ela ocorria e em seguida, ajuntava esses termos contextualizados em agrupamentos de *Nós* de análise com as categorias que comecei a observar através dos padrões que se tipificavam nas entrevistas.

[20] Durante o período de 2007 a 2010 a coordenadoria de educação escolar indígena foi chefiada pela indígena Puyr *Tembé*, infelizmente não foi possível obter seu depoimento para esta pesquisa.

[21] Houve uma ocasião, durante o curso de magistério indígena,em que tive informação por uma formadora de que havia desenvolvido uma disciplina com os cursistas de etnia *Tembé* que estavam hospedados em um hotel no município de Capitão Poço, no Pará. Ciente disso, me desloquei o mais breve que pude para o referido local, entretanto, ao chegar lá, o professor da ocasião, por ser uma sexta-feira havia liberado os alunos para voltarem para a aldeia mais cedo. Não posso dizer que fiz uma viagem em vão porque tive a oportunidade de entrevistar um único indígena cursista que ficara na cidade e que me oportunizou obter informações muito sólidas. Da sua entrevista foi que extraí pertinente epígrafe para o presente texto.

estivessem reunidos, algumas vezes nas aldeias, ou como nas ocasiões que coincidiam com os períodos letivos do curso de Licenciatura Intercultural da UEPA que atualmente grande parte deles cursam, ou seja, uma das poucas situações em que pude encontrá-los reunidos quase em sua totalidade em um mesmo espaço[22].

Foto 1 – Travessia do Rio Guamá para chegar à Aldeia Sede

Foto: MARRA, 2013.

No entanto, mesmo diante destas situações, pude obter num primeiro momento interessantes perspectivas, a exemplo do primeiro questionário piloto que encaminhei a estes cursistas, com questões abertas e fechadas (cujos temas e questões sempre recorria, mesmo quando realizei entrevistas em profundidade), e que no início de meu levantamento me auxiliaram na construção de um primeiro quadro de categorias analíticas e percepções surgidas entre os *Tembé* que desenvolvi ao longo desse processo.

Fora estas situações, pude abordá-los em diversas circunstâncias, seja em eventos públicos sobre educação escolar indígena, seja durante as minhas idas a campo, na Terra Indígena Alto Rio Guamá, por ocasião de algumas reuniões de lideranças na Aldeia Sede, e

[22] Faço menção a essa "comodidade" de encontrá-los no mesmo local, pois estes estudantes, além de viverem distanciados dos centros urbanos, isto é, viverem na Terra Indígena, também moram em aldeias diferentes, cujo deslocamento de uma a outra torna-se inviável sem uma complexa infraestrutura logística. As aldeias em que foi possível visitá-los foram: a Aldeia Sede (no Guamá) e a Aldeia Cajueiro (do Gurupi). Na primeira localidade tive de enfrentar um largo trecho de estrada de terra, muito acidentada, sem qualquer tipo de sinalização; no lado do Gurupi, o veículo de meu transporte chegou a dividir a estrada, completamente anuviada de poeira, com grandes caminhões cargueiros que trafegavam com grandes toras de madeira. Do lado do Guamá, além do longo trecho de terra batida, extremamente acidentado, tive de atravessar o Rio Guamá em uma balsa improvisada pelos próprios Tembé no transcurso do rio. E no mesmo dia em que cheguei ocorria um forte conflito entre índios *Tembé* e alguns invasores não índios que estavam retirando açaí em terra indígena. Portanto, o clima era extremamente tenso.

na Aldeia Cajueiro no Gurupi, ou em Paragominas por ocasião dos cursos de formação de professores da secretaria de educação deste município, além de outras circunstâncias e situações fortuitas, como as que estive na Universidade Federal do Pará no Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas durante a realização da especialização em populações indígenas, ofertada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena, além de participar, desde minha entrada no programa de pós-graduação, de todos os eventos realizados pelo Grupo de Estudos da professora Neila da Silva Reis[23], chamado "Tapiri Pedagógico", que tratava de várias questões indígenas.

Por estes motivos, tive de ajustar meu painel de falas de cursistas de modo a comtemplar ambas as situações de entrevistas sem prejuízo dos contextos de significados, das compreensões atribuídas em suas vivências e percepções. Nesse aspecto é importante mencionar que, no caso em que encaminhei as entrevistas semiestruturadas para as situações não presenciais, as perguntas abertas obedeciam ao critério de máxima objetividade e simplicidade do enunciado, de modo a dar maior liberdade ao depoimento do informante; ainda assim, as entrevistas foram exaustivamente analisadas através do critério de adensamento temático pelo agrupamento das categorias da analítica adotada para que no plano geral estas falas estivessem o mais próximo possível dos sentidos que esses cursistas enquadravam suas percepções e impressões acerca da sua vivência na Escola Itinerante.

[23] Na ocasião era professora (Adjunto IV) e pesquisadora do Instituto de Educação da UFPA.

Quadro 1– Entrevistados Classificados por Categorias Tipificadas.

N°	Categoria Ampla	Categoria por ação tipificada	Entrevistado	Exerceu Atividades	Período na E.I.
01	Ator institucional	Ator Institucional Direto	Xacriabá	Coordenadora da CEEIND	1995 a 2007
02	Ator institucional	Ator Institucional Direto	Kamayurá	Coordenadora da CEEIND	1995 a 2014
03	Ator institucional	Ator Institucional Direto	Krahô	Coordenador da CEEIND	2000
04	Ator institucional	Ator Institucional Direto	Miguel Ramos	Coordenador da CEEIND	2012
05	Ator institucional	Ator institucional Indireto	Arara	Secretária adjunta de ensino	2013
05	Ator institucional	Ator Político	Socorro Coelho	Secretária Executiva de Educação	2009 a 2010
06	Ator institucional	Ator Político	Bororo	Secretária adjunta de ensino	2006 a 2009
07	Ator institucional	Ator institucional Indireto	Wilson Barroso	Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania.	2006 a 2009
08	Ator institucional	Ator institucional Direto	Gerbson Nascimento	Coordenador Pedagógico	2011
09	Ator institucional	Ator Institucional Indireto	Xicrin-Canela	Coordenador Pedagógico	2007 a 2009
10	Ator institucional	Ator Político	Violeta Refskalefsk Loureiro	Coordenadora Adjunta de Ensino	1995 a 2000
11	Formador	Professor de Período Recente	Suruí Aykewara	Professor de Educação Artística	2007 a 2010
12	Formador	Professor de Período Recente	Anambé	Professora de Língua Portuguesa	2009 a 2010
13	Formador	Professor de Período Recente	Awa-Guajá	Professor de Sociologia	2011 a 2014
14	Formador	Professor de Período Recente	Elange Oliveira	Professora de Psicologia de Educação	2011
15	Formador	Professor de Período Recente	Tadeu Borges	Professor de Matemática	2007 a 2009
16	Formador	Professor de Primeira Geração	Rita de Cássia	Professora de Língua Portuguesa/Língua Indígena	2003 a 2010
17	Formador	Professor de Primeira Geração	Leopoldina Araújo	Linguística e Linguística Aplicada/ Línguas Indígenas	2002 a 2004
18	Formador	Professor de Primeira Geração	Regina Julião	Professora Sociologia	1995 a 2007
19	Formador	Professor de Primeira Geração	Maxacali	Professora de História	1995 a 2007
20	Formador	Professor Remanescente	Romélia Julião	Professora de História/Antropologia	1995 a 2014
21	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 1	Professor na aldeia Sede (Guamá)	2004 a 2012
22	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 2	Professor na aldeia Sede (Guamá)	2004 a 2012
23	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 3	Professor na aldeia Sede (Guamá)	2004 a 2012
24	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 4	Secretária da Escola Félix Tembé na aldeia Sede (Guamá)	2004 a 2012
25	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 5	Professor na Aldeia Ytaputyr (Guamá)	2004 a 2012
26	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 6	Professor de língua na Aldeia Yarapé	2004 a 2012
27	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 7	Professor na Aldeia Frasqueira	2004 a 2012
28	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 8	Professor na Aldeia São Pedro	2004 a 2012
29	Cursista	Cursista Tembé do Guamá	Indígena 9	Professor na Aldeia	2004 a 2012
30	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 10	Tembé Gurupi	2008 a 2013
31	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 11	Tembé Gurupi	2008 a 2013
32	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 12	Tembé Gurupi	2008 a 2013
33	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 13	Tembé Gurupi	2008 a 2013
34	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 14	Tembé Gurupi	2008 a 2013
35	Cursista	Cursista Tembé do Gurupi	Indígena 15	Tembé Gurupi	2008 a 2013
36	Cursista	Cursista	Indígena 16	Cursista da etnia Karajá	2008 a 2013
37	Cursista	Cursista	Indígena 17	Cursista da etnia Ka'apor	2008 a 2013
38	Cursista	Cursista da Etnia Gavião na turma da 2ª turma de Tembé	Indígena 18	Professor na Aldeia Zawar Uhu	2008 a 2013
39	informante*	-	Indígena 19	Diretora da Escola Félix Tembé na Aldeia Sede - TIARG Guamá	(-)
40	Ativista	Ativista	Claudemir Monteiro	Atualmente exerce cargo de coordenador pedagógico na Escola Félix *Tembé* e Coordenador do Conselho Indigenista Missionário Regional Norte II	1999 A 2014
41	Ativista	Ativista	Palikúr-Galibi	Historiadora, Antropóloga e Cientista Política, coordenadora do Grupo de Estudos de Populações Indígenas.	Esporadicamente entre o período de 2007 a 2010.

*Informante Indígena da etnia Tapajó
Elaborado por Marra, 2014

1.4 - Análise Documental

Para a análise documental deste estudo, foi imprescindível a reunião de uma grande quantidade de informação sobre leis, documentos, relatórios, etnografias de outros pesquisadores etc., o que permitiu uma investigação no processo constitucional/institucional/processual da educação indígena em diversos níveis e contextos no país, no que se refere a leis, decretos, portarias e processos.

> São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros e programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Na análise documental, buscou-se identificar informações factuais nos documentos a partir do elenco de questões da pesquisa para compor o complexo campo de normatizações sobre educação escolar indígena e formação de professores advinda dessas normas. Assim, os documentos constituem fonte inestimável de onde se pode retirar evidências para fundamentar afirmações e declarações de outras fontes tanto do recorte teórico quanto de outras fontes de dados, e isto porque documentos representam "fonte natural de informação que [...] Surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Existem, de acordo com Lüdke & André (1986, p. 39), pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, ou seja:

a) Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrutiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados;

b) Quando se pretende retificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação;

c) Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.

Levando em consideração estas disposições, a pesquisa reuniu um variado número de documentos, tanto para compor o campo de normatizações sobre a educação escolar indígena no Brasil, e no estado do Pará, quanto para confrontar outras fontes de dados, especificamente aquelas relativas aos processos educativos e curriculares, às ações do movimento de professores indígenas no estado do Pará que impetraram ações no Ministério Público Federal contra as ações da Escola Itinerante, mas também às referentes aos processos burocráticos propriamente dito, o que me levou a verificar relatórios técnicos, fluxogramas, cronogramas de execução orçamentárias e dados sobre financiamento da educação escolar indígena no âmbito da Secretaria de Educação do Pará para as linhas que financiaram as ações do magistério indígena.

Sobre a análise documental, Lüdke & André advertem que algumas teorias levantam questionamentos sobre o uso de documentos na pesquisa. Uma delas é de que os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados que podem apresentar falta de objetividade e podem representar escolhas arbitrárias por parte de seus autores de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Eles contestam tais teorias lembrando que o próprio propósito da análise documental é de fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. As escolhas de análise, portanto, devem ser consideradas como um dado a mais na análise.

Por isso foi feita a opção pela pesquisa do tipo qualitativa em função da compreensão das diversas produções teóricas que tomei em alguns autores (LUDKE & ANDRE, 1986; GIL, 2008; ROSENTHAL, 2014; SCHÜTZ, 1978; GIDDENS, 1993/2003) pelas características que apresentam e que possibilitam a compreensão do objeto estudado pelo processo de triangulação de dados constantes no processo de pesquisa que realizo em minha abordagem.

Considerando essas características neste estudo, é mister observar que relaciono esses aspectos sobre a política de formação de professores para a Educação Escolar Indígena no Pará, de forma a poder analisar pelo uso também de documentos oficiais que surgem como normatizações institucionais, o confronto com o modelo que se evidencia dos atores em seus processos discursivos, sobretudo de suas consciências práticas no panorama geral em que interagem, pois estes estão inevitavelmente imbrincados em um processo dialético, dando a ver aqueles aspectos inerentes à dualidade da estrutura em que nem ação nem instituições dirimem a dimensão relacional do poder e das instituições da

qual os atores sociais projetam recursivamente em suas interações, inclusive no sentido de deflagrarem sua transmutação ao longo do tempo-espaço (GIDDENS, 1993/2000/2003).

Conforme Gil (2008, p. 70), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A análise documental consiste em uma série de operações que visa estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais pode estar relacionada. O método mais conhecido de análise documental, segundo Gil (1987), é o histórico, que demanda estudos dos documentos, visando investigar os fatos sociais e as suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico. Para Gil, o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas é necessário considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais que são em grande número. A pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais. Deste modo, a Tabela 1 (que segue na p. 49) relaciona tipo, categoria, documentos levantados para esta pesquisa.

Tabela 1 – Levantamento de Documentos e Fonte de Dados Tipificados por Categoria para Análise Documental.

Tipo	Categorias	Documento/Fontes*	Total
LEGISLAÇÃO	Nacional	Constituição da República Federativa Brasileira de 1988; Convenção 169; Decreto 26/1991; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução 03/1999; Parecer 14/1999; RCNEI	8
	Estadual (Pará)	Resoluções do Conselho Estadual de Educação do Pará: Resolução n° 880; Resolução n° 361; Resolução n° 505; Resolução n° 257; Resolução n° 030; Resolução n° 325; Resolução nº 001	7
NORMATIVOS	Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante	Proposta Curricular do Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Índios do Pará	1
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**	Relatórios Técnicos no âmbito da SEDUC-PA e CEEIND	Relatório de cursos de capacitação para professores índios do Pará (1989 a 1998); Relatório de assessoramento técnico e pedagógico nas escolas de aldeias (1995 a 1997)	2
	Planos de Ação	Plano de Aceleração de Estudos para Professores Indígenas em Formação CEEIND/SEDUC-PA; Propostas de OBJETIVOS E METAS NO PLANO ESTADUAL para Educação Escolar Indígena SEDUC-PA	2
	Planilhas Financeiras FNDE e Tesouro do Estado	Relatório dos Balanços de Governo do Estado (entre o período de 2000 a 2013); Consulta de transferências site FNDE; Portal da Transparência	15
JURÍDICOS	Termos de Compromisso e Acordos Judicializados	Termos de Compromisso com o Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará de 2007; Capítulo sobre a Educação Escolar Indígena da Resolução de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará	2
	Ações formalizadas por Indígenas no estado do Pará*** ao Ministério Público Federal	Processo Nº 1 - 1.23.000.000390/2005-81 - CÍVEL - CUSTOS LEGIS; Processo Nº 2 - 1.23.000.001192/2009-68 - CÍVEL - CUSTOS LEGIS; Processo Nº 3 - 1.23.001.000163/2006-26 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº Processo Nº 4 - 1.23.002.000007/2005-74 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 5 - 1.23.003.000127/2007-23 - CÍVEL - CUSTOS LEGIS; Processo Nº 6 - 1.23.002.000524/2013-53 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 7 - 1.23.002.000612/2009-79 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 8 - 1.23.000.000372/2003-28 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 9 - 1.23.003.000431/2011-57 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 10 - 1.23.000.001878/2012-54 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº11 - 1.23.002.000117/2011-84 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 12 - 1.23.002.000115/2014-38 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 13 - 1.23.006.000019/2013-79 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 14 - 1.23.003.000210/2009-64 - CÍVEL - CUSTOS LEGIS; Processo Nº 15 - 1.23.006.000168/2014-19 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 16 - 1.23.000.001565/2007-39 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 17 - 1.23.000.001447/2007-21 - CRIMINAL; Processo Nº 18 - JF-STM-0000378-31.2014.4.01.3902-ACP - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 19 - 1.23.006.000031/2012-01 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 20 - JF-IAB-0001541-28.2014.4.01.3908-ACP - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 21 - DPF/SNM/PA-00194/2014-INQ - CRIMINAL; Processo Nº 22 - 1.23.002.000193/2010-17 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 23 - 1.23.000.001506/2010-66 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 24 - 1.23.001.000003/2014-97 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA; Processo Nº 25 - 1.23.003.000061/2013-10 - CÍVEL - TUTELA COLETIVA.	25
TOTAL GERAL			62

*** A separação entre os documentos na coluna Documento/Fonte está entre ponto e vírgula (;)**
**** Refere-se a documentos e fonte produzidos no âmbito de órgãos oficiais, tanto nacional como estadual**
***** A consulta na base do MPF/PA foi feita a partir dos termos chave "educação escolar indígena", "Educação Indígena", "Professor Indígena", "Professores Indígena", "Magistério Indígena"; a triagem dos documentos relevantes seguiu-se etapa posterior.**

Elaborado por Marra, 2014.

Os documentos sobre Legislação compõem o campo de normatizações, os Nacionais basicamente são as diretrizes amplas e os estaduais o modo como elas se consolidaram no estado do Pará através de resoluções (analisados na Seção III). O documento Normativo nesse levantamento consiste basicamente no próprio projeto político pedagógico da Escola Itinerante em que analiso na seção VI a partir da teoria do currículo; os documentos relativos à Administração Pública e os Jurídicos formam juntos outras fontes para a análise do campo institucional que construo a partir da Teoria da Estruturação e da Contemporaneidade em Giddens no intuito de mostrar aspectos da dinâmica político-institucional da Escola Itinerante da SEDUC-PA, mas também as ações do movimento de professores indígenas no estado do Pará deflagrando processos contestatórios em relação à política de formação de professores por trás da Escola Itinerante.

As tabelas financeiras foram construídas com informações agregadas a partir dos Planos de Ação no âmbito da CEEIND/SEDUC-PA e das planilhas financeiras do Relatório dos Balanços de Governo do Estado (consultados no site da Secretaria da Fazenda do Pará), bem como através de consulta de transferências no site do FNDE e no Portal da Transparência.

O levantamento dos documentos jurídicos deu-se através de consulta na base do MPF/PA, que foi feita a partir dos termos chave “educação escolar indígena”, “Educação Indígena”, “Professor Indígena”, “Professores Indígenas”, “Magistério Indígena”. Ao todo, a busca indicou um total de 25 processos que foram organizados primeiramente pelo critério cronológico, que perfaz o período entre 2003 até 2014. Após a leitura sequenciada desses documentos foram selecionados 8 processos que relacionavam os termos "professores" "indígenas" com os termos "curso de magistério" "magistério" "SEDUC-PA", e ainda desses processos foram selecionados 4 de ações coletivas que tinham como demandantes mais de uma etnia. Os demais processos apenas foram utilizados nos casos em que complementavam o painel das ações coletivas e informavam sobre algum aspecto mais específico.

Também nesta análise, foi imprescindível a análise documental dos textos constitucionais sobre os direitos fundamentais humanos consubstanciando-os com o marco legal da Constituição Federal de 1988, a partir da promulgação do direito fundamental das populações indígenas à garantia de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, e a descrição dos aspectos específicos sobre a Educação Escolar Indígena elencados nos textos legais do Ministério da Educação, sobre a Educação Indígena, e especialmente os dados

documentais da Secretaria Estadual de Educação que se referem ao projeto de Formação de Professores para o magistério Indígena do estado do Pará.

De maneira geral, posso dizer que o modo como a *análise documental* se integra nesta pesquisa indica que na pesquisa qualitativa *os pesquisadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contextual*. E isto para entender que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como nesse caso específico dos registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte e qual o processo que circunstanciou o documento. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Cabe notar ainda nesse quesito que a *pesquisa qualitativa é descritiva.* Os dados reunidos são em forma de palavras, atos e imagens, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido somente em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, embora possa comportá-los no processo de análise (SILVA & MENEZES, 2005, p, 20).

No modelo de investigação qualitativa, os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados. A complexidade é aumentada pela inclusão do contexto e não reduzida (pela decomposição em variáveis); as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; e a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos que vão sendo redefinidos (DUARTE, 2009, p. 07).

Sobre o levantamento bibliográfico segundo Barthes (1967, p. 95) citado por Bauer & Gaskell (2011, p. 55), o delineamento do *corpus* pode ser útil para a seleção qualitativa, o que compreende a relevância, homogeneidade, sincronicidade. Primeiro, os assuntos selecionados de acordo com a temática da investigação devem ser relevantes e devem ser coletados a partir de um ponto de vista específico. Os materiais em um *corpus* têm um foco temático específico. Ademais, estes devem ser tão homogêneos quanto possível. Isto se refere à substancia material dos dados.

Um *corpus* é uma interseção da história. A maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e mudança. Os materiais [teóricos] a serem estudados devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural: eles devem ser sincrônicos. [...] embora significados mais antigos do "corpo de um texto" impliquem a coleção completa de textos, de acordo com algum tema comum, mais recentemente o sentido acentua a natureza proposital da seleção (BAUER & GASKELL, 2011, p. 45/56)

Para Gil (2008), o estabelecimento de um marco teórico, ou sistema conceitual, que deriva fundamentalmente de exercícios lógicos, é essencial para que o problema assuma o significado científico. Todavia, por si só, estas tarefas não possibilitam colocar o problema em termos de verificação empírica. Torna-se, pois, necessário, para confrontar a visão teórica do problema com os dados da realidade, definir o delineamento da pesquisa. Gil esclarece que o delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas. Com o delineamento da pesquisa, as preocupações essencialmente lógicas e teóricas da fase anterior cedem lugar aos problemas mais práticos de verificação.

> O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. Constitui, pois, o delineamento a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação (GIL, 2008, p. 68).

Neste sentido, o levantamento bibliográfico, enquanto técnica de pesquisa, envolveu a leitura da literatura especializada, produzida sobre Educação Escolar Indígena e modelos teóricos metodológicos de base comum naqueles aspectos epistemológicos, seja pelo parentesco de suas escolas de pensamento, seja pelo leque de possibilidades estruturantes em suas matrizes comuns, em que busquei informações teóricas e empíricas fundamentais na apreensão de meu objeto de análise.

Como sinaliza Tavares dos Santos (1993, p. 75), "A realização do levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelarem importantes e afins em relação à problemática investigada", é ele que tem permitido definir com mais clareza os termos conceituais básicos de interpelação do problema, como formação docente, educação

diferenciada, direito à educação, interculturalidade, políticas públicas educacionais, sob a perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa.

Neste sentido, a revisão de literatura fora fundamental ao processo de reconhecimento das várias categorias estruturantes que concorrem no campo de estudos sobre formações de professores indígenas e que já se consolidam academicamente na criação intelectual de outros autores. Isso permitiu abrir um espaço para evidenciar que o campo de conhecimento sobre formação de professores indígenas no Brasil, apesar de incipiente, já se encontra estabelecido, porém, fazendo jus aos autores que mencionam nesse plano geral de exposição de recorte metodológico sobre pesquisa bibliográfica, pode e deve receber novas contribuições acadêmicas, especialmente no estado do Pará devido à exiguidade de estudos conforme Marra (2012).

Através da revisão de literatura, foi possível me reportar e avaliar o conhecimento produzido em pesquisas prévias, principalmente as realizadas entre as décadas de 1990 e 2000, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes que surgiram no primeiro grande movimento de formação de professores indígenas em nível fundamental e médio no Brasil, devido a institucionalização e reconhecimento dos direitos culturais que garantiam desde a CF/1988 serviços educacionais diferenciados às populações indígenas no Brasil**.**

Pertinentes teorizações revelam o cenário dos movimentos indígenas e políticas públicas na América Latina. Almeida (2011), Baquero & Baquero (2007), Urquidi, (*et al* 2008); Urquidi & Grace (2012), Souza (2006), Quijano (2006) auxiliaram, nesse sentido, na composição do texto de tese, uma vez que esses temas são incontornáveis ao processo de compreensão das políticas indigenistas em nível internacional, nacional e também local, constituindo desde então elementos teóricos fundamentais para análise e reflexões das políticas de educação escolar indígena na América Latina e, no caso particular, do Brasil.

Busquei especialmente argumentações nos estudos de Assis (1981/1984/1996/2009/2012), Luciano (2007), Monte (2000a ; 2000b), Silva & Grupioni (1995), Tassinari (2001), dentre outros estudiosos da temática indígena, cujo foco tem dupla intencionalidade, tanto no sentido de pensar o potencial da escola em terras indígenas a favor dos índios, quanto de tornar essa temática teoricamente significativa na academia. Seus estudos marcam trajetórias na área das políticas públicas para educação indígena, cujas análises são de caráter fundamental naquilo que está referenciado nas

grandes discussões e na realidade contemporânea no contexto da educação dos povos indígenas do Brasil, especialmente do Pará.

As demais teorizações decorrem também através dos estudos de Cavalcante (2003), D'Angelis (2003), Gruber (2003), Grupioni, (1991/1995a/1995b/1995c), Guimarães (2001), Mindlin (2003), Monte (2000a/2000b/2000c; 2003), Peggion (2003), Silva & Ferreira (2001a, 2001b), Silva (2001a), Soares (2005), Troncarelli (2003), Weigel (1998), cujo teor conjuga experiências no campo da Antropologia, História e Educação, em função de participação direta em projetos de Educação Escolar Indígena, o que me possibilitou pelas propostas de debates sobre as condições e diversos contextos em que se realizaram experiências de magistério indígenas em nível fundamental e médio, no Brasil, localizar minha discussão em um quadro mais abrangente, dentro de um movimento inicial em que nasce dos cursos de magistério indígenas.

Em Guimarães (2001), Silva & Ferreira (2001b), Silva (1981/2001a/2001b), encontrei um elenco de contextualizações que viabilizaram discussão pedagógica sobre os aspectos linguísticos e as tensões entre as reivindicações indígenas e os modelos correntes de escola; as contradições entre as tendências homogeneizadoras da educação escolar ou uniformizadoras e a valorização da diversidade, autonomia e cidadania indígenas em sua especificidade.

O conceito de interculturalidade é discutido em Candau (1995/1997a/1998), Giraldin (2010), Tubino (2005), Walsh (2006/2008), cujas discussões no campo da interculturalidade possibilitam uma análise sobre a temática indígena. A discussão desse conceito central é fundamental visto que está presente nos marcos discursivos que envolvem esta pesquisa e também é recuperado em meus interlocutores em diversos momentos, possibilitando-me uma análise crítica da forma como a precisão do processo intercultural se apresenta para a realidade da escola indígena em face do meu objeto de análise.

O caráter plural dessa proposta, presente na referência de diferentes aportes epistemológicos, apresenta-se na leitura complementar de diversos conceitos sócioantropológicos. Inspirada, dentre outras orientações teóricas, nas sugestões da sociologia a respeito dos sentidos da ação social e na proposta de uma interpretação de saberes e culturas locais apregoadas por Geertz, (2008).

Sua abordagem antropológica permite lançar luz na investigação dos significados, atribuídos aos próprios sujeitos presentes nos seus discursos a respeito de suas experiências e vivências coletivas, o que registrei em meu diário de campo, em cada situação dada, naqueles ditos imponderáveis da vida real, em uma série de situações que por vezes não faziam sentido quando ocorriam, mas que no processo de análise ganharam corporeidade, significado, levando-me muitas vezes a esclarecer pontos obscuros e lacunas.

Nesse sentido, Severino (2006, p. 148) argumenta:

> A construção lógica do trabalho é o arranjo encadeado dos raciocínios utilizados para a demonstração de questões formuladas no início. [...] esses raciocínios, em trabalhos que comportem elementos de pesquisa, são formados a partir dos dados colhidos nas fontes consultadas e a partir das ideias descobertas pela reflexão do autor.

Rosa & Arnoldi (2006, p. 67) demonstram que as questões advindas do problema de pesquisa, as formulações das abordagens conceituais e a própria realidade em estudo que exigem um espaço para demonstrar evidências, consistências e inconsistências devem ser adotadas para as interpretações dos dados.

A análise interpretativa que desenvolvo coincide também com a linha de pensamento de Lüdke & André (1986, p. 45), que sugerem estratégias metodológicas que implicam, no primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes, tentando identificar tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões têm de ser reavaliados, buscando-se as relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Entre os procedimentos de análise sugeridos por Lüdke & André, inicialmente deve-se construir um conjunto de categorias descritivas, de primeira ordem, a partir do referencial teórico do estudo que oferece a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados, e elaborado o primeiro plano de pesquisa. Em segundo lugar, é preciso considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o latente do material. Ou seja, a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, daí a necessidade de desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (*Ibid*.p. 48).

O que se segue leva em conta responder os eixos selecionados para a análise, que correspondem à descrição de elementos fundamentais nesta análise, tais como:

- ***O perfil de professor****:* Considerar os elementos que caracterizam no Projeto Político Pedagógico de formação de professores para o magistério indígena; o perfil de professor que fora idealizado para que se desenvolvesse o referido curso implementado pela SEDUC/Pará;
- ***O processo de formação***: A interpretação e a vivência pelos cursistas indígenas sobre o curso de magistério, levando em consideração a observação do contexto intercultural e da educação diferenciada bilíngue.
- ***As contribuições do curso****:* A forma como a formação para o magistério se materializa nas escolas de aldeia e concorre para a prática docente dos professores indígenas.
- ***A relevância*****:** A importância para os povos indígenas terem professores indígenas para atuarem nas escolas de aldeia. O ensino e atendimento às demandas da comunidade frente às exigências da sociedade atual.
- ***O direito:*** As políticas públicas elaboradas para a Educação Escolar Indigena, enquanto direito fundamental, tomando o contexto do lugar de onde se fala, o estado do Pará, na Amazônia.
- ***A interculturalidade:*** A presença dos processos interculturais para a formação de professores em contextos de educação escolar indígena.
- ***O Processo Institucional:*** O fator institucional e político que interatua na política educacional propriamente dita.

Considerando a realidade em questão, da análise para a teorização, é preciso que o pesquisador vá além da mera descrição, buscando acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Por isso, a recomendação de se ultrapassar os dados no sentido de estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações, dado que a "análise não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas" (GASKELL, 2011, p. 86). Assim, o texto aqui apresentado busca a partir de uma linha compreensiva tecer uma reflexão do trabalho de investigação sobre formação de professores indígenas desenvolvido pela Escola Itinerante da SEDUC, levando em conta tanto os campos teóricos sobre interculturalidade, educação escolar indígena, mas também sobre as instituições na contemporaneidade, aqui discutidas em Giddens (1991/2000/2003), para além destes elementos, é sobretudo naqueles aspectos

cotidianos vivenciados que procuro mostrar o significado sociopedagógico e histórico dessa experiência.

Neste sentido é vital adiantar que parte considerável da interpretação que faço está enraizada especialmente nas próprias entrevistas, de tal modo que elas compõem a própria estrutura do desenvolvimento da análise no *corpus* da pesquisa. Tais regras e procedimentos adotados refletem a maneira como os dados de campo foram sendo dispostos e interpretados, tanto de forma teórica quanto empírica, no contexto da escolarização indígena pelo magistério da chamada Escola Itinerante. Ainda assim, cabe dizer que sustento esta proposta em procedimentos bem delimitados de análise e etapas de construção, tendo em mira a importância de o conhecimento estar imbuído de regras e procedimentos científicos em sua construção, de forma a poder recompor seu processo de modo coerente, mesmo no que tange a uma abordagem compreensiva-interpretativa da realidade investigada.

Se a proposta desta pesquisa envolve a articulação de várias técnicas, utilizo a interpretação de Fernandes (2006) que diz que ao acoplar múltiplos métodos como a observação, entrevistas e gravações é possível se chegar a uma construção diversificada de realidade mais válida e confiável. Neste sentido, a triangulação de dados surge como um processo importante adotado por muitos pesquisadores para envolver várias interpretações de dados em diferentes níveis, tempos e lugares de investigadores ou pares de pesquisadores. No dizer de Santos é "um procedimento promissor na busca da perspectiva quanti-qualitativa" (2009, p, 01).

A **triangulação dos dados** é apontada por alguns autores (YIN, 2005; MARTINS, 2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que o processo de triangulação garante que as descobertas serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80). Nesse sentido, é necessário que se recorra a um plano geral de coleta e operacionalização de dados da pesquisa. Daí a importância de selecionar métodos e técnicas que melhor se ajustem à investigação em questão, possibilitando analisar a problemática a partir de variados ângulos e dimensões.

Com base no que foi exposto, o que se pretende aqui é que a análise possa conter: o objeto, os objetivos, síntese teórica dos conceitos principais que nortearam o trabalho, as metodologias de abordagem, a contextualização do objeto, a descrição dos processos

pesquisados sob a perspectiva de todos os atores; a análise dos achados, os resultados e conclusões que daí decorrem.

1.5 - A Abordagem Comunicativa na Sociologia Fenomenológica

É útil destacar que a abordagem metodológica, apesar de qualitativa, segue basicamente a analítica compreensiva do modelo de comunicação intercultural da sociologia fenomenológica de Alfred Schutz uma vez que a pesquisa investiga um programa específico de formação de professores indígenas, no Estado do Pará, que envolveu um variado leque de atores institucionais, políticos e culturais, e que, segundo suas percepções, traduziram um complexo painel acerca dessa experiência pedagógica da chamada Escola Itinerante, localizando-a em uma conjuntura específica de nossa época em que esteve em voga um amplo debate sobre processos interculturais na sociedade Ocidental.

A analítica foi adotada em conformidade a alguns aspectos singulares desta pesquisa: em primeiro lugar a questão teórica em relação àqueles componentes intrínsecos ao tipo de atores envolvidos na complexa trama da experiência pedagógica por trás da Escola Itinerante. Ao elencar os sujeitos desta pesquisa, tive de categorizá-los segundo critérios que dessem conta de privilegiar suas falas a partir dos contextos intrínsecos de significados aos quais eles lançavam suas compreensões sobre seus processos frente à experiência pedagógica intercultural, sem, no entanto, desconsiderar sua situação no *mundo da vida*, seus contextos culturais específicos, seus repertórios cognitivos, e sua situação biográfica no momento em que os abordei.

De outro modo, à medida que fui organizando os componentes de falas, discursos, as compreensões de sentidos de ações e consciência prática dos atores em análise, bem como me familiarizando com os campos teóricos que orientavam pedagogicamente e filosoficamente os documentos fundantes da Escola Itinerante, decidi-me por não trilhar uma linha analítica que enviesasse esses dados dentro de um arcabouço rígido, no sentido ideológico, pedagógico, político, teórico; mesmo porque, a despeito das contribuições teóricas acerca dos processos educativos interculturais que tratavam especificamente sobre a categoria que estudo, ou seja, a experiência de magistério indígena em nível fundamental e médio, o que observei de pronto era que essas experiências no Brasil e mesmo nos contextos de educação intercultural em outros países da América Latina se apresentavam

de forma significativamente divergentes aos processos que surgiam pela Escola Itinerante e justamente naqueles aspectos fundamentais dessas construções.

Igualmente problemático me pareceu seguir os estudos sobre experiências de formação de professores no Brasil, pois, ao fazer o estado da arte e toda revisitação teórica que orientavam as abordagens, pude constatar de forma ampla experiências educativas interculturais muito ricas, porém muito fragmentadas, constituindo, assim, um panorama de estudos significativos, todavia, excessivamente diversificado e (em sentido fenomenológico) não sedimentado[24] e não consolidado de modo a delinear campos teóricos suficientemente consistentes.

É dentro desse quadro de referências pouco coesas que tive de fazer meu percurso teórico e metodológico. O empreendimento coerente dessa linha teve de levar em consideração "tudo aquilo que se falava" sobre processos educativos em contextos interculturais de forma reticente por conta da situação concreta sobre a qual eu me debruçava, e de modo que esta complexidade em torno da Escola Itinerante surgisse (ou melhor dizendo, pra fazer jus ao fenomelogismo sociológico) se *revelasse* num *eidos*[25] orgânico, lógico, e factível com sua correspondência concreta.

Este traço em si, dentro dessa abordagem, constitui-se já no *epoché fenomenológico,* ou seja, naquela suspensão da crença nas características dos elementos ontológicos dos objetos, como fatos vivenciados, e isto, para que a compreensão sobre o significado da chamada Escola Itinerante, como experiência pedagógica e social, não estivesse enredada em suas raízes discursivas imediatas. Sendo assim, a abordagem compreensivo-interpretativista, operacionalizada nos processos comunicativos interculturais, informadas no método da sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, busca na *redução fenomenológica* o procedimento básico de seu método analítico, ou seja, colocar entre aspas os elementos ontológicos dos objetos percebidos e de "ignorar" sua qualidade de únicos, isto é, reduzi-los aos seus elementos essenciais.

---

[24] A sedimentação pode ser compreendida como um processo pelo qual elementos de conhecimento, suas interpretações e implicações são interligadas às camadas anteriormente adquiridas, de modo a se fundirem em tipificações existentes, no caso aqui mencionado especificamente no campo do conhecimento.

[25] Segundo a terminologia fenomenológica *eidos* pode ser definido como características "essenciais" ou gerais de qualquer objeto perceptível, em contraste com seus traços empíricos variáveis. O *eidos* pertence à esfera de significados na qual se constitui os objetos de percepção e de cogitação. Castro (2012, p.59) enfatiza que esse procedimento surge na analítica schutziana para superar o perigo de uma ciência armada de pré-julgamentos, e por outro lado, para asseverar que o fenômeno social em análise fosse compreendido naquelas concatenações lógicas capazes de elucidar o sentido da ação social pela assimilação das similitudes.

Neste estudo, esse procedimento de redução fenomelógica foi operacionalizado em dois níveis: em primeiro lugar, desconectando a experiência concreta vivenciada pelos atores na Escola Itinerante daqueles marcos (institucionais) discursivos que a realizam no plano institucional (Projeto Político Pedagógico, diretrizes educacionais, bases filosóficas, legislações sobre formação de professores indígenas etc.), de modo que o *eidos* da vivência intersubjetiva dos atores fosse o *datum* monotético (o objeto apreendido como unidade de sentido ou tese sintética) a partir do processo de síntese do objeto politético (isto é, objeto dado em variados desdobramentos, como a ação comunicativa que se desdobra em várias etapas em torno de uma unidade comum) (CASTRO, 2012, p. 57).

Em segundo lugar, e de forma mais operacionalizada, nos procedimentos de coleta e tratamento de dados, ou seja, através das *entrevistas em profundidade* que realizei, e por seguinte, na *extração das categorias analíticas* evidenciadas no *sistemas de relevância* de cada ator.

> O que sobra do mundo depois dessa colocação entre parêntesis? Nada mais nada menos que a totalidade concreta da corrente de nossa experiência, contendo todas as nossas percepções, reflexões, enfim, as nossas cogitações (...) mas não devem ser, de modo algum, identificados com os objetos instituídos. São apenas "aparências", fenômenos e, como tais, mais "unidades" ou "sentidos" ("significados"). O método da redução fenomenológica, portanto, dá acesso à corrente de consciência em si, como um reino próprio, de natureza absolutamente única. Podemos vivenciá-la e descrever sua estrutura interna (SCHUTZ, 1979, p.59).

O uso de **entrevistas em profundidade** com perguntas temáticas abertas, neste modelo, surge para operacionalizar algumas categorias analíticas schutzianas uma vez que o *fluxo da consciência* dos sujeitos, ao ser confrontado com o objeto de suas cogitações, enfatiza não apenas contexto de significados com que o sujeito compreende e interpreta o seu ambiente, mas, sobretudo, evidencia:

O **Sistema de Relevâncias,** que pode ser compreendido como a atenção seletiva do sujeito ao comunicar suas percepções, sua compreensão do mundo. Ao estabelecer a noção de "pressuposto" como aquilo que é dado, e dado como me aparece, isto é, como eu ou os outros em quem eu confio o vivenciaram e interpretaram, Schutz (1979) definiu que a partir dos pressupostos dados à nossa compreensão, todo o estoque de *significados intersubjetivos*, e que me são pressupostos e com que me relaciono no mundo da vida, é que eu posso me ater a zonas que passam a ser objeto de meus questionamentos e que, por isso, deixam de ser zonas indeterminadas (pressupostos dados) e se tornam em zonas determinadas da minha compreensão.

Sendo assim, meu interesse motiva o meu pensar por meio de uma consciência discursiva que se estrutura em uma consciência prática, isto é, o interesse do sujeito é que estabelece os campos não-problemáticos dos dados pressupostos em várias zonas, cada uma de relevâncias diversas, com relação a interesses visados. Sendo assim, para efeito de sua analítica, os sistemas de relevâncias podem ser classificados basicamente em quatro níveis distintos: ***1.*** A ***Primeira Zona*** de relevância é aquela que alude ao nosso mundo imediato que pelo menos parcialmente, pode ser manipulado por nós - isto é, modificado por nossas ações; ***2.*** O ***segundo nível*** refere-se a uma zona mais restrita ao nosso domínio, mas ligado à primeira zona, para esta basta estar familiarizado, conhecer as possibilidades, chances e riscos. ***3.*** Em terceiro lugar, existem zonas que estão fora de nosso interesse, são as ***relativamente irrelevantes***, e podemos conviver com elas a partir dos pressupostos dados. E, por fim, ***4.*** Em **quarto** seriam as zonas ***absolutamente irrelevantes*** porque nelas nenhuma mudança possível iria - ou assim acreditamos - influenciar o nosso objetivo em questão, são áreas de nossa completa ignorância (SCHUTZ, 1979, p.112).

Cabe mencionar que o sistema de relevância está em constante modificação, pois expressa a situação biográfica do sujeito no momento em que ele interpreta o mundo. As zonas de relevâncias não podem ser tomadas como campos homogêneos e cristalizados, pois o tempo da consciência, os vários papéis sociais que assumimos e todo o campo de interesses determinam as modulações entre as zonas.

Por **Situação Biográfica** entende-se o momento específico em que o sujeito está imerso no *Agora* e todo o conjunto de situações que determinam esse momento nos seus aspectos cotidianos; essa categoria importa, pois:

> O conhecimento que o indivíduo aciona está baseado na sua situação biográfica determinada, a qual seleciona, do mundo tido como pressuposto, os elementos relevantes para seus propósitos à mão (SCHUTZ, 1979, p.147).

Nessa analítica da abordagem discursiva de Schutz, os **Signos** são entendidos como artefatos ou objetos-ato que são interpretados a partir de códigos alheios aos seus aspectos intrínsecos (de objetos do mundo exterior, do real), pois são entendidos numa conexão entre signo e códigos não-adequados. A conexão e a aplicação entre signo e intérprete dependem da experiência passada do sujeito. Um sistema de signos é uma configuração formada por códigos de interpretação; o usuário do signo, ou o que o interpreta, situa o signo dentro do seu ***contexto de significados*** (*idem.* p.104).

Por este aspecto, o **Significado** surge dentro dessa conexão entre signo e códigos de interpretação vivenciados, assim sendo, o sujeito ao colocar um signo dentro do sistema de signos o faz no contexto total de sua experiência, este signo passa a integrar o estoque de experiências, dentro do sistema de signos com as regras em que ele é constituído e por seguinte significativo. A familiaridade, a vivência com aquele sistema é que o torna significativo à compreensão dos sujeitos, no dizer de Schutz (1979 p.105): “Segue-se daí que o significado do signo, dentro de um determinado sistema de signos, tem de ter sido anteriormente vivenciado."

O Significado Subjetivo não se trata de "expressões ocasionais essencialmente subjetivas" e desconectadas de uma dimensão intersubjetiva do social, mas sim, expressões relativas ao repertório cognitivo de interpretação da realidade social sedimentados em um complexo de expressões que o sujeito acumulou em sua vida e que o tornam singular no modo como comunica suas percepções. Isto é, ao núcleo objetivo do signo e do significado (em todos os complexos de significados sedimentados coletivamente como construção social e cultural) somam-se todos os contextos que o singularizam na experiência concreta do sujeito no mundo da vida (SCHUTZ, 1979, p.174). Deste modo, o significado sempre informa sobre o contexto em que ele é usado, conforme Castro (2012, p.59):

> De fato, em Schutz, o símbolo não existe em si mesmo, mas sim no processo pragmático do indivíduo em conferir sentido ao mundo. O que se transmite historicamente não são símbolos, necessariamente, mas soluções do mundo, poderíamos dizer, ou melhor, reservas de experiência e recursos de expressão (estruturas de pertinência). Em síntese, a produção da significação (a cultura) se daria pela conjunção operante de um Sujeito, com tradições de soluções-do-mundo, com uma consciência doadora de sentido.

Disso decorre uma vez que a perspectiva da sociologia fenomenológica entende a realidade social como realidade interpretada e **Intersubjetiva**; por meio de atos comunicativos em que o *Eu* se volta para os *Outros* é que se dá a apreensão da realidade objetiva comum. No entanto, apesar de essa compreensão entre os sujeitos ser intersubjetiva e se realizar em uma esfera comum de significados, sedimentados na historicidade, na cultura e nas instituições sociais do grupo, a matriz subjetiva do sujeito é que organiza e interpreta o seu ambiente vivenciado.

Assim sendo, o sociólogo apoiou sua teoria no conceito de *Lebenswelt*[26] como "o conjunto de todas as realidades que o indivíduo experimenta"

> Desde o princípio, a nossa vida cotidiana representa um mundo de cultura intersubjetivo, já que vivemos nele como homens junto com outros homens, ligados nele, realizando trabalhos em conjunto, compreendendo os outros, e fazendo os outros nos compreender; mundo de cultura porque, desde o princípio, o *Lebenswelt* representa um universo de significados, de contextos de sentido que devemos interpretar, e de relações de sentido que criamos somente através de nossas ações nesse *Lebenswelt*; mundo de cultura, também; porque sempre estamos conscientes da sua historicidade, uma historicidade que nos enfrenta pela tradição e pelos costumes e que é questionável pelo fato de que todas as coisas encontradas de forma feita remetem-se às suas próprias atividades ou àquelas: de um outro das quais elas são uma sedimentação "(SCHRÖDER, 2006, p.16 apud SCHUTZ, 1971a, p.155).

Seu ponto de partida irredutível são as experiências do ser-humano consciente no mundo da vida, que ele percebe e interpreta e que faz sentido para ele (WAGNER, 1979, p.8). A experiência é atenção projetada a objetos, reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos esses objetos são construções intencionadas na consciência, é aí que se realiza o processo imanente de toda experiência, pois o objeto é construído de modo aperceptivo[27] na síntese das diferentes perspectivas encadeadas que passam a formar o objeto que é de fato observado, ou futuramente rememorado de maneira tipificada pela consciência prática dos sujeitos em face do mundo que discorre como consciência discursiva.

> Isso leva ao fato de que dentro do ambiente comum qualquer sujeito tem seu ambiente subjetivo particular, seu mundo privado, originalmente dado a ele, e a ele somente. Ele percebe o mesmo objeto que o seu parceiro, mas com coloridos que dependem de seu determinado *Aqui* e seu fenomenal *Agora*. Qualquer sujeito participa de dimensões de tempo: há primeiro o seu tempo interior particular, o fluxo de tempo imanente, o lugar das experiências que se constituem; em segundo lugar, a dimensão de tempo das experiências constituídas, o ainda subjetivo tempo-espaço [...] Há, em terceiro lugar, o tempo intersubjetivo objetivo, que forma *a priori* uma única ordem de tempo, unindo todos os tempos subjetivos (SCHUTZ, 1979, p. 161).

---

[26] Em sentido literal, *mundo da vida*, isto é, o *lócus* cotidiano em que o sujeito vivencia e apreende sua realidade como esfera total de suas experiências.

[27] Na terminologia schutziana, *apercepção* designa a interpretação espontânea da percepção sensorial em termos de experiências passadas e conhecimentos anteriormente adquiridos do objeto percebido.

Nesse complexo situacional intersubjetivo é que o pesquisador deve orientar o objeto de suas cogitações, sabendo de antemão que cada indivíduo constitui um universo singular, daí a noção de *multi-versos*[28] adotada por Schutz (SCHRÖDER, 2005a).

O encontro entre pesquisador e o informante, bem como a posterior análise que daí resulta, não se dá em um cenário neutro em que a voz do pesquisador seja esmaecida em uma terceira pessoa inobservada e invisível, ao invés disso, o lugar da fala, os **Motivos Por Que** do pesquisador e do informante são esclarecidos nesse processo, em linhas gerais pode-se entender estes *Motivos Por Que* como aqueles que reportam ao acúmulo de experiências do sujeito em sua trajetória pregressa ao seu *Agora* e à consciência prática que se realiza no pretérito perfeito da ação. A esta categoria, Schutz soma ainda os **Motivos A Fim De** que seriam os atos projetados como ação futura e que se exerce como objeto exterior e concreto, e não ainda totalmente apreendido como objeto da consciência imanente do sujeito por estar em um contínuo devir inacabado.

Apesar de não ter surgido originalmente como uma abordagem de *análise do discurso*, o projeto metodológico empreendido por Schutz abriu uma importante contribuição para o entendimento do processo comunicativo, em que tanto o informante que desvenda sua ação no mundo da vida quanto o pesquisador surgem como intérpretes e mediadores de sentidos, portanto como produtores de discurso.

> [...] toda palavra retém seu próprio significado individual, no meio das palavras que a cercam e ao longo de todo o contexto do que está sendo dito. Ainda assim, na realidade, não posso dizer que compreendo a palavra enquanto não tiver captado o significado de toda a afirmação. Em resumo, aquilo de que preciso, no momento da interpretação, é o contexto total da minha experiência. Conforme a afirmação prossegue, passo a passo se constrói uma síntese, a partir da qual se pode ver os atos individuais de interpretação de significado e estabelecimento de significado. O discurso é, em si próprio, uma espécie de contexto de significado. Tanto para o orador quanto para o intérprete. Tanto para o Orador quanto para o Intérprete, a estrutura do discurso emerge gradualmente (SCHUTZ, 1979, p. 109).

Ao adotar a analítica fenomelógica para falar da experiência da Escola Itinerante e do seu significado pedagógico e social para as populações indígenas no estado do Pará, privilegiei a fala dos atores que a vivenciaram toda a sua complexidade. Deste modo, durante o processo investigativo em que me familiarizei com a temática e ambiente de

---

[28] Schutz elaborou a noção de *multiverso* (designada como realidades múltiplas) a partir do filósofo americano William James (SCHUTZ, 1983; SCHRÖDER, 2005a).

pesquisa, pude situar os meus informantes em três grupos de atores localizados cada qual primeiramente dentro de uma semântica comum, que pode ser entendida aqui como todo um ambiente comum de expressões sobre a Escola Itinerante nas suas diversas interfaces intersubjetivas, seja institucional, sociocultural ou pedagógica. Assim, pude tipificar os sujeitos da pesquisa em três grupos amplos, a saber:

1. **Atores Institucionais:** Compreendidos como todos os sujeitos que de algum modo estiveram vinculados às ações de ordem político-administrativa e que situaram o horizonte de suas falas sobre o significado da Escola Itinerante nos processos de determinação institucional: neste grupo estão principalmente Secretários de Educação do Estado do Pará, coordenadores de secretarias adjuntas às quais o setor de educação escolar indígena da SEDUC/PA está subordinado, e os coordenadores diretos deste setor.
2. **Professores Formadores:** Os professores e educadores que situaram o horizonte de sua fala nos processos sociopedagógicos e nos desafios da formação de professores índios no estado do Pará quando de suas atividades nas frentes do magistério indígena.
3. **Cursistas:** Os estudantes indígenas, muitos dos quais professores desde antes da constituição da Escola Itinerante; em linhas gerais, o depoimento desses atores revela um complexo leque de situações desencadeadas pela Escola Itinerante em áreas interculturais bem como o impacto dessa instituição aos seus respectivos grupos.

Importa dizer que o núcleo desta análise situa-se nestes três componentes básicos, todavia, apesar de haver um adensamento temático que os identifica de pronto no painel discursivo que eles evidenciam, a situação biográfica de cada um, se considerado singularmente, os leva a lançar compreensões menos óbvias sobre os processos diretamente ligados a sua ação objetiva através de sua consciência prática na dinâmica em que estavam inseridos. Deste modo, ao observar essa transitividade entre as áreas temáticas desvelada pelos atores, busquei ainda situá-los em subgrupos para melhor abordá-los na analítica proposta. Por este aspecto, o grupo dos *Atores Institucionais* são categorizados em três níveis de adensamento temático em torno do significado institucional, administrativo e político da Escola Itinerante, a saber:

1. **Ator Institucional Direto:** Que situa sua fala no horizonte imediato da coordenação da Escola Itinerante por meio dos atos administrativos no núcleo da Coordenação de Educação Escolar Indígena.
2. **Ator Institucional Indireto:** Que lança sua compreensão a partir de um ponto de vista mediato das imbricações da administração pública e políticas por meio de setores institucionais diferentes da Coordenação de Educação Escolar Indígena, mas à qual esta se subordina no quadro geral da hierarquia da Secretaria de Educação do Estado do Pará.
3. **Ator Institucional Político:** Que podem ser entendidos como aqueles que estiveram em cargos executivos da Secretaria de Estado de Educação por determinado período de governo e que expediam ações direta ou indiretamente à Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, e que desempenharam importantes e significativas atuações de ordem política no processo de execução do magistério indígena pela formação de professores índios no estado do Pará, mas que devido a sua atual situação biográfica e também pela localização de distanciamento dessas ações no quadro geral de suas funções, no momento em que realizava suas ações, apresentaram em suas *compreensões* pela memória-evidência um baixo adensamento temático sobre a Escola Itinerante.

No tocante ao grupo dos *Professores Formadores,* identifiquei ainda três linhas discursivas bem demarcadas e que traduzem a compreensão de três categorias de sujeitos bastante específicos que se destacam pelo olhar que lançam ao significado sociopedagógico da Escola Itinerante, mas a partir de sua situação biográfica, a saber:

1. **Professor Remanescente:** Ou seja, os professores da primeira geração de formadores da Escola Itinerante e que ainda estão no quadro de funcionários da Coordenação de Educação Escolar Indígena.
2. **Professor de Primeira Geração:** Todos aqueles que foram professores formadores durante, pelo menos, os cinco primeiros anos da Escola Itinerante, mas que daí em diante passaram a ter atuação profissional fora dos quadros da Coordenação de Educação Escolar Indígena. Na linha temporal os que tiveram atuação profissional na Escola Itinerante mais ou menos concentrada entre 2002 até 2006 especificamente.
3. **Professor de Período Recente:** Nesta categoria, situam-se todos os professores formadores que tiveram formação profissional entre 2007 até 2014, ou o mais

próximo desse espectro de tempo que remete ao mais próximo do ano de formação da última turma.

Levando em conta que a Escola Itinerante durante seu período de atuação (especificamente de 2002 até 2014) teve demandas de formação de pelo menos 40 etnias[29], para efeito deste estudo, restringi minha análise apenas à etnia *Tembé Tenetehar* como já especificado. No grupo de *Cursistas*, usando o critério de análise discursiva por adensamento temático, pude ainda verificar suas percepções através de suas falas, ao que reproduzi em termos categóricos pelas respectivas áreas dos cursistas, o que não quer dizer em absoluto apenas a situação cômoda de representá-los por seu lugar geográfico, mas pelo tipo de discurso e adensamento temático que esses grupos reproduziram e que está intimamente ligado à situação cultural de suas respectivas áreas. Além destes cabe mencionar ainda um tipo dissonante, mas que complementa o painel dos cursistas, são os índios não *Tembé* que foram formados juntamente com estes nas mesmas turmas. Assim sendo, os cursistas podem ser categorizados como:

1. **Cursistas *Tembé* do Guamá:** Os cursistas do grupo étnico *Tembé Tenetehar* que estão situados geograficamente ao norte da TIARG e que, segundo informa Wagley & Galvão (1961) Arnaud (1981) e Assis (2009), passaram por uma longa trajetória de contato interétnico com a sociedade envolvente e que devido às suas ações de autodeterminação e territorialização empreenderam um complexo processo de afirmação identitária e empoderamento conforme nos informa Alonso (1999), Assis (2009), Dias (2010), Silva (2012), Ponte (2011), Ponte (2014).
2. **Cursistas *Tembé* do Gurupi:** Formados pelos cursistas da etnia *Tembé Tenetehar* que estão situados geograficamente ao sul da TIARG e que, em relação aos seus parentes de etnia do lado do Guamá, conseguiram manter uma situação de contato reduzida e, portanto, um padrão cultural "mais preservado", conforme Wagley & Galvão (1961), Arnaud (1981) e Assis (2009).

---

[29] Apesar de nem todos os grupos étnicos terem chegado a formar turma, ou a concluírem as que formaram, a demanda por formação recebida pela Escola Itinerante é de cerca de 40 etnias inicialmente, a saber: *Cykiana, Hiskaryana, Tunayana, Kaxuyana, Katuena, Mawayana, Tiryió, Xereu, Wayana e Way Way, Arapiun, Apiaka, Jaraqui, Borarí, Maitapu, Tupinambá, Tapajó, Munduruku, Cara Preta, Tupaiú e Arara Vermelha, Kayapó, Tembé, Arara, Assurini, Araweté, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Parakanã, Xikrin, Xipaya, Amanayé, Anambé, Asurini, Guarani, Karajá, Kyikatêjê, Parkatêjê e Xicrin do Cateté.*

3. **Cursistas de etnias diferentes formados com *Tembé*:** Compreendem o universo dos estudantes que são de etnias diferentes (especificamente *Ka'apor* e *Gavião*)[30], mas que foram formados com as turmas de *Tembé*, um no grupo dos *Tembé* do Gurupi e outro no grupo dos *Tembé* do Guamá, além de uma cursista da etnia *Karajá* que solicitou participar desta pesquisa.

Com base nesse modelo de tipificação por adensamento temático é que elaborei as categorias analíticas com as quais construí minha interpretação sobre o significado sociopedagógico e histórico da Escola Itinerante de Formação de Professores Índios no Estado do Pará. Cabe ainda pontuar que o modelo apresentado buscou vários sentidos lógicos que coexistem de forma sincrônica competindo no arranjo sócioinstitucional da Escola Itinerante. Sem eximir categorias discursivas que se estruturam hierarquicamente neste painel (a exemplo das falas em torno do polo institucional-administrativo, ou ainda em relação a outros atores em situações menos óbvias), as outras lógicas de compreensão desvendadas neste estudo seguem padrões semânticos que focalizam muito do cotidiano próximo das ações em si da Escola Itinerante, seja pelo que se deliberava a partir do setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, atual CEEIND, seja pelo que ocorria das experiências pedagógicas, do relacionamento entre professores e cursistas, bem como as percepções de uns em relação aos outros atores.

Outro ponto que deve ser esclarecido é sobre a interconexão entre os tipos aqui analisados, pois ao longo das entrevistas pude verificar que alguns atores que se situam em dada categoria tipificada estiveram institucionalmente em outras funções ao longo de sua trajetória como funcionários do setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, por isto deve haver áreas de transições temáticas em que os atores lançam compreensões sobre aspectos de outros universos que não lhes são imediatos dentro de sua experiência direta da Escola Itinerante, mas que também complementam contextos de significados no painel geral.

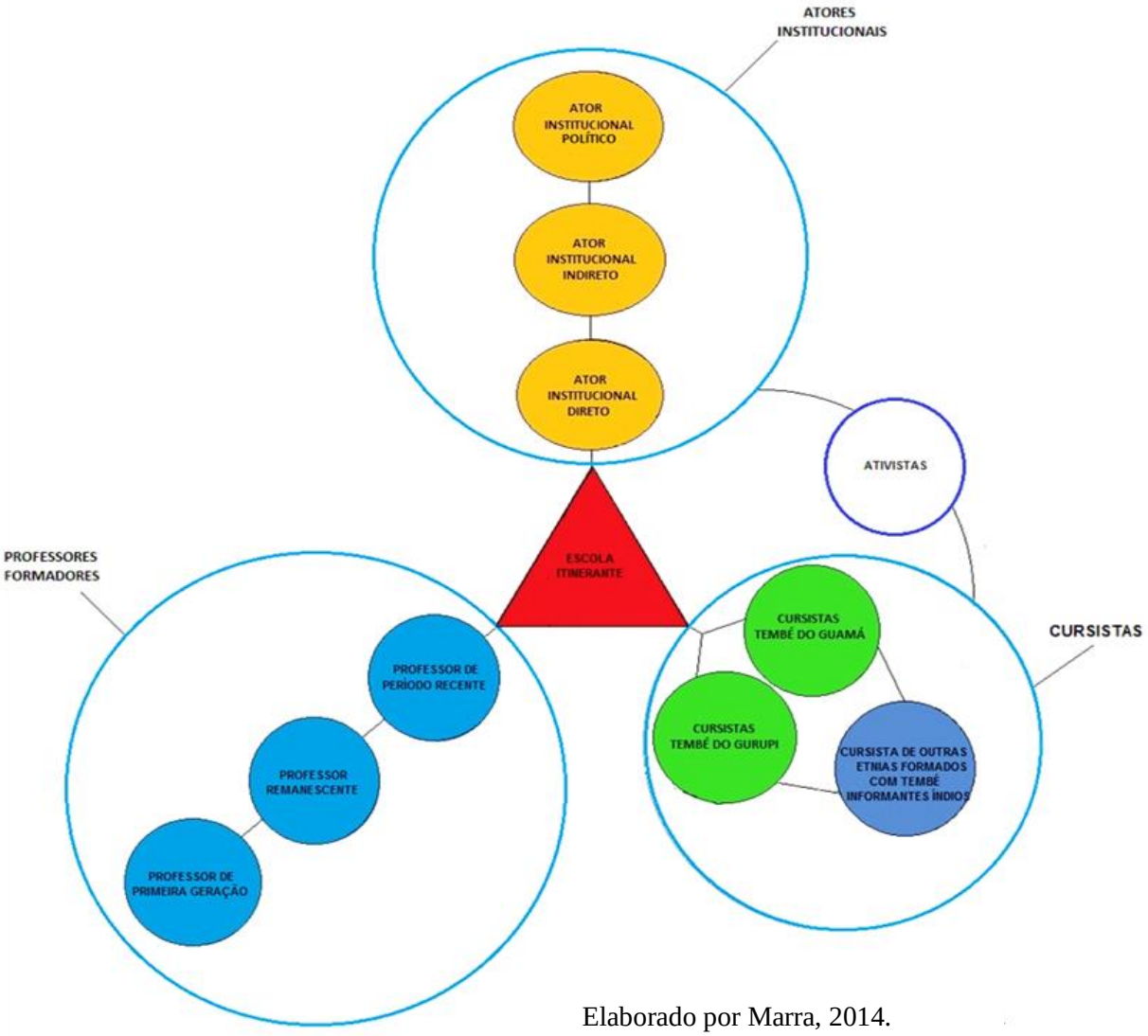
---

[30] Devido ao sigilo solicitado no termo de consentimento das entrevistas, os três componentes que formam essa categoria não são identificados nominalmente, todavia trata-se de um estudante da etnia *Gavião*, que, pelo fato de muito cedo ter sido levado a conviver com grupos aldeados da etnia *Tembé* da região do Guamá, passou a identificar-se como tal; o outro caso trata-se de uma estudante da etnia *Ka'apor* que foi formada na turma dos cursistas do Gurupi; neste grupo ainda complemento com uma pessoa da etnia de indígenas ressurgidos do grupo dos *Tapajó*, casada com uma liderança *Tembé* do Guamá; mesmo não sendo cursista da Escola Itinerante, ela exerce função de diretora da escola indígena da aldeia Sede e lida diretamente com os professores formados pela Escola Itinerante.

Nesse modelo, também surge um nível dissonante de discurso que comporta a fala de atores que direta ou indiretamente surgem na constituição da Escola Itinerante, ou nas articulações através do movimento social ou organização não-governamental a fim de apoiar o movimento indígena nas ações que veiculam junto às movimentações de organizações de professores indígena em diversas situações, desde a constituição das primeiras iniciativas de escolarização formal nas aldeias para os professores indígenas, até as ações junto ao Ministério Público Federal para reivindicar serviços educacionais diferenciados da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará e denunciar o rumo da política de educação escolar indígena conduzido durante os governos que se sucederam no período em análise.

O modelo aprsentado na Figura 1 mostra o padrão básico que utilizo para compor os painéis de análise, situando entre as categorias amplas os grupos discursivos que se evidenciam, bem como o grupo dissonante que transita entre cursistas e atores institucionais, sem, no entanto, exercer papel central no quadro de análise sobre a Escola Itinerante, apesar de tematizá-la em seus aspectos intersubjetivos, mesmo que incipiente.

Figura 1 - Modelo de Tipificação de Atores por Adensamento Temático.



Elaborado por Marra, 2014.

1.6 - Tratamento e análise de dados

Após a concepção do desenho das entrevistas seguindo o modelo de Schutz, em que se vão ajustando os questionamentos temáticos dos meus Motivos Por Que que traduzo através de questionamentos temáticos de modo a ajustar o horizonte/repertório simbólico dos meus interlocutores ao meu próprio repertório cognitivo, de modo a mediar significados e compreensões situadas no horizonte da minha compreensão, passo ao processo de tratamento e análise dos meus dados de entrevistas. Conforme Rosenthal (2014, p.14), o ponto de partida é precisamente que já na condução da entrevista, mas também, e especialmente no processo de análise, o sistema de relevância dos entrevistados seja evidenciado, de modo a se ter o máximo cuidado para não colonizar o sistema de relevância do interlocutor e, por outro lado, respeitando a semântica própria que se desvela a partir do lugar onde o sujeito expressa suas assertivas e que o situam em um ambiente intersubjetivo, comum (referenciado no grupo em que ele se situa), mostrando aqueles aspectos que Schröder discorre sobre os multiversos a partir de Schutz:

> A respectiva realidade reflete-se em uma própria língua. Obedecendo às gramáticas cotidianas, estas se tornam sistemas de apresentações simbólicas, impregnadas por palavras e expressões idiomáticas exclusivamente válidas no respectivo universo simbólico. Assim, a língua cria semânticas que refletem e manifestam a respectiva realidade (SCHRÖDER, 2005, p.9-10).

E mesmo Schutz:

> [...] o significado subjetivo que o grupo tem para os seus membros consiste em seu conhecimento de uma situação comum e, com ela, de um sistema comum de tipificações e relevâncias (SCHUTZ, 1979, p. 82).

Assim, na abordagem schutziana, o tratamento de entrevistas segue um procedimento básico que passa por sua recomposição contextual em agrupamento temático do *sistema de relevâncias* que se delineia da narrativa do informante. Basicamente deve-se ler a entrevista na íntegra e circunscrever tematicamente os grupos de significados que se evidenciam para em seguida recompor essas narrativas segundo o padrão frásico da consciência discursiva (*Motivos a Fim De*), que são projeções discursivas dos informantes que delimitam valores pessoais, ideações, propósitos, opiniões do seu repertório individual e subjetivo, e em seguida recompor o padrão frásico que enfeixa a consciência prática do narrador (*Motivos Por Que*), em que se ambienta a recomposição *a posteriori* dos eventos que vivenciou/presenciou diretamente, no pretérito perfeito, de modo a informar sobre

acontecimentos de sua vida diante de determinadas situações objetivas, as quais teve de lidar e agir diretamente, segundo sua conveniência e compreensão, mediando esses eventos por seu repertório simbólico/cognitivo que vai significando e se tipificando em sua ação pretérita, narradas no presente momento em que abordo esses informantes com minhas indagações.

Assim, o modelo compreensivo da sociologia fenomenológica de Schutz compreende várias categorias analíticas que sistematizam procedimentos de análise do discurso. Cabe mencionar ainda nessa abordagem o conceito de cultura em Schutz; em seu famoso ensaio, "O Estrangeiro", o sociólogo descreve processos comunicativos em contextos interculturais; o padrão cultural de um grupo é definido como todo estoque de representações simbólicas sedimentadas dentro das interações intersubjetivas, no senso comum e imaginário coletivo cristalizados como instituições, linguagem, e cultura. É por isto que sua perspectiva mostra que:

> Sua reflexão resulta na elaboração de uma teoria da cultura não reivindicada e não proclamada. A noção de "reservas de experiências" se refere ao processo de sedimentação dos conhecimentos sociais, sejam eles saberes práticos e empíricos, sejam saberes teóricos ou afetivos. A noção é completada por um segundo conceito, o de "estruturas de pertinência[31]", que se refere à forma como os sujeitos sociais organizam e regem as diversas situações de sua vida. Segundo Schutz, tanto as "reservas de experiência" quanto as "estruturas de pertinência" são socialmente transmitidas, herdadas dos "predecessores" – dos sujeitos que já as vivenciaram – mas também são, permanentemente, elaboradas, reelaboradas, fundidas, desfeitas, num processo contínuo de "sedimentação" que se conforma intersubjetivamente. Ora, essa proposição vem a constituir uma teoria fenomenológica da cultura, ainda não satisfatoriamente conhecida, ou reconhecida. Por meio dela se teria uma visão dos fenômenos culturais como dinâmicas resultantes de processos intersubjetivos do "mundo da vida", ou seja, como dinâmicas de sedimentação contínua, visão que resulta, a nosso ver, num esforço importante para a superação da compreensão da cultura como uma dimensão metafísica e transcendente ao mundo da vida. (CASTRO, 2012, p. 54-55)

A perspectiva de Schutz é da cultura como uma guinada pragmática, um ato social de contato dos indivíduos com o mundo, reconhecimento e a própria interpretação das situações que hoje envolvem o mundo e os sujeitos na superação de impasses constituídos. A entrada de um ator externo (que interpreto como o pesquisador[32] metaforizado como

---

[31] Ou "Sistemas de Relevância" conforme a tradução sugerida em Textos Escolhidos de 1978 organizados por Helmut Wagner (vide bibliografia) .

[32] Minha presença no universo espacial/temporal da pesquisa pode ser interpretada como a presença de um estrangeiro, que se esforça a fim de compreender contextos diversos ao seu, na tentativa de interpretá-los em um ambiente intersubjetivo e culturalmente situado.

estrangeiro) nesse meio, no entanto, far-se-á à medida que ele organiza esse conhecimento em termos de relevância/pertinência para suas ações, ou seja, a apreensão de significados não se dá em sua totalidade, mas de modo graduado, através de um sistema de relevância, que representa níveis de domínio de significados no contexto intersubjetivo sociocultural. Para Schutz (2010, p.120), o conhecimento do homem que age e pensa dentro do mundo de sua vida cotidiana não é homogêneo, mas sim incoerente, somente parcialmente claro, e não totalmente livre de contradições.

Por este pressuposto, foi necessário retirar das entrevistas já sistematizadas aqueles trechos narrativos que não agrupam uma unidade de sentido estruturante dentro das categorias analíticas, mostrando esses aspectos mencionados por Schutz, sobre o "conhecimento quebrado" e fragmentado, parcialmente dominado pelos atores sociais, e que revelam a própria estrutura de seu sistema de relevância, entre as dimensões de significados que dominam e operam com algum nível de facilidade (níveis 1 e 2 nos sistemas de relevâncias tipificados por Schutz)[33] e aqueles das quais apenas faz menção por algum motivo subjetivo, mas que não consegue interagir por estar fora de seu repertório simbólico/cognitivo e que se faz presente em sua narrativa por motivos alheios ao tema que discorre (como nos casos das zonas 3 e 4 dos sistemas tipificados por Schutz, que são as estruturas irrelevantes).

Deste modo, após a transcrição de 23h12min de gravações, perfazendo um total de 36 entrevista diretas (face-a-face) e mais 7 questionários, iniciei o tratamento e sistematização dessas entrevistas, a partir dessa analítica, com apoio do *software* Nvivo10®[34] buscando recompor contextualmente as ações tipificadas que surgiam das narrativas de modo a estabelecer o padrão de ações que se agruparam em três níveis discursivos básicos: atores institucionais, professores formadores e cursistas. E destes

---

[33] A **Primeira Zona** de relevância é aquela que alude ao nosso mundo imediato, em que interagimos por termos maior domínio. A **Segunda Zona** refere-se àquela que temos alguma familiaridade, mas já estamos relativamente distanciados para uma interação mais completa. Em **Terceiro,** as zonas relativamente irrelevantes, em que podemos conviver com elas a partir dos pressupostos dados. Em **Quarto,** seriam as zonas absolutamente irrelevantes porque nelas nenhuma mudança possível iria - ou assim acreditamos - influenciar o nosso objetivo em questão, são áreas de nossa completa ignorância (SCHUTZ, 1979, p.112).

[34] Conforme Alex Niche Teixeira (2014, p. 2) "o *software* NVivo® consiste num sistema de indexação e de categorização de informações qualitativas que possibilita a descoberta e exploração dos sentidos das informações alfanuméricas. Dessa forma, auxilia o pesquisador em todo o processo da pesquisa, inclusive no momento da definição e organização das categorias e subcategorias analíticas, da organização dos dados coletados em múltiplas fontes e, principalmente, no processo de análise, potencializando e intensificando alcance e profundidade, permitindo maior exploração da complexidade dos dados".

subníveis mais refinados de compreensão tipificados, a saber: *no primeiro grupo*, atores institucionais políticos, atores institucionais indiretos, atores institucionais diretos; *no segundo grupo*, professores de primeira geração, professores remanescentes, professores de período recente; e *no terceiro grupo*, cursistas *Tembé* do Guamá e cursistas *Tembé* do Gurupi. Além de um quarto grupo bem identificado, mas pouco coeso nesse modelo que informa sobre o grupo de ativistas.

Estabelecidos os padrões de ações tipificados nas categorias de atores que se evidenciaram no plano geral de análise (ver Quadro 2, na página 72), iniciei o processo de adensamento temático construído nas falas dos sujeitos a partir da análise dos padrões temáticos surgidos no nível da consciência prática dos atores, seus *Motivos Por Que*, de modo a delinear pelas áreas temáticas o conjunto dinâmico das ações formando o *eidos* compreensivo/interpretativo do significado da Escola Itinerante a partir das arenas discursivas que surgiram dos atores em análise. Assim, elenquei estruturas temáticas nas quais esses significados se realizam, não em sua dimensão unitária, mas sim orgânica e estruturante, seguindo a percepção do modelo de dualidade da estrutura de Giddens (2000/2003), em que a ação não subsume as instituições (e vice versa), mas se co-realizam recursivamente.

> O mundo social é constituído por ações situadas, produzidas em determinadas situações concretas, que são acessíveis aos participantes para seu próprio reconhecimento, descrição e uso como bases garantidas para novas inferências e ações tanto nessas mesmas ocasiões quanto em subsequentes. As ações situadas são produzidas por meio de mecanismos de interação social livres de contexto e sensíveis ao contexto, e a estrutura social é usada por membros da sociedade para tornar inteligíveis e coerentes suas ações em determinadas situações. Nesse processo, a estrutura social é um recurso essencial e produto da ação situada; e a estrutura social é reproduzida como uma realidade objetiva que coage parcialmente a ação. É mediante essa relação reflexiva entre estrutura social e ação situada que a transparência de exposições (a inteligibilidade mútua da conduta) é realizada pela exploração da dependência de contexto do significado (GIDDENS, 2003, p.219).

Deste modo, o processo de redução *eidética* aqui empreendido no conjunto da análise sobre o significado sociopedagógico e histórico da Escola Itinerante no estado do Pará, principalmente aos grupos diretamente atendidos, e especificamente ao povo *Tembé Tenetehar*, buscou compor a "essência invariante" que sintetiza o objeto, tal como ele se realizou e fora vivenciado, sem prescindir ao complexo campo de normatizações e instituições que atravessam essas ações, como marcos discursivos e estruturantes da ação por um lado, mas como uma dinâmica própria a despeito de suas atribuições discursivas imediatas.

Assim sendo, os temas em conjunto, seguindo o ordenamento que proponho, traduzem finalmente também minha compreensão/interpretação sobre o significado da Escola Itinerante como experiência sociopedagógica historicamente situado no campo das políticas educacionais empreendidas pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará para as populações indígenas nos territórios que abrangeu, conforme o Quadro 2 a seguir, os atores tipificados não revelam tipos ideais no sentido weberiano, porém expressam padrões de ações que os sujeitos relataram em seus depoimentos, acrescidos de suas percepções de autoimagem e opiniões; as categorias amplas nas colunas representam o âmbito mais geral de seu lócus e ambiente de compreensão, enquanto nas linhas há o desdobramento mais refinado da ação desses atores.

Quadro 2–Modelo de Ação Tipificada Intersubjetivamente nas Categorias de Atores.

NÍVEL AMPLO DA AÇÃO TIPIFICADA	ATORES INSTITUCIONAIS		FORMADORES		CURSISTAS	
PADRÃO TIPIFICADO DE AÇÃO	ATORES INSTITUCIONAIS POLÍTICOS	São os principais mediadores entre a agência de educação do estado com os outros órgãos governamentais e a sociedade civil; respondem institucionalmente segundo tensões externas (Ministério Público; Conselho Estadual de Educação; Movimento Indígena etc.). Fragilizam ou fortalecem as ações de formação de professores indígenas conforme *inputs* institucionais políticos e administrativos, em nível local ou nacional, não tensionam diretamente com o setor de educação escolar indígena, mas são os principais articuladores dos quadros administrativos e das indicações das coordenações do setor, apresentam a contradição básica entre garantir o direito à educação diferenciada e questionar a diferença.	PROFESSOR DE PRIMEIRA GERAÇÃO	Forçam para manter o padrão de atividades conforme os contextos interétnicos; despendem da instituição os subsídios necessários para manter o padrão de atividade das frentes de formação esbarrando em questões orçamentais, planejamento e logística; negociam com a agência de educação do estado o padrão de atividades da educação diferenciada e toda a infraestrutura necessária a sua execução; selecionam os outros perfis de professores que entram nas frentes de formação; identificam-se como ativistas/entusiastas da questão indígena; acumulam funções docentes e administrativas; atravancam ações institucionais externas ao setor de educação indígena diferentes de seus quadros de autorrepresentação sobre como se deveria proceder a política; pouco críticos em relação às atividades, estrutura e funcionamento da Escola Itinerante; reticentes em relação a conflitos institucionais, se autorrepresentação de forma idealizada como pioneiros.	CURSISTAS TEMBÉ DO GUAMÁ	Enfatizam importância da Escola Itinerante como oportunidade para apropriação da educação indígena, por sua finalidade prática (titulação, formação, contratação) também mostra que a escola itinerante promoveu intercâmbio e um encontro dos *Tembé* com eles mesmos no sentido de revitalizar sua cultura com seus encontros com os parentes do Gurupi, mas dizer que essa ação já era subjacente a uma prática deles mesmos. Crítica a pouca participação nos processos decisórios, crítica a ações padronizadoras.
	ATORES INSTITUCIONAIS INDIRETOS	Hierarquicamente são pressionados por atores políticos e pressionam atores institucionais diretos; enfatizam a importância e legitimidade da política de formação de professores índios como direitos educacionais diferenciados; chegam a articular politicamente dentro da própria Coordenação de educação escolar/Seção de Educação Indígena gestores com identidade indígena para pressionar quadro de especialistas e responder simbolicamente aos observadores externos (índios e não-índios, sociedade civil organizada); lidam mais imediatamente com questões burocrático-administrativas, questionam o padrão de custos para realização da política de formação de professores indígenas e o tempo das formações; mesmo assim admitem não haver na agência de educação do estado reconhecimento em nível político e flexibilidade institucional na administração pública para a manutenção de custos no que se refere à logística, mobilização de quadros de especialistas de outras instituições, e ampliação de especialistas no quadro fixo, resolvendo por fim essas tensões a partir de soluções genéricas e otimizadoras.	PROFESSOR REMANESCENTE	Reproduz padrão básico dos professores de primeira geração. Intermedia a entrada de novos componentes nos quadros do setor de educação escolar indígena. Promove a dissuasão de indígenas à revogação da proposta curricular do Magistério da Escola Itinerante. É reticente em relação a conflitos institucionais, reelabora o significado da Escola Itinerante discursivamente, a partir dos marcos legais, desconsiderando os conflitos que emergiram durante o processo de formação de professores indígenas pela Escola Itinerante. Entretanto, se autorrepresenta como ativista da causa educacional indígena.	CURSISTAS TEMBÉ DO GURUPI	Enfatizam importância da Escola Itinerante como oportunidade para apropriação da educação indígena, por sua finalidade prática (titulação, formação, contratação). Promove a circulação deles pela TIARG, disseminação da cultura *Tembé* entre os parentes, novos rumos que a Escola Itinerante abre para eles, aprendizagem, revitalização da cultura. Crítica a pouca participação nos processos decisórios, crítica a ações padronizadoras e falta de interculturalidade.
	ATORES INSTITUCIONAIS DIRETOS	Em geral executam a política de governo, baixo poder de agência, tanto no sentido de dar continuidade ao projeto inicial da Escola Itinerante, como fora concebido pelos professores de primeira geração, mas também no sentido de promover aceleração e formação genérica para executar metas da administração pública. São os principais executores da política de formação de professores indígenas; selecionam, credenciam e autorizam quem entra para formar os cursistas indígenas, independente dos perfis de professores que assomam a essa tarefa; em geral alternam-se nas funções administrativas e docentes no setor de educação escolar indígena acumulando grande carga horária em suas funções, tencionam com os quadros políticos e por isso são desarticulados por outros perfis de coordenadores mais próximos à linha política da administração que está em execução.	PROFESSOR DE PERÍODO RECENTE	Assumem um dos padrões discursivos mais críticos dentre todos os atores tipificados; criticam padrão de atividades de professores de primeira geração, a ausência dos indígenas na formulação ativa da Escola Itinerante; questionam a ausência de política de formação para os formadores; questionam condições docentes: remuneração, apoio pedagógico, ausência de materiais didáticos para professor e cursistas, infraestrutura; situação escolar dos cursistas, pois retomam conteúdos de etapas de escolarização que não foram concluídas ou ministradas; mas também compreendem a Escola Itinerante como um espaço privilegiado para entrar em contato com grupos indígenas, nesse ponto, chegam a eufemizar as dificuldades enfrentas nas frentes de formação devido ao impacto da experiência intercultural que vivenciam.	INFORMANTES INDÍGENAS	Enfatizam importância da Escola Itinerante como oportunidade para apropriação da educação indígena, por sua finalidade prática (titulação, formação, contratação). Divergem quanto a críticas. Pouca oportunidade de participação.

Elaborado por Marra, 2014

II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E OS SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE

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

No intuito de contextualizar o termo, tomo de empréstimo as argumentações de Candau (2005, p. 32), ao indicar que "a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social". Seu maior argumento é tentar promover relações dialógicas e igualitárias entre variados grupos e pessoas que fazem parte de universos culturais diferentes e busca trabalhar os conflitos inerentes a essa realidade. Entretanto no bojo intercultural, não há como ignorar as dinâmicas de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. A interculturalidade, enquanto processo social, possibilita o reconhecimento dos conflitos, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Isso implica reconhecer que para se qualificar o processo intercultural, permanente e inacabado é preciso haver uma intenção deliberada de estimular a relação democrática entre grupos e não apenas promover uma coexistência pacífica num mesmo território. Concordando respectivamente com o que pensam Walsh (2008, p. 140) e Boaventura dos Santos (2004) sobre os processos interculturais, verifica-se que;

> La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas.
>
> O [...] desafio consiste em saber como maximizar a interculturalidade sem subscrever o relativismo cultural e epistemológico. Em outras palavras, trata-se de construir uma posição ética e política sem fundá-la em nenhum princípio absoluto, seja ela de natureza humana ou progresso. Já que em nome deles que historicamente mais aspirações emancipatórias se traduziram em violências e atrocidades [...] (SANTOS, 2004, p.37).

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

Para Walsh (id. p. 145)[35], analisar os aspectos interculturais implica avaliar como as novas constituições ressaltam lógicas, racionalidades e modos socioculturais de viver historicamente negados e subordinados, e de como promover uma transformação social. Neste sentido, Walsh em outro momento se pronuncia apontando que a interculturalidade não deve ser um fato dado, mas sim um caminho em permanente construção. Entendendo que é;

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

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

Tal estratégia não busca e nem se interessa em transformar as estruturas sociais racializadas, mas acima de tudo, administrar a diversidade, sem considerar os perigos da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos em favor de uma política neoliberal como razão única, cujos projetos levam à ilusão de melhor qualidade de vida e, por isso, permanece sem maiores questionamentos. Neste sentido, "La "interculturalidad" es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias del corte multicultural-neliberal (WALSH, 2006, p. 08).

---

[35] Tradução minha.

A proposta de Walsh aponta para um enfoque intercultural crítico funcional cujas intenções colocam a diversidade como eixo central, assinalando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e Estados nacionais. O interculturalismo funcional responde em parte aos interesses e necessidades das instituições sociais em troca de uma construção de e para as pessoas que tenham sofrido um histórico de submissão e subalternização.

Existem diversas formas de se pensar o conceito de interculturalidade. Embora Walter Mignolo sintonize alguns de seus estudos anunciando a delicada questão das epistemologias, vale evidenciar sua concepção sobre o que é interculturalidade, pensando na possibilidade de reflexões futuras. Portanto não intentamos nesse momento aprofundar-nos nas questões epistemológicas refletidas nos estudo de Mignolo. Tomamos apenas um breve pensamento de Mignolo (2008, p. 316) por considerar que a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais.

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

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

> O pensamento descolonial é a estrada para a pluri-versalidade como um projeto universal. O Estado pluri-nacional que os indígenas e os afros reivindicam fica nos Andes, é uma manifestação particular do maior horizonte de pluri-versalidade e o colapso de qualquer universal abstrato apresentado como bom para a humanidade inteira, sua própria *similaridade*. Isto significa que a defesa da similaridade humana sobre as diferenças humanas é sempre uma reivindicação feita pela posição privilegiada da política de identidade no poder (MIGNOLO, 2008, p. 300).

Tubino (2005), para tecer suas ideias sobre a questão intercultural, aborda a crise das ideologias políticas, salientando que isso tem deixado uma grande lacuna no mundo atual. Para ele, algo semelhante está acontecendo com o nacionalismo moderno com espaços de identificação social e construção de identidades. O nacionalismo moderno

proporciona aos Estados Nacionais a coesão cultural de que necessitam para funcionar economica e politicamente como sujeitos coletivos e autônomos em um projeto comum. Entretanto, isso faz com que se construam identidades coletivas eclipsando a diversidade cultural que homogeneíza aos modos da língua e da cultura hegemônica. Apesar disso, mal ou bem, em muitos casos as identidades nacionais funcionaram na América Latina como um muro defensivo contra a expansão da cultura global. Portanto, como defende Tubino, a primeira tarefa das democracias nacionais consiste em criar espaços públicos interculturais, dada a diversidade, e reforça, "deliberar interculturalmente na vida pública a partir do reconhecimento da diversidade é a essência das democracias multiculturais" (Ibid. p. 12).

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

> Abrigo la íntima esperanza de que estos nuevos discursos, expresión de la ausencia de interculturalidad en el mundo, no sean la manifestación de un momento efímero y pasajero sino el albor de una nueva sensibilidad que nos estaría permitiendo visibilizar la diversidad cultural como valiosa y el reconocimiento de las diferencias como un necesario principio rector de formas de convivencia más justas que no existen aún (TUBINO, 2009, p. 04).

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

2.1 - Interculturalidade e Educação

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

Na concepção de Guerrero (2007), o desenvolvimento da legislação, por si só, não constitui evidência do grau de desenvolvimento e do êxito da educação intercultural bilíngue. É simplesmente um indício do rumo que a resposta do Estado vem tomando e da

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

Por isso, retomo a interpretação de Candau (2005), para subsidiar essa discussão, pela concepção de que a educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, "nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização[36] cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente" (p.32).

Segundo a autora, para que se possam enfrentar os desafios para a promoção de uma educação intercultural na perspectiva emancipatória, é importante considerar alguns aspectos enumerados por ela em forma de conceitos (p. 33,34):

- *Desconstruir*: reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade, da educação e de cada um de nós. Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e nas políticas públicas educativas;
- *Articular*: igualdade e diferença no nível das políticas públicas, assim como nas práticas pedagógicas, o reconhecimento da diversidade cultural;
- *Resgatar*: os processos de construção de nossas identidades culturais tanto no nível pessoal quanto no coletivo;

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

- *Promover:* experiências de interação com os outros para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido.

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

2.2 - Formação de professores indígenas: perspectivas interculturais?

> Eu queria falar um pouquinho pro cacique sobre essa palavra que você falou, eu acho que você não está entendendo bem como é o nosso trabalho, o nosso pensamento, o nosso interesse em ensinar os alunos pela própria língua [...], os alunos não conhecem as coisas do branco (Matari Kayabi)[37]

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

> A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.
>
> Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em tempo de serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (Art. 6º).

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

As pesquisas de (LUCIANO, 2007) indicam que formar indígenas como professores para atuar nas escolas indígenas é, sem dúvida, um dos maiores desafios para se impulsionar o modelo necessário de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do país, têm demonstrado que isso não é só possível como desejável. As conquistas alcançadas pelos povos indígenas no Brasil são o resultado de muitas ações articuladas entre diferentes atores e ações, sociedade civil, universidades, organizações não governamentais, movimentos indígenas e órgãos do Estado pela implementação de uma educação requerida, dentre outras coisas. Quanto à formação de professores índios, as conquistas também se ampliaram desde que isso passou a ser responsabilidade do Estado. Durante a décadas de 1980 e 1990, medidas legais envolveram a Educação Escolar Indígena e ampliaram-se as oportunidades de formação.

Vários programas de formação foram ofertados e gerenciados pelas Secretarias de Educação dos Estados, a maior parte em âmbito do Ensino Médio (Magistério Indígena), embora já existam iniciativas de oferta de cursos de Licenciatura Indígena. O pioneirismo dessa inciativa ficou por conta da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade de São Paulo (USP) e no Pará, em 2012, também iniciou-se a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) para algumas etnias indígenas do Estado e que ainda se encontra em andamento.

Mas, como indaga Maher (2006, p. 24), o que caracteriza a formação de um professor indígena? Que especificidades contemplam? Que peculiaridades diferem um programa de formação de professores índios de outros? A resposta está na diferença, pois, segundo Maher, enquanto cabe a um professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros, ao professor índio cabe a tarefa de ensiná-los a conhecer e exercitar seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem e perenizem os saberes de seu povo.

São contradições que os professores indígenas precisam constantemente refletir criticamente para encontrar soluções dos conflitos que permeiam sua alteridade. Um dos grandes desafios é o de elaborar um calendário que atenda às necessidades da comunidade sem prejudicar, por exemplo, as meninas que ficam reclusas durante o período que antecede a primeira menstruação, como ocorre culturalmente em várias etnias, já que

consequentemente perderiam dias de aulas se o calendário fosse rígido. “As competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustram apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação” (Ibid, p. 25).

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

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

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

Para cotejar o magistério indígena pela Escola Itinerante (cuja análise se dá nas três últimas seções desta tese) com outras experiências do magistério indígena pelo Brasil, mostro quatro propostas de magistério indígena em outros estados brasileiros.

Como resultado disso, observam-se as inovadoras metodologias que contribuíram para o uso e fortalecimento das línguas indígenas a partir da escola, através: de produção de material escrito em línguas indígenas e em português para registro e divulgação dos conhecimentos tradicionais; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas em serviço nas escolas; em especial a produção dos "diários de classe" de professores e dos "projetos político-pedagógicos" para a construção de currículos específicos e diferenciados. Procedimentos e resultados foram progressivamente incorporados e legitimados como política de Estado e influenciaram o trabalho de outras entidades da sociedade civil no país e na América Latina.

2.2.1 - Experiências de magistério indígena pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC)

Nieta Lindenberg Monte (2003), a partir de seus estudos, relata sobre práticas educacionais e políticas plurais que ocorreram para a escolarização indígena no Brasil, especialmente a partir da década de 1980. Segundo a autora, parte integrante de uma rede de entidades não governamentais, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), formada no período da ditadura militar brasileira, protagonizou amplos processos de luta política para a reordenação dos espaços territoriais e das fronteiras culturais que separam e unem as sociedades indígenas e as sociedades nacionais, ajudando a inscrever no Estado brasileiro, por meio de um conjunto de textos legais, o conceito jurídico de *terras indígenas* e de *educação intercultural e bilíngue* (p. 19). Parte integrante desta rede de programas educacionais civis para populações indígenas no Brasil nos últimos 20 anos, a Comissão Pró-Índio do Acre, foi responsável por formular, sistematizar e regularizar uma das primeiras propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento, respeitando as demandas políticas e as orientações culturais linguísticas das sociedades indígenas participantes (MONTE, 2003, p. 17).

A partir desse novo cenário, Monte toma como exemplo a experiência do estado do Acre, cujas comunidades indígenas, as novas formas de territorialidades locais e identidades linguísticas e culturais se materializaram com a demarcação de 28 terras indígenas e com a implantação de uma centena de escolas da floresta, que passaram a praticar proposta pedagógica e curricular própria, mediante um terreno de luta e conflito com currículos hegemônicos das escolas urbanas e rurais do país.

Conforme Monte (2000c), alternativo ao Estado, o projeto educacional da CPI/AC, durante seu trajeto contínuo de duas décadas, buscou a conquista, desde seus primórdios, do reconhecimento de órgão público de estados federais. Lutou pela incorporação de "monitores indígenas" e de suas escolas na rede estadual de ensino público, mas esforçando-se por assegurar-lhes a autonomia curricular e administrativa. Em 1985, o estado do Acre firmou Convênio com a CPI/AC a fim de garantir, em médio prazo, o projeto de formação de professores indígenas, assim como a continuidade das publicações de materiais didáticos destinados às escolas da floresta, de autoria dos professores indígenas em formação, além das viagens de acompanhamento pedagógico às escolas das aldeias, entendidas como importante momento de formação dos professores indígenas e da própria equipe de docentes e assessores educacionais do projeto.

No intuito de estabilizar o projeto, foi imprescindível a participação de instituições da esfera federal e estadual, dentre elas a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), naquele momento ainda responsável pelas ações educacionais dos indígenas, e da Fundação Pró-Memória, do Ministério da Cultura, que apoiava na época algumas ações de educação escolar culturalmente relevantes.

Seus programas de formação de professores se integraram às atuais políticas educacionais dirigidas à população indígena, o que resultou em transformações pedagógicas e organizacionais nas práticas iniciais da escola intercultural e bilíngue na região norte e em todo o país, de seu caráter comunitário e civil, dos primeiros anos "na década de 1980, à sua progressiva regulamentação, regulação e controle pelo Estado brasileiro, ainda que sob a bandeira política e o amparo legal da diversidade pedagógica, curricular e linguístico-cultural" (p.19).

Neste sentido, destaca-se a experiência do Programa de Formação de Magistério Intercultural da CPI-AC, desde 1983, com recursos federais e estaduais com perspectivas para continuidade em nível superior[38], conhecido como "*uma experiência de autoria*[39]". A

---

[38] No ano de 2001, teve início o primeiro curso universitário, no Brasil, de Educação Intercultural, na Universidade Estadual de Mato Grosso, destinado a 180 professores indígenas do próprio Estado e com vinte vagas para professores indígenas de outras regiões do País. Três professores indígenas do Acre foram selecionados. (MONTE, 2003, p, 19)

[39] "*Uma Experiência de Autoria*", expressão que quis significar uma concepção política e pedagógica, ao refletir a ideia de serem professores e seus alunos os novos sujeitos dos processos educacionais e culturais que se desencadeariam a partir da escola, além de produtores e difusores de uma nova estética e literatura

autoria foi realizada e difundida pelos professores e seus alunos em práticas de uso das linguagens verbais, plásticas, audiovisuais, de línguas indígenas e o português, nos cursos de formação e no cotidiano da aldeia, permitindo com que os atores educacionais fossem autores de produtos culturais que ganharam a forma de textos escritos, ilustrados por desenhos figurativos ou geométricos sobre papel, considerando o valor que a chegada da escrita tem nessas comunidades indígenas do Acre.

Essa produção teve grande importância na proposta curricular da formação, resultando em atividades que os professores desenvolviam com seus próprios alunos sobre temáticas interculturais de interesse, que foram publicados como livros de pequena tiragem e outros materiais (folders, cartazes, calendários, jornais, revistas etc.) para as escolas da floresta, além de obras produzidas a partir de suas narrativas orais e memórias[40]. Tais produtos passaram a compor novos significados para as áreas de estudo e o currículo escolar.

A produção linguística, cultural, e política foi complementada pelo uso de outras linguagens eletrônicas e audiovisuais usadas para registros históricos de temas selecionados, roteirizados, filmados e montados por seus autores. Narrativas etnográficas captadas do cotidiano das aldeias pela câmera de vídeo (festas tradicionais, encontros e reuniões, viagens, cursos etc.), que formam uma nova série de produtos culturais em línguas indígenas, com apoio na imagem, para finalidade de documentação, interpretação e difusão de sua cultura nos dias de hoje.

Na experiência, um dos pontos importantes são os produtos culturais advindos dos diários de trabalhos indígenas, tratados como documentos históricos com o propósito de se conhecer como é atualizado e concretizado o currículo passado nos cursos de formação de professores índios. Neste sentido, os diários assumem finalidades singulares, distintas daquelas que os padronizam na rede pública de ensino ou em situações de trabalho de uma realidade social letrada. Considerando o processo ainda recente de aquisição social da língua escrita, eles têm servido como um mecanismo para o aprendizado autônomo de uma

---

indígena a ela relacionada, por meio da elaboração dos livros e outros materiais, que se incentivaria desde o primeiro curso de formação de professores. (MONTE, 2003).

[40] Os textos foram produzidos a partir de depoimentos sobre as práticas culturais da tradição oral, elaborados pelos professores como textos e editados pelo projeto da CPI-AC. E ainda fazem parte de uma política cultural e de apoio ao currículo das escolas. Alguns títulos: *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre* (Monte, 1984); *Nuku mimawa: cantos Kaxinawá* (Kaxinawá, Ibã, 1995); *Shenipabu miyui: história dos antigos* (Kaxinawá, Monte, 2000); *História indígena* (Piedrafita, Ochoa, 1997) etc. (MONTE, 2003, p. 20)

segunda língua, fora de situações de ensino formalizadas, uma vez que o diário é escrito e lido geralmente em português, devido à sua função comunicativa em contextos interculturais.

Os diários de professores indígenas eram escritos ao longo de cada ano nas aldeias e trazidos nas ocasiões dos cursos de formação para leitura sistemática e didaticamente organizada de outros professores das escolas da floresta, assim como de seus assessores e formadores, definidos como parte do currículo de sua formação na etapa "não presencial". As atividades de sua produção escrita eram complementadas na etapa presencial por atividades de leitura coletiva nos cursos da cidade, especialmente na unidade de estudo de seu currículo denominada Prática Reflexiva. Os diários compunham informações diversas;

> Organização e o uso do tempo, o perfil de alunos, seu agrupamento por níveis e faixas etárias: os dias em que o professor deu aula e os dias em que não deu, o número e os nomes dos alunos presentes e dos que faltaram e as razões para tal, a situação da escola, as aulas dadas, o uso das línguas indígenas e portuguesa para a transmissão dos conteúdos, as matérias e conteúdos selecionados, seja do currículo "oficial" ou do currículo intercultural, os saberes construídos em processos de pesquisa pelos próprios professores e alunos, as estratégias de ensino e tipos de atividades desenvolvidas, os dispositivos de avaliação dos processos de aprendizagem (MONTE, 2003, p. 23).

Nos diários, eram relatados tipos diversos de informações e uma variedade de notícias sobre a prática do professor, desde as mais administrativas e organizacionais às mais pedagógicas e políticas, assim como comentários, percepções implícitas ou explícitas sobre a função social da escola e do professor, o papel que desempenha na transformação das condições da vida social, as ideias e os dilemas que aparecem ou se escondem dentro do texto sobre a prática, cumprindo assim importante papel social.

Monte, ao tomar de empréstimos conceitos da literatura educacional[41], afirma que os textos que compunham os diários de trabalho são entendidos como parte dos percursos pessoais e profissionais de membros de sociedades indígenas em que seus pensamentos operam e recuperam, durante sua elaboração escrita, pelo menos quatro níveis de reflexão: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. O registro do *conhecimento-na-ação era* comum no conjunto dos diários indígenas exemplificando uma unidade narrativa mais simples que as demais, colada à narração do acontecimento. Por este mecanismo, os membros das sociedades indígenas

---

[41] Schön, (1992) citado por Monte (2003, p. 24).

realizavam a operação de memorizar e informar sobre eventos significativos do mundo do trabalho, com reflexão manifesta no discurso escrito.

Um segundo nível de discurso registra fragmentos de *reflexão-na-ação,* em que professores dão significados e tomam decisões no curso das ações cotidianas, fazem escolhas conscientes relativas ao seu trabalho e as transformam em elementos enriquecidos da unidade narrativa. Funcionam como narrativa de um pensamento, contendo considerações reflexivas extraídas da prática. São assim trazidos à tona mais tarde pelo ator, tornado autor, na formulação do texto para explicar ou tecer considerações sobre suas escolhas, para si mesmo e para outros. Isso possibilita com que operem suas reflexões na ação, reorganizando estratégias da aula, uma vez examinadas as condições de seu trabalho, nas escolhas que podem fazer, quotidianamente, nas fronteiras de seu currículo intercultural, assim podem mudar de acordo com o momento, os objetivos de ensino e/ou a organização do currículo em relação ao tempo dedicado a cada matéria. Havia também outros tipos de diários relatando momentos de natureza, formulados como "pesquisas", relacionadas com a prática de estudos dos professores.

Monte cita como exemplo o relato de um professor indígena sobre as aulas de Ciências que ocorreram na interface entre escola e meio ambiente, e entre dois trabalhos profissionais relacionados - professores e agroflorestais. O professor propôs um plano de continuidade do tópico da aula com a pesquisa a ser feita pelos alunos, dando continuidade, por sua vez, aos levantamentos feitos pelos agroflorestais dos alimentos cultivados em cada comunidade.

Além da inerente dimensão reflexiva dos professores, podem ser encontradas nos diários diversas operações de reflexão-sobre-ação. Era comum, por exemplo, o texto do diário, servir para descrições, em tempo futuro, dos eventos em forma de planejamentos. Estes eram incentivados como parte das tarefas de estudo, antes de executarem o trabalho, como importante aspecto do seu desenvolvimento profissional, enunciando inclusive concepções políticas sobre a responsabilidade do professor e do agro, integrando sua atividade profissional à vida social e a uma função pública mais ampla.

O último nível de conhecimento que os diários favoreciam foi denominado na literatura educacional voltada à formação profissional de *reflexão sobre a reflexão-na-ação,* possibilitando operações de leitura e interpretação das ações e reflexões contidas nesses documentos, a partir de categorias formuladas para a análise na interação educacional com outros saberes vindos da teoria e do saber de outros, o que possibilita uma

perspectiva crítica dos aspectos observados, dos significados atribuídos, abrindo possibilidades para os autores reverem seus pensamentos, sentimentos, valores tácitos ou explícitos e transformarem seu repertório de alternativas e enriquecerem suas ações.

Nesse contexto de ações, o estado do Acre começava a se preparar para a contratação de professores indígenas formados pela CPI-AC e a inclusão de escolas no sistema estadual do Acre, como categorias diferenciadas e específicas, abrindo jurisprudência para a flexibilização e regulamentação dos currículos indígenas e a contratação de professores indígenas pelos estados brasileiros, tornando-se referencial político educacional no Acre e em outros estados da federação com algumas implicações: a aceitação do princípio da autonomia curricular e da descentralização do estado com relação a uma parte das políticas públicas educacionais, garantindo a responsabilidade e apoio de uma organização não governamental e dos movimentos indígenas; os "nascentes" professores indígenas passaram a atuar como funcionários públicos sem perderem seu vínculo e compromisso com as comunidades; terem seus cursos de formação diferenciados do magistério regular; ter respaldada sua formação a partir da responsabilidade técnica de uma entidade da sociedade civil de cunho laico. Além disso, os professores passaram a ser incentivados a tomar consciência e a reagir aos modelos educativos condenados, assim como a propor e desenvolver uma prática pedagógica sem precedentes na historia indígena nacional e regional.

Assim desencadeava-se o início de um ainda muito restrito e frágil modelo de política pública, segundo Monte (2000b), com base na parceria entre órgãos governamentais, movimentos indígenas e ONGs, juntando responsabilidades de poder distintas de âmbito federal, estadual e municipal, a partir dos princípios de uma educação diferenciada dos modelos de integração e cristianização anteriores. A proposta deste e de outros projetos definiam naquele momento as possibilidades de flexibilização curricular que se fundamentavam nas especificidades étnico-linguísticas das sociedades indígenas envolvidas nos diversos contextos e histórias de contato e no potencial de participação política dos atores envolvidos neste contexto.

2.2.2 - Experiência de magistério no Projeto Tucum e Haiyô no Mato Grosso

Dentre as experiências de formação de professores indígenas, outra experiência a se destacar é o Projeto Tucum[42], desenvolvido no estado de Mato Grosso, a partir de 1995, com a participação de prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas que durou até o ano 2000. Embora sua elaboração tenha sido iniciada em 1995, as formações ocorreram somente a partir de janeiro de 1996.

O objetivo desse projeto era capacitar e habilitar professores indígenas em nível de magistério que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades a partir de um processo educativo multi-referencial. O currículo primava por desenvolver o estudante em seu universo cultural, através da abordagem da cultura indígena, nas formas de pensamento e outras, fundado nas línguas indígena e no português, permitindo uma apropriação seletiva e crítica de elementos de outras sociedades. No currículo deu-se ênfase à construção da investigação como suporte do processo educativo, formadora e capacitadora do professor indígena para conhecer sua própria cultura no espaço e no tempo, de modo a conhecer e dominar referenciais do próprio saber e o fortalecimento do processo interativo escola/ comunidade. A ação pedagógica foi baseada em três eixos: terra, língua e cultura. Esses eixos são círculos de toda cultura integrada. O modo como se vive nesse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas envolvidos no programa.

O projeto pretendeu a formação de indivíduos das sociedades indígenas como pesquisadores, alfabetizadores, escritores e redatores, administradores e gestores, assessores e professores, além da intenção de formar técnicos e assessores não índios para as Secretarias de Educação e para a FUNAI, como descreve Peggion (2003, p. 45). O debate para a elaboração e execução do projeto iniciou-se em 1987, quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MT), dava assistência às aldeias. Nesse momento criou-se o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT), um fórum não-oficial de discussões que congregava diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon/Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Conselho Indigenista

---

[42] Tucum, Palmeira comum em muitas regiões que é utulizada na produção de artesanato pela maioria dos povos indígenas do estado. Simboliza força e resistência, por isso, os professores escolheram esse nome para o projeto (Rodrigues, 2010. p.2).

Missionário - Cimi, Operação Amazônia Nativa - Opan, Missão Salesiana e Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso - Caiemt). A partir do NEI, desenvolveu-se uma série de discussões, gerando a criação, em 1995, do Conselho de Educação Escolar Indígena.

O Projeto, ao promover periodicamente a articulação da ação do estado e municípios na realização das etapas de planejamento e de formação intensiva ensejou no âmbito das Prefeituras Municipais e de setores da Secretaria de Educação do Estado uma prática educativa esclarecedora acerca da questão indígena e dos deveres dos setores públicos e dos seus funcionários em relação ao direito à diferença e à cidadania dos povos indígenas locais.

Concebido inicialmente como um projeto coletivo, envolvendo várias instituições, o Tucum caminhou para se tornar um programa de governo, que contou com a legitimidade das instituições referidas. Tal tendência começou a se configurar a partir da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena realizada em Cuiabá no mês de novembro de 1997. Na ocasião, o governo do estado fez um grande investimento para patrocinar o evento através do Banco Mundial e lançou em sua abertura a proposta do curso de terceiro grau para os povos indígenas.[43]

O Projeto Tucum possuiu uma estrutura que articulava as diferentes instâncias envolvidas. A Coordenação-Geral realizou a articulação entre os municípios que participaram do projeto, os encaminhamentos coletivos e os contatos com instituições e assessorias necessárias. A Coordenação Regional preparou as etapas de formação nos municípios e garantiu o registro da avaliação individual do cursista tanto nas etapas intensivas quanto nas etapas intermediárias. Assim ficou a formatação desse projeto[44], cujos assessores/consultores eram os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e participavam das discussões do projeto e nas etapas de formação iriam ministrar as disciplinas nos polos. Os docentes eram graduados em diversas áreas e ministravam aulas em períodos intensivos.Os assessores pedagógicos foram eleitos em concurso e deveriam realizar atividades de implementação das etapas intensivas, que ocorriam duas vezes ao

---

[43] Atualmente, o Terceiro Grau para Professores Indígenas está em desenvolvimento na Universidade de Mato Grosso. (UNEMAT).

[44] O modelo de formatação desse Projeto em alguns aspectos assemelha-se ao da Escola Itinerante, especialmente, no primeiro momento cujos docentes especialistas que participaram da elaboração do Projeto da Escola Itinerante, alguns vindos inclusive de outros estados, também ministravam as aulas nos polos.

ano. Essa categoria posteriormente foi suprimida, ficando a cargo dos funcionários das Secretarias Municipais de Educação.

Conforme Peggion, o Projeto desenvolveu-se de forma parcelada e contava com etapas intensivas nos períodos de férias e recessos escolares; etapas intermediárias, desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outras, sob supervisão dos monitores e etapas de capacitação, que reuniam docentes e monitores para discutir com assessores o encaminhamento dos trabalhos. A formação caracterizou-se pela modalidade suplência e previa uma duração de oito semestres (quatro anos). Como requisito de admissão, ficou estabelecido que o professor tivesse, no mínimo, 16 anos, não fosse titulado, que estivesse em sala de aula e tivesse sido indicado pela comunidade.

> No Pólo I eram 30 professores e 21 substitutos, para atender a uma população maior do que 793 alunos nas escolas dos municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Brasnorte, Juara, Sapezal e Tangará da Serra. Este polo envolveu uma grande diversidade cultural, tendo como cursistas professores *Pareci, Umutina, Nambikwara, Rikbaktsa, Irantxe, Munduruku, Apiaká* e *Kayabi*. No Polo II, de Água Boa, que se dirigiu aos *Xavante*, eram 37 professores e 23 suplentes, que atendiam a 2.251 alunos dos municípios de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. A população *Xavante* atual, com base nos dados apresentados no Projeto Tucum, é de 9.836 indivíduos, com 54 aldeias distribuídas nos municípios de Canarana, Novo São Joaquim, Paranatinga, Poxoréu, Ribeirão Cascalheira, além de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. O Polo III possuía 12 professores e 20 suplentes, reunindo professores Bororó dos municípios de General Carneiro, Rondonópolis, Barão de Melgaço e Santo Antônio do Leverger. Além dos professores e suplentes (PEGGION, 2003. p. 45)

O Projeto habilitou 176 professores dos povos *Xavante, Pareci, Irantxe, Bakairi, Bororo, Rikbatsa, Kayabi, Munduruku, Apiká, Nambikwara, Umutina*, num processo iniciado em 1996 e concluído em 2001, a partir de proposta curricular específica, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

O Tucum foi uma grande conquista do movimento indígena do estado de Mato Grosso e reflete hoje na formação universitária, segundo Peggion, analisá-lo e criticá-lo é demonstrar sua ação positiva sobre a formação de todos e não somente dos professores indígenas.

Entretanto, devido à enorme diversidade de comunidades indígenas da região, o referido Projeto não foi capaz de atender a todas as demandas, sendo necessária a criação de outro Projeto que fosse capaz de atender a outras etnias que não aquelas que já estavam sendo atendidas por este.

O Projeto Tucum habilitou 176 professores indígenas num processo iniciado em 1996 e concluído em 2001, a partir de proposta curricular específica, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. No entanto, parte da diversidade dos povos indígenas do estado de Mato Grosso não foi atendida pelo Projeto Tucum, existindo assim, professores indígenas atuando sem a habilitação necessária. Neste contexto se insere o Projeto Haiyô[45] "Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural", atendendo à demanda dos povos *Tapirapé, Myky, Arara, karajá, Cinta-larga, Guató, Chiquitando, Zor, Nambikwara, Kaiabi, Paresi, Munduruku, Apiaká, Rikbaktsa, Irantxe, Bororo e Xavante*, que não foram contemplados, mas agora estão com maior participação da comunidade indígena na formatação de suas matrizes curriculares. Essa discussão teve por objetivo garantir nas escolas indígenas os direitos gerais da Educação Pública, respeitando as especificidades das diferentes etnias. E isso tem contribuído para que o estado de Mato Grosso, ainda na atualidade, seja referência na formação de professores indígenas.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, através da Coordenadoria de Assuntos Indígenas, em parceria com 25 municípios e outros órgãos do estado que trabalham com questões indígenas, elaboraram e desenvolveram o 'Projeto Haiyô' – que, à época tinha como objetivo habilitar 300 professores índios para o exercício do magistério nas séries iniciais até 2010.

O curso específico para a Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso tem sido referência para iniciativas em outros estados brasileiros. A proposta do Haiyô consistiu em habilitar indígenas para a docência da Educação Infantil, 1º e 2º ciclos, professores indígenas, beneficiando assim mais de 9.500 alunos nas escolas das aldeias, que já atuavam em sala de aula. O estado é um dos pioneiros na implementação de programas de formação específica para professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias, a exemplo do Projeto de Licenciatura Específico para a Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

O estado de Mato Grosso vem firmando um modelo de educação fundado em práticas de convivência democrática e estimuladora de relações sociais plurais e inovando em suas propostas educativas, rompendo com concepções e práticas de educação escolar homogeneizante, buscando construir uma educação que dialogue com a diversidade

[45]Haiyô é uma palavra afirmativa de origem Nambikwara que significa "bom", "muito bom", "quero aprender". (RIECHELMANN, 2010).

cultural, tendo como eixo constituidor os interesses e perspectivas dos povos indígenas. O projeto Tucum foi pioneiro, na década passada, na formação de professores indígenas, mas ainda hoje o estado continua com uma educação indígena inovadora, agora não só na formação, mas também na escolarização de suas populações.

2.2.3 - Experiências de magistério indígena entre os Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá no âmbito do Projeto Uhitup em Minas Gerais

Em diferentes regiões do Brasil, o movimento para a educação indígena ao longo das décadas tem ocorrido de forma diferenciada. Parte das conquistas pela escolarização, pela escola para a formação de professores indígenas nasce a partir de movimentos de povos indígenas no intuito de reivindicar direitos sobre a terra, o respeito à cultura tradicional e especialmente à educação.

De acordo com Silva (2001a), movimentos que ocorreram especialmente na Região Norte[46] do país, desde a década de 1970, foram fundamentais para que os indígenas avançassem na garantia de direitos. Através de reflexões e discussões com objetivo de encontrar formas originais de educação, a educação formal decorrente da situação de contato com a sociedade nacional de cada um dos povos indígenas que se representam.

No estado de Minas Gerais, desde a década de 1970, ocorreram vários movimentos e encontros indígenas possibilitando a diferentes povos indígenas troca de ideias, mais conhecimentos e maior articulação em suas lutas e estratégias políticas. Mas o ponto culminante ocorre na década de 1990 no intuito de discutir os rumos da educação escolar indígena no estado e as necessidades de cada etnia. Foram tomadas como referência experiências de educação de outras regiões do país, especialmente do Acre.

Em novembro 1995, foi realizado um seminário no Parque Estadual do Rio Doce com a participação de dois representantes de cada uma das etnias para que fosse apresentada uma proposta inicial de trabalho para apreciação das lideranças.

No seminário discutiram-se os seguintes temas: a) as bases legais e conceituais da educação escolar indígena; b) a construção de uma pedagogia indígena e currículos diferenciados; e c) uma proposta curricular experimental para formação dos professores indígenas (DUTRA, 2003, p. 75).

---

[46] Ver maiores detalhes sobre esses movimentos em Silva (2001a).

Assim criou-se o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, efetivamente articulado pelo estado, buscando responder, ainda que parcialmente, as suas reivindicações históricas. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a partir de um pequeno grupo de consultores, organizou, em 1995, o primeiro diagnóstico educacional das áreas indígenas *Krenak*, *Maxacali*, *Pataxó* e *Xakriabá.*

Essa proposta foi consolidada a partir de dois encontros para se discutir o assunto e o projeto. O primeiro movimento foi um diagnóstico feito em cada área indígena, quando se procurou levantar e discutir a expectativa de cada povo em relação à sua educação escolar. O Programa nascia de uma parceria entre os *Xakriabá*, *Krenak*, *Maxacali* e *Pataxó* e a SEE-MG, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Em seu desenvolvimento, tiveram ainda como parceiros o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico (IEPHA), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE), o Ministério da Educação e as Secretarias Municipais de Educação.

De acordo com Dutra, o diagnóstico apontou a necessidade inicial de formação de 36 professores *Xakriabá*, 3 *Krenak*, 4 *Pataxó* e 9*Maxacali*. Ao longo do processo, esse número aumentou para 66, total dos que se formaram em dezembro de 1999. Foram dois os critérios definidos pelos *Pataxó*, *Krenak* e *Xakriabá*, que orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. O Programa objetivava apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas, e propôs criar e colocar em funcionamento escolas indígenas nas quatro áreas do estado, procurando construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngue e intercultural para formação específica do professor de cada povo indígena mineiro. Para isso, foi necessário habilitar o professor em formação para o exercício do magistério e viabilizar seu ingresso na carreira e sua integração no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

No escopo do Programa, o projeto *Uhitup*[47]de formação de professores pelo magistério, cujo primeiro módulo[48] iniciou-se em janeiro de 1996, ocupou o espaço

---

[47] "*Uhitup*" nome com que os índios batizaram o projeto de formação de professores cujo significado é "alegria" em Maxacali (DUTRA, 2003, p. 75).

[48] Para as primeiras quatro semanas de ensino presencial foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Português, com ênfase em leitura e discussão sobre as diversas formas de leitura, os diversos tipos de livros (literatura, livros técnicos, álbuns, apostilas dicionários, etc.); Ciências, com maior atenção à

central. No entanto, outras ações seguem paralelas, tais como: a realização de estudos e pesquisas sobre educação escolar indígena, a criação de um banco de dados sobre a história, especificamente sobre a cultura e a educação indígena em Minas e no Brasil, a elaboração de uma proposta curricular específica de Magistério Indígena e propostas curriculares específicas para cada escola indígena, a edição de materiais didáticos específicos (elaborados pelos professores índios em formação) e a edificação dos prédios escolares indígenas, bem como o encaminhamento de autorização e funcionamento dessas escolas.

Um destaque para o êxito do Programa como um todo, além da Coordenação pelo Conselho de Representantes, que garante a participação paritária dos índios nas decisões relevantes a serem tomadas, foi o fato de ser um programa governamental, que contava com uma equipe fixa de consultores, e integrava a equipe da Secretaria de Educação. A existência dessa equipe fixa de consultores foi um fator decisivo para o bom andamento do Programa, garantindo a continuidade e o aprofundamento das ações em direção aos objetivos propostos, num processo contínuo de reflexão e compromisso com a realidade da execução desse programa.

No Curso de Magistério Indígena formaram-se 66 professores *Xakriabá, Krenak, Maxacali* e *Pataxó,* em quatro anos. O processo de formação desses professores aconteceu por meio de três modalidades de ensino: ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce, ensino presencial em Área Indígena e ensino não presencial, além de estágios supervisionados. O "divisor de águas" da trajetória do curso de formação dos professores indígenas de Minas pode ser visto como o momento da criação das coordenações por etnia, quando começam a se configurar quatro cursos de formação diferentes, específicos, e geradores de processos distintos de escolas indígenas, refletindo o que o projeto chamou de "pedagogia indígena" (DUTRA, 2003, p. 76).

Ao todo foram realizados no Parque Estadual do Rio Doce oito módulos com 192 horas/aula cada, com a presença dos cursistas. O planejamento e a realização desses oito módulos refletem o processo de amadurecimento do projeto, desde o debate da proposta curricular (o que ensinar/aprender? Por quê?) até a forma do trabalho (aulas comuns para

---

questão ambiental (produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente etc.) e de proteção à saúde; Matemática; e Uso do Território. Este primeiro módulo tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas (Idem).

todos? Que instrumentos didáticos usar? Como organizar o cotidiano dos cursos?). Tudo era objeto de atentas discussões no início de cada semestre. Os professores desses módulos eram, em geral, professores da Universidade Federal de Minas Gerais, contando também com instrutores do IEF e com outros especialistas e professores especialmente convidados. As áreas do saber trabalhadas foram escolhidas a partir das demandas e de acordo com o processo de construção da educação escolar de cada etnia, e os conteúdos e métodos de ensino foram sendo formulados e reformulados a partir da prática e do amadurecimento de todo o grupo - professores formadores e professores em formação (DUTRA, 2003, p. 77).

Entre os intervalos dos módulos, também havia o exercício do ensino não presencial, quando eram delegadas tarefas de pesquisas aos cursistas pelos professores-formadores de cada área do conhecimento. Um propósito claro do curso de formação era formar professores com habilidades de pesquisadores, estimulados pelas atividades do ensino não presencial. Muitos trabalhos foram produzidos dessa maneira pelos cursistas. Esses trabalhos revistos, ampliados e conjugados com outros realizados nos módulos no Parque, começaram a se transformar no material didático específico para cada escola indígena.

O processo de avaliação do curso de formação de professores foi desenvolvido a partir de três vertentes: uma avaliação feita pela comunidade, a ser conduzida pela coordenação por etnia; a avaliação processual, que ocorreu ao longo de todos os módulos; e uma avaliação pelo Conselho de Formadores, baseada em um Memorial e em um Trabalho Final. A avaliação pela comunidade acontecia por meio de reuniões, registradas em fitas de áudio e/ou vídeo. Um dos propósitos dessa avaliação era que a comunidade assumisse, cada vez mais, sua responsabilidade pelos professores selecionados, contratados e, agora, formados.

A avaliação processual ocorreu principalmente através de fichas de autoavaliação aplicadas ao final de cada etapa de trabalho, pesquisa ou módulo. Essas fichas surgiram referenciadas no modelo elaborado pelos cursistas para o acompanhamento das crianças nas escolas das aldeias. As fichas eram preenchidas tanto pelos cursistas como pelos formadores, avaliando diferentes aspectos. O Memorial consistia na descrição, pelo cursista, de sua história de vida inserida no contexto de sua formação como professor. O trabalho final era desenvolvido em grupo (por aldeias ou outros critérios) e ocorria a partir de visitas de acompanhamento aos professores indígenas durante a realização desse trabalho que consistiu em: escolher um ou mais temas para desenvolver com seus alunos;

planejar em grupo as aulas sobre esses temas; registrar todo o planejamento, adaptando para cada caso (série ou ciclo); desenvolver o planejado em cada escola; recolher as avaliações e trabalhos dos alunos sobre os temas; avaliar, em grupo, a aplicação e os resultados obtidos por cada um, preparando um único relatório crítico de todo o trabalho. Os Maxacali formataram esse trabalho final através de gravação em vídeo sobre sua cultura.

Cabe lembrar que o curso incialmente juntava todas as etnias em um mesmo espaço para que os módulos fossem desenvolvidos, entretanto, ao longo de seu percurso e de acordo com as demandas e necessidades de cada etnia, as equipes gestoras em parceria com os próprios cursistas foram criando estratégias para que cada grupo étnico recebesse formação adequada às suas culturas específicas. Entretanto, o convívio entre grupos distintos possibilitou um intercâmbio intercultural entre os sujeitos envolvidos em todo o processo, efetivando uma das propostas do Programa que consistia em tornar-se um espaço de diálogo intercultural, já que permitiu aos diferentes povos indígenas de Minas Gerais dialogarem através da aceitação das suas diferentes práticas educativas, escolares ou não. Tal experiência se tornou enriquecedora para cada cursista em sua individualidade e para o conjunto poder conhecer outros povos e reafirmar, dessa maneira, sua própria identidade.

2.2.4 - Projeto educação Ticuna da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues no Amazonas

Conforme Lima & Pereira (2001), a situação socioeconômica da Região do Alto Rio Solimões no estado do Amazonas foi sempre marcada por elevados níveis de pobreza e falta de alternativas econômicas, associada ao baixo índice de escolaridade e aos antecedentes históricos de exploração dos povos indígenas, dentre eles os povos *Ticuna*, o que tem contribuído para práticas de violação dos direitos indígenas.

No âmbito educacional, a escolarização das comunidades *Ticuna* em sua maioria, atendidas pela rede educacional dos municípios, ocorria através de um processo educacional caracterizado pelo distanciamento dos conteúdos oferecidos em relação à realidade do povo *Ticuna*, bem como a dificuldade de comunicação entre professores não-índios e alunos *Ticuna*, inclusive no que se referia à língua, reforçando uma tendência mais geral de enfraquecimento da cultura dessa comunidade indígena, do qual fazia parte a perda do domínio de sua própria língua. Em vista desse panorama, nasceu o Projeto *Ticuna*, implementado em 1993, pela Organização dos Professores *Ticuna* Bilíngues

(OGPTB) [49], junto a professores *Ticuna* que atuavam em 93 escolas indígenas, distribuídas nas aldeias *Ticuna*, do Alto Rio Solimões, no Amazonas, nos municípios de Tabatinga, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá.

O projeto agrupou um conjunto de ações cuja principal meta era formação, em magistério, dos professores *Ticuna*[50]. Grande parte dos professores que iniciaram o curso de formação foram escolhidos pela comunidade. O curso nivelou todos os professores, independente de sua escolaridade. O Programa de Formação de professores foi desenvolvido em três fases. Na primeira e segunda fase realizaram-se os cursos nos níveis fundamental e médio, ministrados em módulos, no período das férias escolares. A terceira fase foi composta por três módulos que incluíram cursos destinados à recuperação de alunos, formação continuada para os que já haviam concluído o ensino médio, aperfeiçoamento em educação indígena daqueles que estudaram em escolas da cidade e continuação dos cursos de ensino fundamental e médio. O curso de ensino fundamental desenvolveu-se em sete etapas, duas vezes ao ano, cumprindo um total de 1.600 horas de ensino presencial e 120 horas de estágio.

O ensino médio foi realizado no mesmo sistema, em 8 etapas, com 2.400 horas-aula e 300 horas de estágio. O período de cada etapa variou de 30 a 40 dias, e para que todos os professores pudessem acompanhar o curso, em 1993 a OGPTB construiu o Centro de Formação de Professores *Ticuna* Torü Nguepataü, na aldeia de Filadélfia, situada no município de Benjamin Constant (AM). Ao término da primeira fase, 212 professores receberam certificados expedidos pela OGPTB, com base na autorização prevista na Resolução 51/97 do Conselho Estadual do Amazonas[51], e 201 destes completaram o Ensino Médio em 2001 e 2002.

---

[49] A organização é uma entidade eminentemente indígena, criada em 1986 por iniciativa dos professores *Ticuna*, como meio de articular e se fortalecerem como movimento organizado para tratar da educação escolar indígena diferenciada nas comunidades *Ticuna* (LIMA; PEREIRA, 2001, p. 06).

[50] Na década de 1980 as prefeituras pagavam professores não índios para atuarem nas escolas indígenas. A maioria desses professores não tinha formação exigida pelos órgãos competentes. Geralmente possuíam escolaridade de nível médio e alguns tinham cursado o segundo grau. A partir da criação da OGPTB, em 1986, as comunidades passaram a escolher professores entre os próprios indígenas. Essa foi uma das causas da valorização do curso de formação. A escolha levava em conta a escolaridade e a afinidade com a atividade de educador. (Idem, p. 05).

[51] A resolução nº. 51/97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas reconheceu os estudos ministrados pela OGPTB, no período correspondente a 1993/1994, em nível de 1º grau (ensino fundamental) com habilitação para o magistério. A mesma Resolução autorizou, ainda, a OGPTB a expedir os certificados do referido curso (Idem).

O Projeto *Ticuna* possibilitou a realização de outros programas voltados para a formação dos professores indígenas para as áreas de saúde e meio ambiente, direitos indígenas e cidadania, arte e cultura, linguística, gestão escolar, produção de materiais didáticos, acompanhamento nas escolas, construção da proposta curricular e do projeto político pedagógico das escolas *Ticuna*.

Na área da saúde, diversos conteúdos foram trabalhados, dentre eles a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis DST´s, saúde bucal, como parte da disciplina de Biologia e como tema de outras disciplinas. Ao lado dos conteúdos relativos às doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, os professores tiveram noções de biologia e estudaram a prevenção das doenças mais comuns na região. Em conjunto com a equipe de consultores, os professores prepararam *O guia de saúde: doenças sexualmente transmissíveis e Aids*[52]e o cartaz *Vamos evitar a Aids,* lançado em todas as aldeias.

A questão ambiental teve um espaço importante no Projeto Educação *Ticuna* por ter sido um tema amplamente tratado nos cursos de formação. A organização de *O livro das árvores*[53], que se deu já no começo do curso, possibilitou uma série de atividades e discussões sobre a temática ambiental. Após sua publicação, o livro passou a ser usado nos cursos e nas escolas *Ticuna* de diversas maneiras, em diferentes contextos, motivando a produção de outros materiais didáticos.

A arte sempre foi uma referência central na cultura *Ticuna* e teve uma função decisiva no processo de formação dos professores. Constituiu-se como uma disciplina e permeou as demais áreas. Foram vistos, no decorrer das diversas atividades, os princípios da linguagem visual como equilíbrio, contraste, linha, cor, textura, volume, luminosidade, entre outros. Ampliando-se as discussões, foram estudadas as relações entre arte e identidade, arte e pluralidade cultural, e os aspectos políticos e éticos que envolvem a valorização e defesa do patrimônio artístico e cultural. Os demais temas como direito, cultura, cidadania etc. transversalizavam as disciplinas por um processo de integração curricular.

---

[52] De acordo com Gruber (2003, p. 142), esse material era mimeografado.

[53] ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGÜES. *O livro das árvores.* Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

Essa integração surgiu da própria motivação dos professores pelos temas, exigindo dos consultores muita flexibilidade no planejamento de suas aulas e competência na adequação dos conteúdos. Embora houvesse linhas gerais de orientação, o programa curricular dos cursos era construído, em cada etapa, em função das propostas dos professores ou das dificuldades observadas nas avaliações, com a preocupação de estabelecer uma continuidade entre uma etapa e outra. Tratando-se de um curso modular, com intervalos de quatro a cinco meses, havia necessidade de retomar os conteúdos ministrados na etapa anterior, discutir os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nos períodos intermediários e, principalmente, levantar as dificuldades e avanços relativos à prática do professor em sala de aula.

Esses e outros procedimentos contribuíram para imprimir nos cursos um caráter flexível e participativo, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, uma interação altamente profícua entre a formação do professor e sua prática. Nesse sentido, como afirma Gruber (2003), foi muito importante a contribuição dos consultores, atuando em suas áreas de competência específicas, tornaram a experiência muito particular e enriquecedora nos aspectos pedagógicos, alguns por atuarem em instituições de ensino e pesquisa dedicadas a projetos educacionais inovadores, outros pela experiência na formação de professores tanto do ensino regular quanto de projetos especiais de educação indígena.

> Além do perseverante trabalho dos consultores e da coordenação pedagógica no sentido de tentar transformar esse modelo, criando espaços que favoreciam a crítica e a análise da questão, uma providência que colaborou substancialmente no processo de mudança de postura dos professores foi o estudo da legislação referente à educação escolar indígena, terra, saúde, meio ambiente e educação em geral. Para apoiar esses estudos, foi preparada uma apostila intitulada *Direitos indígenas e cidadania*, contendo diversos documentos (leis, resoluções, decretos) das esferas federal, estadual e regional (GRUBER, 2003, p. 33).

Gruber ressalta ainda que a adoção do Referencial curricular nacional para as escolas indígenas[54] também teve um importante papel nesse processo, tanto por suas orientações, na medida em que os professores podiam identificar os temas e procedimentos já vistos nos cursos, e ainda por se tratar igualmente de um documento oficial. Neste sentido, a autora afirma que o estudo desses documentos, além dos aspectos políticos, trouxe mudanças também na prática pedagógica dos professores, conferindo maior legitimidade ao curso e às propostas metodológicas aí desenvolvidas. Apesar das

[54] RCNEI: Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (publicado pelo MEC, em 1998).

orientações o programa curricular dos cursos era construído, em cada etapa, em função das propostas dos professores ou das dificuldades observadas nas avaliações, com a preocupação de estabelecer uma continuidade entre uma etapa e outra. Tratando-se de um curso modular, com intervalos de quatro a cinco meses, havia necessidade de retomar os conteúdos ministrados na etapa anterior, discutir os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nos períodos intermediários e, principalmente, levantar as dificuldades e avanços relativos à prática do professor em sala de aula. Esses e outros procedimentos contribuíram para imprimir nos cursos um caráter flexível e participativo, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, uma interação altamente profícua entre a formação do professor e sua prática.

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

> No que tange à formação de professores e ao reconhecimento das escolas indígenas, o Projeto tem mérito de apontar que é possível o estabelecimentos de um modelo de educação diferenciado dos modelos implementados pela escola pública. Neste sentido, dois aspectos sobressaem positivamente. [...] o Projeto indica um modelo que pode ser transformado em política pública de educação [...] e é uma forma de proteger a cultura indígena, ao evitar que o modelo das escolas públicas mantidas pelas prefeituras e pelo estado amplie a propagação exclusiva da cultura da sociedade envolvente (LIMA; PEREIRA, 2001, p.12).

No período intermediário dos cursos, os professores desenvolveram diversas pesquisas e trabalhos relacionados com os temas articuladores das etapas. Também elaboraram planejamentos, diários de sala de aula e outros registros. Esses materiais, em conjunto com os trabalhos produzidos pelos alunos das escolas, trouxeram subsídios importantes para as orientações curriculares e metodológicas dos cursos, para a formulação do Programa Curricular das Escolas Ticuna e preparação de materiais didáticos. A produção de materiais didáticos acompanhou o processo de formação dos professores.

Durante os cursos foram preparados, em oficinas ou nas próprias escolas, a produção de livros, apostilas, cartazes, jogos e outros. Os livros resultaram de minucioso trabalho de pesquisa, em que as pessoas mais idosas, conhecedoras da tradição, tiveram um papel muito importante junto aos professores, auxiliando-os na definição dos temas, orientando suas ilustrações, contando histórias, colaborando com informações detalhadas,

enfim, ampliando os conhecimentos dos professores com relação à sua cultura, ao mesmo tempo resgatando e valorizando-a em todos os sentidos.

Neste sentido, os moradores das comunidades *Ticuna* e suas lideranças consideram o Projeto de formação de professores como o principal promotor do reconhecimento dos professores indígenas. Um indicador expressivo dos resultados obtidos é o fato de mais de 80% dos professores indígenas que participaram do curso serem contratados pelas prefeituras locais, e o restante por outras instituições como a FUNAI, por exemplo. Graças ao Projeto, consolidou-se um novo modelo de educação indígena nas escolas *Ticuna* situadas nos cinco municípios da Região do Alto Solimões, ampliando o reconhecimento da educação diferenciada. Além disso, o encontro dos professores durante cada etapa do curso representou um valioso momento de articulação do movimento dos professores *Ticuna*.

O fato de esse Projeto de formação ser proposto e executado por uma organização indígena representa uma inovação, sobretudo porque a formação está associada à luta pelo reconhecimento da educação indígena diferenciada, bandeira dos povos e organizações indígenas em toda a Amazônia.

III

A ESCOLA ITINERANTE DE PROFESSORES ÍNDIOS DO PARÁ: O CURSO DE FORMAÇÃO DA SEDUC/PA

Se considerarmos que o complexo de diretrizes e normatizações sobre educação escolar indígena (deflagrado com a CF/1988 em âmbito nacional e também local) surge como modelo estruturante das ações públicas dos governos e por outro lado como "estoques" recursivos (ou seja, recursos) para ação social do próprio movimento indígena, poderemos entender que as lógicas que competem para os diversos formatos em que se dá a implementação das políticas de educação escolar indígena no Brasil estão profundamente imbrincadas de processos institucionais e políticos que irão, dependendo do contexto, se aproximar ou não das reais necessidades reivindicadas no campo da educação diferenciada.

A instituição nesse caso deve ser considerada como uma importante variável que antecede as experiências pedagógicas de formação de professores indígenas, principalmente no caso em que a política surge de uma ação governamental, e para além disso, o próprio conteúdo normativo deve ser compreendido como recurso estruturante da ação, seja ele no campo das leis, seja no âmbito de diretrizes como um projeto político pedagógico. A instituição nesse caso surge dentro de uma ambivalência, tanto como a estrutura "cristalizada" que regula processos sociais políticos e culturais sedimentados, quanto dinâmica da ação recursiva que reelabora a estrutura e a pereniza pela ação social em sua contínua transformação.

Assim, ao identificar os problemas epistemológicos incutidos na dicotomia entre ação e estrutura, que se consolidou na teoria sociológica entre as escolas de inspiração estruturalista/funcionalista e nas ciências hermenêuticas, a teoria da estruturação de Giddens levou os debates para um campo teórico que, observando os aspectos relativos à dualidade da estrutura (ação social e função/estrutura), logrou uma nova abordagem que se efetiva como enfoque teórico-metodológico, pois comporta um modelo que parte do conhecimento acerca da estrutura e por seguinte da interpretação dos desdobramentos da ação social tendo em vista a atuação do agente.

Esse modelo amplifica as soluções para as análises de corte institucional mais abrangentes e por outro lado traz um refinado aporte teórico para construção de cenários situados em ambientes microssociais como o que é proposto nesta tese. Ao acessar o agente da ação por meio de sua consciência discursiva e também de sua consciência prática, a tarefa de observá-lo em seu cotidiano traz ao modelo a possibilidade de analisar

outras influências dos sistemas sociais que operam sobre as situações que se evidenciam da ação de forma a esclarecer os processos pela concretude da vida social e por outro lado permite maior reflexividade sobre os eventos deflagrados pelos atores a partir de sua cognoscibilidade prática.

Em Giddens, a capacidade reflexiva do ator social está tipicamente envolvida em uma continuidade de eventos, no fluxo da própria conduta dos sujeitos no dia a dia, em seus contextos socialmente referenciados. Porém a reflexividade atua somente de forma parcial no nível discursivo. O que os agentes discorrem e sabem sobre o que fazem e do motivo por que o fazem – sua cognoscibilidade de agentes sociais– está profundamente incrustrado em sua consciência prática. No modelo de Giddens, a consciência prática incide em todas as situações que os atores conhecem apenas implicitamente sobre modos que dinamizam para "continuar" nos contextos sociais sem, no entanto, serem capazes de comunicá-la por uma expressão discursiva mais efetiva, consciente e em um enunciado direto, estando esta circunstanciada como ação pretérita na fala do sujeito, o que difere da percepção de inconsciente em Freud (GIDDENS, 2003, p. 25).

Esses aspectos desvelam a dualidade da estrutura, os atores em suas práticas recursivas reproduzem no tempo e no espaço as instituições que se sedimentam na vida social. Teoricamente, Giddens busca na recomposição das propostas estruturalistas e funcionalistas ou dos recortes behavioristas, das teorias de corte neoinstitucionalistas, bem como as que deflagraram dos modelos da teoria dos jogos e das sociologias compreensivas, entendendo um novo modo de conceber as analíticas que centram o foco na totalidade do objeto social e nos constrangimentos que as estruturas e regras imprimem à vida social, mas também naquelas que buscam no pressuposto de que a ação social planeia o universo das interações em todas as instância por meio das compreensões e atribuição de sentidos da ação (GIDDENS 2000/2003).

Sendo a estrutura, em sua teoria, um contínuo de regras e recursos implícitos, que de forma recursiva reproduz o universo social, os aspectos institucionalizados dos sistemas sociais possuem em si características estruturais de modo que as interações tendem a se sedimentar no tempo e no espaço. Conceitualmente, a estrutura pode ser definida de modo abstrato a partir de duas feições que subjazem às regras, sendo elas tanto os componentes normativos quanto os códigos de significados que são acionados nos sistemas de interações. Os recursos também possuem dois aspectos: ou são impositivos e derivam dos arranjos das atividades dos agentes sociais, e também os recursos de caráter alocativos, que

derivam do domínio de produtos de ordem material. No modelo da teoria da estruturação, o que deve ser de imediato observado é a análise das interações que são rotinizadas e que derivam das práticas que compõem os pontos de transformação que se realizam nas relações estruturantes; importante também são as formas como a rotinização de práticas institucionalizadas fundamentam a ligação entre a integração social e o sistema.

A natureza da estrutura é essencialmente processual, pois surge de práticas recorrentes que se rotinizam em padrões estáveis e que se situam no tempo e espaço. Por este aspecto, a organização social dos indivíduos se dá através de dinâmicas de constante interação, de modo que todos os sujeitos têm seus potenciais desenvolvidos. Todavia, mesmo havendo na conduta dos atores sociais dimensões subjetivas operando consideravelmente nesses processos, há também limites à liberdade da ação que é empreendida pelo indivíduo: a própria regularidade de sua conduta.

Assim, a conduta dos sujeitos não se realiza mecanicamente pelos constrangimentos, tampouco de forma caótica por um encadeamento de eventos aleatórios, uma vez que há o fator que deflagra a padronização no tempo e no espaço. A conduta social também não é reificada por qualquer traço de rigidez totalizante, pois mesmo aí coexiste um fator de autonomia das ações ante os processos que ela dinamiza e que se impõe. Assim sendo, a estrutura é um tipo de prática social construída por meio da interação no tempo-espaço, a estruturação é ela própria a reprodução complexa dessas práticas que se padronizam no meio social. Giddens avalia as motivações e razões pelas quais os atores agem de determinado modo; especificamente, o ideal é que se considere a ação e a estrutura como mutuamente influentes entre si no seu processo de reprodução e transmutação reflexiva (2003, p.23).

Portanto, em primeiro lugar, interessam os componentes relativos à ação em curso seguidos dos aspectos referenciados na estrutura. Assim, Giddens identifica três dimensões básicas da ação social: *a intenção, a racionalidade, e a reflexividade*, que não estão dadas em sua forma imediata ao observador social. A **intenção** trata do fenômeno social baseado no fato de os indivíduos serem eles próprios os fatores determinantes na transformação de suas vidas no conjunto social. A **racionalidade** por sua vez traz a noção de que atuar nos sistemas sociais implica agir com um relativo grau de racionalidade (da consciência abstrata discursiva e da ação pragmática) reformulando as rotinizações mecânicas do hábito. O último aspecto, da **reflexividade,** trata especificamente de um componente mais refinado da análise em que se verifica a parte não premeditada da ação social, enfatizando

assim que, embora a ação se direcione em uma consecução de objetivos, de modo contingente, se insinua nos contextos dinamizando outros componentes da intencionalidade que ocorrem de modo indireto ou até não-premeditado.

A dinâmica social das interações ocorre de dois modos, sendo tanto no face-a-face ou de forma sistêmica. A interação face-a-face se realiza como processos de contato imediato, por interação, em que os indivíduos efetivam suas práticas em situações de co-presença (2003, p.75). No modo sistêmico, há as relações de reciprocidade aos que fisicamente estão ausentes, tornando a dinâmica da prática social (auto) reprodutora de seu ordenamento, mesmo sem a presença dos indivíduos, autônoma em seus processos, não havendo necessidade de os atores terem de participar de uma constante interação social.

Outro aspecto é sobre a categoria *poder* na teoria da estruturação social de Giddens, que se refere a uma dimensão relacional dada nas interações entre os sujeitos sociais. Sua analítica segue a linha de que o poder refere-se a um dado constitutivo e próprio da vida social, não assumindo necessariamente um caráter repressivo ou contraproducente nas práticas do ordenamento da sociedade; para Giddens, os indivíduos se realizam na dimensão do poder, por meio da qual eles agem segundo um variado campo de possibilidades de ação.

Especificamente o poder na teoria da estruturação diz respeito à capacidade de alcançar meios de intervir e gerar consequências em relação aos seus próprios recursos e tipos, que traduz tanto as instituições quanto a agência, o poder de agência propriamente dito (2003, p.301). Mesmo intrínseco à vida social, o horizonte onde também não raro se realiza é nas arenas de conflito, o que não significa em absoluto que apenas coexista segundo uma perspectiva conflitiva. Cabe notar que o poder enquanto dimensão da vida social não está necessariamente ligado a constrangimentos nem à liberdade dos sujeitos.

> Ser capaz de "atuar de outro modo" significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado especifico de coisas. Isso pressupõe que ser um agente é ser capaz de exibir (cronicamente, no fluxo da vida cotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros. A ação depende da capacidade do indivíduo de "criar uma diferença" em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente (GIDDENS, 2003, p.17).

Assim, tendo em vista o *lócus* e natureza da agência, se faz necessário situar conceitualmente estrutura pelo modelo de Giddens (2003, p. 213) conforme explicita, há alguns componentes fundantes para compreender a “natureza e funcionamento” da estrutura, a saber: as instituições que se sedimentam de modo prático no tempo e espaço; a

agência, que aparece neste modelo significando a própria ação dos atores sociais que tendem a realizar diferença por suas atividades; e o outro componente fundamental é a contingência, que são aqueles desdobramentos impremeditados da ação social, em que os indivíduos agem de modo diverso da ação e meios da ação, e que desnaturaliza a previsibilidade e o ordenamento cristalizado das ações que se monitorizaram como padrão.

Pela contigência é que as relações sociais não assumem uma padronização demasiadamente rígida no mundo social, objetivamente, porém, são dinâmicas no tempo e espaço, estão em constante transformação, visto que são praticadas recursivamente. Como se pode ver, principalmente em situações de ausência, a estrutura surge como um ordenamento virtual, e os sistemas se materializam das próprias estruturas sociais que reproduzem. Todavia, determinados aspectos dos componentes estruturais permitem um contínuo de práticas sociais análogas por dimensões relativas ao tempo-espaço, conferindo assim uma dinâmica sistêmica.

Logo, os sistemas sociais não são exatamente dotados de estruturas, eles, pelas ações recursivas, tão-somente exprimem características estruturais. Essas características se exercem como meio e fim das próprias práticas sociais dos sujeitos e, consequentemente, do ponto de vista de uma ação motivada por fins, como no modelo weberiano, inexistem imbricações teleológicas puras na ação, não chegam a existir em sua totalidade, e isto porque meios e fins surgem como competentes dialéticos da própria estrutura social. De modo simples, pode-se dizer que a conjugação desses fatores nos leva a entender que a mudança social surge do campo de interação de práticas recursivas, que se somam à contingência do mundo social (GIDDENS, 2003, p. 291). No dizer de Giddens (2003, p.22), uma das principais proposições da teoria da estruturação é que as regras e os recursos esboçados na produção e na reprodução da ação social são, ao mesmo tempo, os meios de reprodução do sistema (a própria dualidade da estrutura).

Por este modelo, o veio institucional que constrange a ação não está cristalizado, mas em constante processo de transformação-transmutação pelo poder de agência dos sujeitos, mas também pelos fatores contingentes que reverberam dos complexos sistemas que se dinamizam no processo social. Assim, levando em consideração a analítica schutziana fenomenológica da ação social da microssociologia e a abordagem compreensiva-interpretativista, o modelo de análise ora apresentado não prescinde o complexo institucional que permeia a constituição desses processos. Se o objeto deste estudo implica analisar as práticas de formação de professores indígenas em nível de

magistério desenvolvidas por uma instituição do estado, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, isto significa desde já não reduzir a análise a contextos restritos, mas, compreender tanto o sentido da uma instituição e suas competências, bem como relacioná-la às políticas públicas de governo para educação escolar indígena mediante as propostas de políticas nacionais e o poder de agência deflagrado entre os diversos atores sociais que realizam esse processo a partir de suas respectivas referencialidades.

Para chegar exatamente a este local, há de se considerar, ainda que essencialmente, as políticas públicas indigenistas no Brasil que se encontram "pulverizadas" (GONÇALVES, 2010) em diversos órgãos, tanto na esfera federal quanto na estadual e municipal, nesse quadro de relação entre as agências de governo, os povos indígenas e os múltiplos *inputs* que eles trazem à esfera pública. A relação entre o Estado e os povos indígenas tem sublinhado uma gama de problemas levantados em inúmeros estudos acerca das populações indígenas no Brasil. Tal relação inicia-se com o contato interétnico entre povos indígenas e não indígenas, a partir do projeto europeu moderno, colonizador, capitalista e racializado revelado pela historiografia indigenista oficial desde o ano de 1500.

O realce feito sobre as conjunturas históricas auxilia na compreensão dos fatos relacionados à educação e a outros fatores, e da necessidade de incorporação das instituições no intuito de garantir aos indígenas os direitos constitucionalmente adquiridos em suas inúmeras movimentações e representados pelas políticas indigenistas brasileiras até o presente momento.

Neste sentido, esta parte do texto, e as seções subsequentes abrigam teoricamente a designação de instituição, pelo modelo da teoria da estruturação de Giddens, relacionando brevemente os aspectos históricos das políticas indigenistas no Brasil, com realce para as políticas de governo do Estado do Pará para a educação escolar indígena, quanto à formação de professores pela Escola Itinerante, considerando as determinações legais, de forma a possibilitar um recorte mais significativo sobre o programa de formação de professores indígenas através da Escola Itinerante.

No intuito de compreender a estrutura Institucional da Secretaria de Estado de Educação do Pará e sua responsabilidade sobre a formação de professores indígenas, enquanto uma instituição de educação do Estado e de governo, é necessário compreender teoricamente o conceito de instituição a partir do enfoque da Teoria da Estruturação de Giddens, por este não prescindir as tradições da teoria social que operam os modelos

compreensivos e hermenêuticos da ação social, no sentido de subsumir na regra as ações dos indivíduos e coletividades que monitorizam reflexivamente as estruturas e as transformam também nesse processo pelo seu poder de agência. Assim sendo, o conceito de instituição por ele definido adapta-se à análise que desenvolvo sobre a SEDUC-PA enquanto instituição de governo e por outro lado encontra o processo de formação de professores indígenas "por ela articulado".

É importante mencionar que Giddens distingue "estrutura" como termo genérico de "estruturas" no plural e a estas ele distingue das "propriedades estruturais de sistemas sociais". Quando nos remete ao termo "estrutura", ele alude não só às regras envolvidas no processo de produção-reprodução dos sistemas sociais, mas sim aos recursos dos agentes no processo de monitorização reflexiva da ação. Sem prescindir ao uso comum do termo nas ciências sociais, utiliza-se nessa abordagem a designação de "estrutura" como os aspectos mais duradouros dos sistemas sociais. Todavia em sua analítica, os aspectos mais fundamentais da estrutura são as regras e os meios recursivamente envolvidos em instituições (2003, p.34).

A instituição em Giddens abrange uma dimensão relacional entre estrutura e ação, mesmo o poder sendo relacional e não esteja exatamente localizado em um agente específico nessa dinâmica:

> Nessa concepção, o uso do poder não caracteriza tipos específicos de conduta, mas toda a ação, e o poder não é em si mesmo um recurso. Os recursos são veículos através dos quais o poder é exercido, como um elemento rotineiro da exemplificação da conduta na reprodução social. Não devemos conceber as estruturas de dominação firmadas em instituições sociais como se de alguma forma produzissem laboriosamente "corpos dóceis" que se comportam como os autônomos sugeridos pela ciência social objetivista. O poder em sistemas sociais que desfrutam de certa continuidade no tempo e no espaço pressupõe relações regularizadas de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em contextos de interação social (GIDDENS, 2003, p.29).

É por este aspecto que se subtende que a Constituição Brasileira de 1988 determina em seu texto artigos que propõem assegurar aos povos indígenas um conjunto de direitos fundamentais para a garantia da condição de cidadãos brasileiros e promover sua inserção no processo democrático nacional, a possibilidade aí expressa não tem a ver com o expediente de um benemérito paternalista do Estado em relação à outorga de direitos, mas sim ao próprio processo relacional de empoderamento através do reconhecimento institucional dos cidadãos indígenas como sujeitos de direitos, quando de seus processos de mobilização em diversas esferas de poder.

Mesmo havendo certas limitações na sua abordagem funcionalista, as instituições na perspectiva durkheimiana (DURKHEIM, 2004) surgem da necessidade de o ser humano precisar se sentir seguro, protegido e respaldado. Neste sentido, a instituição social torna-se um mecanismo de proteção social estabelecida por um conjunto de regras e procedimentos que se padronizam no tempo e no espaço, (re)conhecidos, sancionados socialmente, cuja importância estratégica é manter a coesão social e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dela participam.

Ora, as populações indígenas no Brasil encontram-se num recente processo de inserção e busca de autonomia e capacidade de decidir sobre seus destinos. Entretanto, muito há de ser feito para que seus direitos sejam amplamente reconhecidos e garantidos e saiam da condição de "invisibilidade" em que muitos ainda vivem. Como bem expõe o próprio documento que institucionaliza o Curso de magistério indígena da Escola Itinerante:

> Uma prática pedagógica que considere o saber/fazer de cada povo constituir-se-á em um processo de troca (instituição presente em todas as sociedades humanas e, de modo particular, nas sociedades tradicionais, como ensinou Marcel Mauss), pois terá no aluno/sociedade indígena os construtores, também, dessa prática pedagógica (SEDUC/PA, 2002, p. 10).

Além dos pressupostos sobre as instituições mencionados, acrescento ainda outras abordagens desse mesmo conceito, muito embora algumas operando nas dicotomias observadas por Giddens, indo entre divergências da ação/estrutura. Os estudos de Conceição (2002) apresentam abordagens sobre o institucionalismo, seu texto revela correntes de pensamentos e conceitos diversificados, mas que de certa forma se inter-relacionam ao modelo apresentado. O referido autor faz uma análise do conceito a partir de Veblen, Coase & Williamson[55]. Ao usar a abordagem de Veblen, define instituição como um conjunto de normas, valores e regras e sua evolução, indicando que esses fatores resultam de uma situação presente que molda o futuro através de um processo seletivo e coercitivo, orientado pela forma como os homens veem as coisas, o que altera ou fortalece seus pontos de vista.

Entretanto, as instituições não são imutáveis, mesmo resistindo por longos períodos, elas estão igualmente sujeitas a rupturas e consequentes mudanças nas maneiras

---

[55] Cf. Conceição (2002).

de pensar e nas ações que são cumulativamente reforçadas. As instituições constituem formas de mediação e enquadramento dos conflitos, antagonismos e sua normalização; em termos de normas e regras, são dotadas de certa soberania que lhes permite promulgar normas e elaborar referências convencionais que transformam os antagonismos em diferenciações sociais dotadas de uma estabilidade mais ou menos sólida. Segundo sua abordagem "é esse sistema que assegura a reprodução do sistema de maneira relativamente duradoura ou regulada" (CONCEIÇÃO, 2002, p. 133).

Assim, as instituições de governo existem com a finalidade de prestar serviço público, mas também de prolongar seus governos na administração pública. Os governos, por critérios jurídicos, técnicos e econômicos, definem e estabelecem quais os serviços que serão prestados diretamente por seu expediente e quais poderão ser delegados a terceiros. Os serviços públicos, propriamente ditos, são aqueles prestados diretamente à comunidade pela Administração Pública depois de definida a sua essencialidade e necessidade. Assim sendo, o sistema de governo de um Estado pode ser considerado como um conjunto organizado institucionalmente, como poder político único, para prestar serviço à sociedade ou defender seus interesses nas relações com outros Estados. Pode-se dizer que entre as organizações governamentais de um mesmo Estado o ambiente deve ser de cooperação.

No que se relaciona à educação e às instituições, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 10º, item nº I, estabelece que cabe aos estados, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. O Art. 16 estabelece que as instituições de ensino devem ser mantidas respectivamente pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal. O Art. 19 indica que as instituições de ensino em diferentes níveis classificam-se em categorias administrativas distintas, e o item nº I relaciona-se às instituições públicas, assim entendidas aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

A matriz constitucional, em seu Art. 37, § 6º, estabelece que:

> A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência § 6º. As pessoas jurídicas de direito público [...] responderão pelos danos de seus agentes.

Para os estados e municípios, a LDB reservou uma série de competências, inclusive baixar normas complementares para os seus próprios sistemas. No caso do Pará, especialmente, dada a especificidade da região Amazônica, esses sistemas deveriam contemplar a heterogeneidade de seus complexos sociais. Visto ser este destacado no

cenário nacional e internacional por sua heterogeneidade em vários aspectos: a imponência de suas florestas pelos extensos e volumosos rios, pela variedade da biodiversidade, pelo conjunto de etnias e culturas, pelos índices educacionais (baixos, se considerar os demais estados brasileiros).

Para Hage & Corrêa (mimeo, s/d, p.2-3), é neste cenário paraense (com povos indígenas, brancos, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, camponeses, povos das florestas, sem terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos, cujas identidades, apesar de ricas, se contradizem em termos culturais e históricos) que as instituições devem pautar sua proposta de educação. Assim, as Secretarias Municipais e Estadual de Educação em inter-relação a esses sujeitos sociais devem garantir a condição dos direitos adquiridos.

Considerando que as experiências de educação empreendidas por estes sujeitos, institucionalizadas em suas práticas sociais já em si constituem modelos a ser observados, e por outro lado, tendo em vista que esses atores suscitam ações públicas em suas comunidades de modo a efetivar implicitamente políticas não-estadocêntricas por meio de suas escolas, associações e tantos outros modos de organização social que envolvam processos educativos próprios e autônomos em seus respectivos grupos sociais, refletindo ainda assim, possibilidades a serem contempladas e no âmbito das ações de governo serem institucionalizadas por sua dinâmica já instituída e funcional ao grupo que a dinamiza.

A instituição escolar ganha com isso novos papéis e significados. No caso indígena, buscando abandonar de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas pela ação recursiva, municiada de novas perspectivas e direitos, reelabora a instituição escola junto ao seu grupo identitário. Neste sentido, a escola indígena tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização de saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica e a formação de professores da própria comunidade devem ser exemplos desses novos papéis e significados assumidos pela escola enquanto instituição, e das instituições adequadas para que esse processo se dinamize.

3.1 - Diretrizes para formação: bases legais no estado do Pará

Em 22 de maio de 2003, no Governo de Almir José de Oliveira Gabriel, através do até então presidente do Conselho Estadual de Educação Raimundo Alberto Papaléo Paes, em sessão realizada no dia 08 de maio de 2003[56], foi promulgada a Resolução nº 257 que aprovou a proposta curricular de Curso Normal em Nível Médio – Formação de professores índios do Pará – pela Escola Itinerante da Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará (art. 1º). Na ocasião, os professores índios não possuíam a titulação requerida para o exercício do magistério, mesmo tendo esse direito adquirido da formação em serviço[57].

A Escola Itinerante da SEDUC é um nome genérico dado a seu aspecto itinerante, já que não havia local específico para reunir um contingente tão grande de alunos de etnias diversas. Os formadores se deslocavam para os municípios polos, cuja localização geográfica atendia ao maior número de etnias. As frentes de formação pela aproximação em polo, segundo depoimentos de seus idealizadores, deram-se em função do histórico de contato entre os grupos e aproximações de tronco linguísticos. Assim, as aulas foram realizadas em módulos, divididos em seis municípios polos. O referido curso tinha por objetivo atender aos seis polos distintos para acolher a demanda para formação de professores indígenas do Estado do Pará: Marabá, Oriximiná, Redenção, Altamira, Região Metropolitana (Etnia *Tembé*) e Jacareacanga. {Paragrafo único} da resolução.

> *Art. 2º A certificação do Curso Normal [...] será expedida pelo Instituto de Educação do Pará (IEEP).*
>
> *Art. 3º A entidade mantenedora do curso deverá encaminhar ao Conselho Estadual de Educação a documentação dos cursos que forem organizados nos diversos polos e regiões.*

---

[56] Fonte: SEDUC - Processo 623/02 – CEE e Parecer nº 245/03 – CEE.

[57] O Estado do Pará tem uma população de aproximadamente 23.000 índios, divididos em 40 etnias em diferentes situações de contato, residentes em 39 Terras Indígenas. Mesmo antes do Decreto n° 26 de 04 de fevereiro de 1991 que atribuiu ao Ministério da Educação a incumbência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país, a SEDUC/PA desde 1989 já vinha desenvolvendo um projeto de educação junto à Comunidade Indígena Parkatêjê com uma escola de 5a a 8a séries, um Convênio entre a Comunidade Parkatêjê, SEDUC e CVRD. Fonte: SEEL/SEDUC.

A resolução entrou em vigor na data da sua aprovação (Art. 4º), ou seja, em 22 de maio de 2003, apesar de sua formulação datar de 2002. A proposta do Curso Normal em Nível Médio e Formação de Professores Índios do Pará cumpriu um plano de etapas que envolveu, no ano de 2003, além dos técnicos da Seção de Educação Escolar Indígena/DENF/DEN, o Departamento de Ensino Médio/DEME e consultores credenciados que faziam parte do Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena do MEC. A justificativa para a elaboração da proposta do curso Normal em nível de magistério atendia a vários dispositivos legais que garantiam aos indígenas brasileiros o direito à educação diferenciada.

Dentre eles, destacam-se o Art. 210, da CF/1988 inciso 2, que garante o ensino fundamental regular ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a *utilização de suas línguas maternas* e *processos próprios de aprendizagem*; o Decreto n° 26, de 04 de fevereiro de 1991, que define as competências institucionais e administrativas; a Portaria Interministerial n° 559, de 16 de abril de 1991, que estabelece o disposto na Constituição no que diz respeito à garantia dos processos próprios de aprendizagem e de organização sócio-político-cultural pelo estado, atribuindo às Secretarias Estaduais de Educação a competência e a responsabilidade na coordenação das ações em educação escolar indígena; a Lei n° 9394/96 (LDB), no Cap. V, Título VII - Das Disposições Gerais, Art. 78, que trata da oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e Art. 79, que prevê apoio técnico e financeiro da União para os sistemas que promoverem a educação das comunidades indígenas; o Parecer n° 14, de 14 de setembro de 1958 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena que reza ser "necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar", além de um currículo diferenciado nos cursos de formação.

O Parecer considera ainda que a formação do professor índio *requer a participação de especialistas com formação adequada*, não tanto em função de sua titulação acadêmica, mas por meio de um conjunto de outras habilidades e competências, tais como experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena. E lembra também que os Conselhos Estaduais de Educação devem constituir *critérios próprios* para a

---

[58] Nas páginas 15 a 17, trata da formação do professor indígena.

autorização e regulamentação dos cursos de formação de professores indígenas, os quais devem basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à educação escolar indígena; a Resolução CEB n° 03, de 10 de novembro de 1999, que estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, define também critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser - *específica* - e orientada "pelas Diretrizes Curriculares Nacionais" (art.6°).

No art. 7º reza que os cursos de formação de professores indígenas deverão dar ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. A Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e trata no item 9 da Educação Indígena, traçando as metas gerais para esta modalidade de ensino.

Atualmente a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará conta com uma Coordenação de Educação Escolar Indígena, inserida na Divisão de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental, ligado à Diretoria de Ensino. Durante o período de funcionamento da Escola Itinerante, a coordenação por vezes realizou Cursos de Capacitação para professores, promoveu assessoramento técnico-pedagógico para técnicos, publicou material didático específico para as escolas indígenas e desenvolveu ações articuladas entre o estado e municípios no atendimento à demanda das sociedades indígenas do estado no que diz respeito à educação escolar. Este foi um dos motivos para que a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará propusesse o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Índios do Pará para atender as etnias do estado.

Todos esses aspectos contribuíram para a concretização de disposições legais no âmbito estadual para a formação de índios. Inicialmente a proposta buscava não apenas a formação de professores para o Ensino Fundamental, mas também pesquisadores, escritores e produtores de material didático-pedagógico (em suas línguas maternas e/ou português) de suas sociedades, assim como administradores e gestores da escola e dos processos educativos próprios. O objetivo inicial do curso era formar índios para atuar em escolas indígenas, de modo que pudessem ser agentes, autores e coautores de todo o processo educacional que lhes diz respeito, conforme Art. 9º da Resolução CEB/CNE N°

02, de 19 de abril de 1999[59], e parágrafo único do Art. 10 da Resolução CEE/PA n° 271, de 02 de maio de 2000[60.]

A elaboração da proposta curricular do curso ficou sob a responsabilidade de professores, técnicos, gestores e coordenadores de diversos setores da SEDUC-PA, como Edilza do Socorro Melo Correa e Simone do Socorro Brochado Palheta, da Divisão de Avaliação do Departamento de Ensino Fundamental; Maria Conceição Dias Souto e Ricardo Augusto Gomes Pereira, do Departamento de Ensino Médio; Alberto Santana Corrêa Martins e Wilza Maria de Pinho Moraes, da Divisão de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental, todos esses setores ligados administrativamente à Secretaria Adjunta de Ensino (SEDUC-PA, 2002).

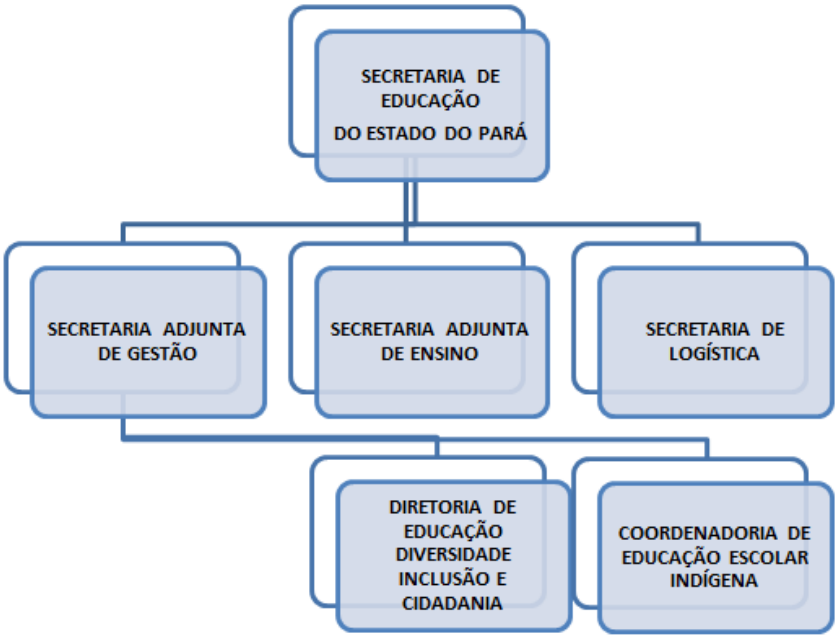
Também fizeram parte da equipe técnica da elaboração da proposta do curso Leopoldina Maria Souza de Araújo e Maria Risolêta Silva Julião, ambas da Universidade Federal do Pará, juntamente com André Vasconcelos Alvarez Rodrigues, Edilene Furtado Costa, Maria Regina Aparecida da Silva Julião, Moises David das Neves e Sandra Helena Araújo de Mendonça, que participaram de forma efetiva na elaboração da proposta do Curso Normal de Formação de Professores Índios. Como pode se observar, diferentes setores da SEDUC-PA foram articulados para compor o corpo administrativo-pedagógico na oferta do curso, sob a chefia de uma coordenadoria específica, a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEIND), subordinada hierarquicamente à Diretoria de Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), localizada no interior da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), como mostra a Figura 2.

---

[59]**Art. 9º:** As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não: I – educação infantil; II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental; III – educação nas comunidades indígenas; IV – educação de jovens e adultos; V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.

[60] Dispõe sobre o funcionamento do Curso Médio Normal. **Art. 1** – Curso Normal em nível médio destinado à formação de professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries, ciclos ou etapas correspondentes do ensino fundamental, previsto no artigo 62 da Lei Federal 9394/96, será admitido no Sistema de Ensino do Estado do Pará, enquanto for insuficiente o número de docentes provenientes do Ensino Superior e até esgotar-se prazo legal estabelecido para tal. Disponível em: Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf Acesso em 09 de fevereiro de 2014 às, 16h32min.

Figura 2– Organograma Institucional/SEDUC.



Fonte: Lisboa, 2013

O curso traçou outros objetivos mais específicos no intuito de: (i) Garantir, nas Terras Indígenas, o acesso e a permanência na escola à população escolarizável por meio de uma educação diferenciada, específica, transcultural, bilíngue e de qualidade que respondesse aos anseios e necessidades das populações indígenas, dando suporte para a autoafirmação e determinação desses povos; (ii) Oferecer condições para a construção do Projeto Político Pedagógico como elemento norteador do processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamento das sociedades indígenas do Estado, pudesse também estar orientado para a melhoria de suas condições de vida por meio da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas; (iii) Oferecer condições de, no exercício da profissão, produzir conhecimentos a partir da observação, da pesquisa, da experimentação e da prática da leitura de forma que os conhecimentos produzidos dessem aos professores índios condições de ampliar a visão de mundo, possibilitando o enfrentamento com a sociedade envolvente; (iv) Oferecer condições para que houvesse interação escola/sociedade indígena, fazendo com que o processo educativo fosse apropriado por todos, contribuindo para a reafirmação do princípio da autodeterminação dos povos indígenas (SEDUC-PA, 2002).

A proposta inicial de implementação do Curso, em cada um dos Polos, era de que na medida em que houvesse demanda de estudantes que concluíssem o ensino fundamental e que decidissem ingressar na carreira docente, o Curso de Magistério seria ofertado. A Tabela 2 sintetiza essa demanda inicial do curso. Como pode ser observado, o número era de 723 alunos de 40 etnias distribuídos em 8 polos. Os resultados sobre o padrão de êxito dessas demandas ao cabo das atividades da Escola Itinerante em 2014 são discutidos nas próximas seções.

Tabela 2– Calendário e Número Inicial de Alunos por Etnia

Início	Previsão De Término	Polo	Povos/Etnias	Nº Alunos
2004	mai/2012	ORIXIMINÁ	Cykiana, Hiskaryana, Tunayana, Kaxuyana, Katuena, Mawayana, Tiryió, Xereu, Wayana e Way Way.	36 / 37
2007	jul/2012	SANTARÉM	Arapiun, Apiaka, Jaraqui, Borarí, Maitapu, Tupinambá, Tapajó, Munduruku, Cara Preta, Tupaiú e Arara Vermelha.	85/89
2010	jul/2014	SÃO FELIX DO XINGU	Kayapô	38/ 38
2004	dez/2011	BELÉM; CAPITÃO POÇO; PARAGOMINAS	Tembé Alto Rio do Guamá, Tembé Alto Mariquita e Tembé Alto Turiaçu.	37/ 43
2008	mar-jul/2012			
2010	jul/2014	ALTAMIRA	Arara, Asurini, Araweté, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Parakanã, Xikrin e Xipaya.	130 /135
2010	mar/2013	MARABÁ	Amanayé, Anambé, Asurini, Guarani, Karajá, Kyikatêjê, Parkatêjê e Xicrin do Catetê.	25 / 30
Total		8	40	723

Fonte: SEDUC/PA, 2014
Elaborado por Marra, 2014.

3.2 - Organização Escolar e Currículo

No que diz respeito à organização escolar das sociedades indígenas, esta se encontra respaldada no art. 8º da Portaria Interministerial N° 559, de 16 de abril de 1991[61].

[61]**Art. 8º** - Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a: conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequadas à realidade sociocultural de cada grupo étnico; materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborado pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades socioculturais das diferentes etnias à aquisição do conhecimento universal; cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações sócio-culturais das comunidades indígenas; funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do

O grande desafio em implementar diretrizes para uma política de educação para povos indígenas do Pará está na construção de um ensino que leve em conta os saberes tradicionais desses povos, aliados à aquisição de novos conhecimentos. Para tanto, o currículo do curso assentou-se em três concepções fundamentais: Terra, Língua e Cultura. A opção por essas concepções direcionava-se a uma proposta pedagógica trabalhada a partir dos seguintes eixos temáticos: Meio Ambiente, Sociedade e Trabalho, Sociedade e Comunicação e Panorama do Mundo Atual, como realça a estrutura abaixo (Figura 3):

Figura 3 – Eixos Temáticos

Fonte: SEDUC/SEEIND, 2002

De acordo com o que consta no documento da SEDUC:

> Esses eixos temáticos possibilitarão aos professores formadores, a cada ano, a seleção conjunta de conteúdos dos componentes curriculares, articulando assim - em um exercício transdisciplinar - os conhecimentos que compõem as diversas áreas da estrutura curricular, bem como os saberes tradicionais das sociedades indígenas envolvidas no processo educacional (SEDUC, 2002, p. 10).

Tal perspectiva é apregoada por Gadotti (2003, p. 54), ao anunciar que o professor deve atuar "[...] como mediador do conhecimento sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador curioso e, sobretudo, um construtor de sentido". O documento indica que as atividades escolares propostas pelos professores formadores devem estar relacionadas ao cotidiano da aldeia, revestidas de

---

convívio familiar e comunitário; construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos da cada grupo étnico. Fonte: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/portInter559_91.htm Acesso em 10 de fevereiro de 2014, às 18h22min.

contextualizações e comparações com os afazeres, tecnologias e outros itens da existência e dos relacionamentos intersocietários não indígenas, ampliando assim visões de mundo, compreensão e produção de conhecimentos. Essas atividades, portanto, consolidam o processo educacional diferenciado, uma vez que as especificidades são matéria prima para a prática pedagógica (Idem, p.11). Neste sentido, é importante atentar para a organização da estrutura curricular detalhada no Quadro 3.

Quadro 3–Estrutura Curricular do Curso Normal Nível Médio

	Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	Carga Horária
BASE NACIONAL COMUM	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.		Língua Indígena, Língua Portuguesa, Cultura Indígena: Atividades Físicas e Jogos, Ensino da Arte.	960
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia.	430
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Matemática, Biologia, Física e Química.	640
PARTE DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Didática	História da Educação, História da Educação Escolar Indígena e Filosofia da Educação.	250
		Fundamentos da Educação	Legislação Educacional, Prática Pedagógica Indígena, Metodologia do Ensino Fundamental, Psicologia da Educação, Linguística Aplicada e Informática na Escola Indígena.	770
			Estágio Supervisionado	360
			Total Geral	3.410

Fonte: SEDUC, 2002.

A organização da proposta pedagógica para o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Índios do Estado do Pará, segundo indica este mesmo documento, atende ao que está disposto no Art. 3º, parágrafos 1º, 2º e 3 ° e em seus incisos I, II e III da Resolução CEB N° 02, de 19 de abril de 1999[62].

Na ocasião em que foi elaborada a proposta de formação de professores índios, o estado do Pará caracterizava-se por uma demanda de 8.000 alunos, dos quais cerca de

[62] Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Fonte: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf Acesso em 19 de janeiro de 2014, às 22h23min.

6.500 estavam efetivamente em atividades escolares, distribuídos em 88 escolas/salas de aulas de 1ª a 4ª séries e uma escola de 1ª a 8ª série [63] . Contava com 167 professores entre índios e não índios, pertencentes aos sistemas estadual e municipal de ensino, e os professores indígenas que atuavam nessas escolas não possuíam a titulação requerida para o exercício do magistério.

Todavia, há aspectos problemáticos nesta proposta curricular, apesar de a perspectiva e anseio de seus idealizadores ter sido um currículo flexível em que as determinações curriculares de uma base comum fossem acionadas sob os conhecimentos tradicionais indígenas em cada etnia, o fato que fora evidenciado ao longo do desenvolvimento das ações do magistério indígena fora justamente a insuficiência desta proposta curricular em se adequar aos grupos étnicos. É lamentável o fato de se conceber uma única proposta curricular para 40 povos indígenas, levando em consideração todas as especificidades socioculturais que estes grupos apresentam. O sentido de uma proposta em aberto, ou mesmo de um currículo flexível não se realiza enquanto prática principalmente pelo fato de haver poucos ou nenhum especialista para facilitar um processo formativo intercultural que possibilitasse aos grupos atendidos uma efetiva construção de uma educação firmada em seus processos identitários e culturais.

Se levarmos em consideração o campo teórico dos estudos culturais na contemporaneidade sobre identidade e diferença, não se pode abordar os pressupostos da interculturalidade em educação apenas como uma questão relativa à importância da diversidade cultural ou a uma postura que apregoe a tolerância em relação ao diferente (por vezes como uma performance social em face de discursos socialmente difundidos). Essas posturas por vezes impedem que se perceba a questão da identidade e da diferença como construções sociais, no dizer de Silva (2008, p.9), e isto porque os processos de *produção* social estão no horizonte das relações de poder na sociedade.

---

[63] Até 2012, havia 2.872 escolas indígenas espalhadas por 385 cidades brasileiras. Destas, 2.864 eram públicas. O número de estudantes matriculados no total de estabelecimentos chegava a 205.787 alunos, para um total de 12.362 professores, dos quais apenas 3.430 tinham licenciatura. A legislação brasileira estabelece que nas escolas indígenas o exercício da docência deve ser preferencialmente realizado por professores indígenas. 96% das escolas indígenas têm em seus quadros a totalidade de professores indígenas. A maioria está localizada no Norte do País, principalmente na região amazônica. Fonte: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19275:governo-anuncia-construcao-de-120-escolas-indigenas-ate-2014&catid=222 Acesso em 10 de fevereiro der 2014, às 18h31min.

Entender identidade e diferença como produção quer dizer sobretudo compreender que o sentido das interações entre culturas não se resolve no campo do consenso, possibilidades dialógicas enquanto ações de comunicação, porém como relações de poder com todas as assimetrias subjacente a este processo. Seguindo uma perspectiva pós-metafísica (ou pós-moderna), é importante a percepção de que a identidade e a diferença não são elaborações sociais reificadas, também não são processos passivos da cultura, e isto justamente por elas terem de ser constantemente construídas e reproduzidas. A identidade e a diferença no dizer de Silva têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (2008, p.10).

O currículo enquanto materialidade ativa dessa produção/reprodução social da identidade e diferença não foge a estes aspectos, e isto principalmente por sua "funcionalidade" de projeto de controle do ensino e aprendizagem, que ambientam construções disciplinares, concepções de educação, conteúdos, métodos e tantos outros aspectos. Se pensarmos essas questões acerca da produção social da identidade e da diferença no caso das culturas indígenas em face do Estado brasileiro, estaremos diante de um campo ainda muito problemático, pois pensar a dimensão linguística, cultural e todos os etnoconhecimentos que realizam a educação escolar indígena sob a égide de conhecimentos universalmente difundidos ainda nos parece um horizonte muito distante se considerarmos todos os pressupostos necessários ao diálogo intercultural.

Entender que é sobretudo ao grupo indígena que cabe a tarefa de decidir sobre seus processos culturais, inclusive no sentido de acatar ou não conhecimentos de outra cultura em suas escolas, parece ser um dos mais importantes sentidos que a pesquisa sobre educação escolar indígena tem trazido às claras quando se debruça sobre experiências interessantes de educação ou mesmo no caso de processos invasivos (SILVA, 2001a; GRUPIONI, 2008; D'ANGELIS, 2003, TRONCARELLI et.ali., 2003/2010; ASSIS, 1981).

Sem desconsiderar as inúmeras dificuldades no sentido de realizar essa produção social da identidade e da diferença do currículo de uma escola indígena frente as dinâmicas do Estado Nação brasileiro, cabe situar essa produção no horizonte da ação social recursiva, ou seja, a reelaboração dessas construções/instituições etnocentradas passa pela própria relação que o grupo assume em sua prática reflexiva.

A falácia de uma educação escolar indígena que não se realiza pelo intercâmbio mutuamente enriquecedor entre as culturas em contato desvenda uma série de lógicas que estão intimamente relacionadas ao não reconhecimento do outro por um lado, mas para além disso, está diretamente ligada à reprodução de uma identidade que não é problematizada, pois já em si esta se institui enquanto universal; faço menção a essas problematizações no campo do currículo ao pensar o magistério indígena no estado do Pará por considerar que essas lógicas dissolventes do outro precedem qualquer ato no sentido de se pensar/construir/agir numa perspectiva intercultural de educação escolar indígena.

Digo isto porque é principalmente o currículo do magistério da Escola Itinerante que me ocorre pensar nessa primeira grande inviabilidade de uma única proposta aos 40 grupos étnicos atendidos (levando em conta a própria exiguidade de todos os recursos necessários para atender a esta proposta), e isto não no sentido de se pensar uma crítica a este currículo e às pessoas que assim o conceberam (sem a participação direta dos 40 povos indígenas em sua elaboração), pois para além de sua "factibilidade discursivamente municiada" de educação escolar indígena, mas concretamente distante de qualquer grupo étnico, é que observo que há lógicas por trás desse currículo, em que o etnocentrismo se processa como reprodução da identidade hegemônica do não-índio, fato que não desautoriza ou inviabiliza dinâmicas próprias aos grupos étnicos atendidos pela Escola Itinerante, mesmo que ignoradas, não conhecidas, e até não reconhecidas.

Essa problematização se torna importante principalmente devido a um campo de reflexões que os estudos sobre educação escolar indígena trouxeram para o campo da educação, o fato de os grupos étnicos indígenas trazerem para dentro do espaço da escola um desdobramento de sua organização social e parentesco aponta o quanto a interrelação entre educação escolar e organização social determina o significado social cultural do espaço escolar aos povos indígenas, e para além desse aspecto, a sua própria cosmologia e modos de produção do conhecimento devem ser observados no horizonte das visões de mundo que são engendradas, as racionalidades etc. A reflexão sobre o currículo da educação indígena deveria passar por esses processos, a fim de traduzir e/ou criar pontes para promover uma educação diferenciada e, de fato, intercultural.

Por isto que, na contramão desses processos, o currículo da Escola Itinerante é sobretudo o currículo possível para legitimar a educação do Outro-étnico indígena frente à impossibilidade de seu reconhecimento pleno em uma sociedade multicultural.

3.3 - Diagnósticos da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará

Troncarelli & Rocha (2010) apresentam em linhas gerais o diagnóstico sobre a educação Escolar Indígena no Pará e Formação de Professores Indígenas. Como se sabe, o Pará é um estado grande e além da Secretaria Estadual de Educação, são 27 municípios responsáveis por escolas indígenas, sendo 11 escolas indígenas estaduais e 105 municipais conforme fora informado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação do Pará, coordenação CEEIND, técnicas do mesmo departamento da SEDUC que forneceram informações, dados, textos legislativos, relatórios e a proposta curricular do Curso de Magistério, além de outros documentos que subsidiaram a pesquisa.

Os dados da pesquisa de Troncarelli & Rocha (2010) dão a informação de que o estado do Pará possui uma população indígena de cerca de 50.000 pessoas, pertencentes a 55 etnias, com povos falantes de 28 línguas catalogadas pelo Museu Emílio Goeldi. Como ocorre em outras regiões do Brasil, algumas terras indígenas são atendidas por outros estados, como as Terras Indígenas Parque do Tumucumaque (*Tiriyó* e *Kaxuyana*) e Rio Paru D'Este (*Apalai, Wayana* e *Tiriyó*), cujas escolas estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Amapá.

Em 2007, a equipe da SEDUC-PA fez uma visita à Missão *Tiriyó*, na TI Parque do Tumucumaque e, em dezembro de 2009, promoveu um curso de 10 dias, sendo depois realizada uma prova de 5ª a 8ª séries para conceder aos professores certificação de ensino fundamental. A SEDUC-PA não pretendia realizar outras ações nessa área, pois os recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR) que financiariam essas ações foram direcionados pelo MEC para a Secretaria Estadual de Educação do Amapá.

Outros povos não contemplados pelo atendimento da SEDUC-PA são os *Panara*, da TI Panara, cujo território abrange os estados de Mato Grosso e Pará e os *Mẽbêngôkre Mẽkragnotire*, das aldeias *Pykany*, *Kamau* e *Kubẽkàkre,* da TI *Mẽkragnotire*, cujas escolas são vinculadas ao município de Guarantã do Norte em Mato Grosso. A SEDUC-PA possui unidades de apoio em alguns municípios que são chamadas de Unidade Regional de Ensino (URE). A 4ª URE de Marabá, a 5ª URE de Conceição do Araguaia e a 17º URE em Capitão Poço atendem às escolas indígenas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas com as políticas governamentais de municipalização é que em muitos casos os prefeitos são madeireiros, latifundiários, garimpeiros ou mineradores, representando setores que têm interesses nas

terras indígenas, dotados de uma visão preconceituosa acerca destes povos. Este é um dos componentes do quadro em que se configura a política de educação escolar indígena no Pará.

Troncarelli & Rocha (2010) tecem algumas avaliações sobre o Programa de Formação de Professores desenvolvido pela SEDUC. A equipe da SEDUC-PA elaborou uma proposta curricular de Magistério única para todas as etnias do estado, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2003.

Em 2003 e 2004, a SEDUC desenvolveu cursos para professores indígenas através de convênio com o programa FUNDESCOLA no valor de R$103.128,00 atendendo a 134 professores índios e indiretamente a 7.661 alunos indígenas. Em 2005, através de convênio com o Programa de Melhoria do Rendimento Escolar – FUNDESCOLA, foi realizado o curso de formação para 45 professores índios dos Polos Belém e Marabá, beneficiando indiretamente 2.191 alunos indígenas, com um valor de R$ 33.180,00 e em 2006 realizou cursos de formação nos Polos de Jacareacanga e Oriximiná, atendendo a 89 professores índios, beneficiando 4.059 alunos indígenas, com um valor de R$ 52.979,10 [64]. Ainda em 2005, através de convênio com o FNDE no valor de R$22.829,40, a SEDUC realizou curso para professores indígenas nos Polos de Belém e Redenção e fez parceria com o Programa Raízes[65], da Secretaria Executiva de Justiça que liberou R$ 9.367,40 para assessoramento técnico-antropológico às Secretarias Municipais de Altamira, Santarém e Paragominas. As etapas intensivas de cursos foram realizadas com recursos do Programa de Ações Articuladas - PAR. O projeto do PAR foi elaborado em 2007, os recursos liberados em 2008 e, a partir de julho 2009, a SEDUC-PA conseguiu utilizá-los com o valor aproximadamente de 4 milhões.

---

[64] Relatório da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Belém, 2005.

[65] O Programa Raízes foi criado no Governo de Almir Gabriel no estado do Pará em 12 de maio de 2000 por meio do **Decreto Nº 4.054**. Sua missão era articular dentro do governo estadual o atendimento às demandas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Tratou-se de uma iniciativa pioneira que buscou a estruturar uma política governamental específica para esses setores da sociedade. O Programa Raízes foi responsável por receber as reivindicações das comunidades indígenas e quilombolas, avaliá-las, discuti-las com os interessados e encaminhá-las para o órgão estadual competente para tratar da questão. Além disso, o Programa Raízes coordenou e acompanhou a execução das ações do governo do Pará dirigidas aos povos indígenas e às comunidades remanescentes de quilombo. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/htm/leis/pa06.htm.Acesso em 21 de novembro de 2014, às 17h25min.

Durante alguns anos, a SEDUC não conseguiu realizar duas etapas de curso anualmente, conforme o previsto, havendo interrupções no processo de formação[66]. Com o apoio do FNDE, conseguiram retomar em 2007 a formação de professores *Tembé*, de professores dos povos da TI Nhamunda/Mapuera e de povos da região de Santarém que havia sido interrompida por falta de recursos financeiros.

Segundo Troncarelli & Rocha (2010), os cursistas da região de Santarém e os *Tembé*, que falavam e compreendiam bem a língua portuguesa, sua primeira língua, comentaram que gostavam das aulas do Curso de Magistério. No entanto, vários cursistas *Mẽbêngôkre*, que têm a língua materna como primeira língua, explicaram que não compreendiam bem o conteúdo das aulas no Curso de Formação, que são ministradas na língua portuguesa, em geral por professores que não tinham experiência no ensino de uma segunda língua.

> Este é um dos problemas da elaboração de uma proposta curricular única para todos os povos indígenas do Pará, pois não contempla situações específicas em relação ao domínio da língua portuguesa (TRONCARELLI & ROCHA, 2010, p. 67).

Segundo a visão de Troncarelli & Rocha, a equipe da SEDUC deveria aperfeiçoar e buscar no contexto do curso de formação metodologias e estratégias de ensino, que não fossem necessariamente as mesmas para todos os povos de modo a contemplar as diferenças. A equipe da Coordenação da Educação Escolar Indígena havia dado os passos mais difíceis em relação ao processo de formação, sistematizando uma proposta inicial de Magistério e obtendo a sua aprovação no Conselho Estadual de Educação. Porém, a proposta deveria ser discutida e aperfeiçoada com a colaboração das comunidades das diferentes etnias e de especialistas consultores, que pudessem contribuir para seu enriquecimento.

Conforme pôde ser observado no desenho curricular do curso no Quadro 3, a proposta curricular apresenta áreas de conhecimento e temas importantes para a formação dos cursistas indígenas. Uma importante ação que era prevista na proposta curricular da SEDUC-PA foi a participação de especialistas indígenas para atuar como professores, dando aula para os cursistas.

---

[66] Como será analisado pormenorizadamente nas seções VII e VIII desta tese.

Na opinião de Troncarelli & Rocha, para viabilizar estas aulas recomendava-se que a equipe da SEDUC-PA realizasse reuniões com os cursistas, lideranças e comunidades de cada etnia, para definir temas que estes especialistas iriam tratar, bem como quem seriam estes(as) especialistas escolhidos dentro da comunidade, o que não se deu em sua totalidade durante o período de atividade do magistério indígena como será analisado nas próximas seções.

IV

ESCOLA ITINERANTE: UMA INSTITUIÇÃO EM DESENCAIXE

Compreender o significado da Escola Itinerante representa um esforço no sentido de recompor um complexo cenário institucional sobre o qual ela se realizou como importante projeto da agência de educação do estado do Pará – SEDUC-PA – em um único *corpus* pedagógico, para a escolarização em ensino médio, e formação de professores indígenas, para cerca de 40 etnias, durante o trecho aproximado de uma década, especificamente o período que vai de 2002 a 2014. Como proposta pedagógica e institucional de oferta de serviços educacionais para povos indígenas, essa experiência surge no bojo de um movimento mais amplo, internacional, nacional e local, pois nasce em uma conjuntura específica, em um contexto de abertura democrática e reconhecimento de direitos culturais.

Em âmbito internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, tem sido celebrada como um marco no processo de superação do assimilacionismo e integracionismo sobre o qual incidiam os arranjos constitucionais que privavam as populações indígenas de seus movimentos por autodeterminação e controle sobre suas próprias instituições. Cabe mencionar que a Convenção 169 surge em revisão à Convenção 107, modificada para rever a ênfase no "direito à igualdade" no sentido de reconhecer o direito à diferença, o valor da diversidade cultural, igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação (CUNHA, 1995, p. 135). Assim, com a adoção da Convenção 169, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, passou-se a reconhecer o princípio da autodeterminação dos povos, consagrando-se o direito dos indígenas de participar dos processos decisórios que lhes afetam diretamente[67].

No contexto latino americano, as inúmeras reformas constitucionais[68] que decorreram desse marco seguiram num crescente reconhecimento do pluralismo jurídico e

---

[67]No texto da Convenção 169, na parte VI da Educação e Meios de Comunicação, art. 27, o documento afirma: 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

[68] Colômbia, Peru Bolívia, Equador, Venezuela são exemplos.

que, de igual modo, possibilitaram importantes alterações nos sistemas de justiça em seus países (MENDONÇA & MARONA, 2012, p. 27). Quijano (2006, p.55) problematiza esse decurso de eventos como conquistas das lutas anticoloniais e controle local da autoridade coletiva das populações indígenas na América Latina.

Esse fenômeno pode ser entendido dentro de um paulatino processo por *reconhecimento* próximo à acepção empregada por Honneth (2009, p.36), uma vez que os sujeitos afetados pelas injustiças históricas atuaram na modificação dos padrões normativos das próprias interações sociais[69], mas, para além disso, também como uma situação de reflexividade cognitiva[70], etnicamente situada, que incidiu sobre a compreensão local dos padrões de sentidos em torno de uma semântica fundada na colonialidade[71] do poder, no que tange às relações de dominação eurocêntricas e racializadas que se estruturaram no contexto latino americano.

No Brasil, esse movimento em torno do reconhecimento impulsionado pelos povos indígenas remonta à década de 1970 e 1980 quando se delineou uma ampla articulação de lideranças indígenas dentro de uma identidade supra étnica no sentido de interpor ao modelo de política integracionista do Estado brasileiro (concretizado nas Constituições de 1934; 1946, 1964; e na Ementa Constitucional nº 1 de 1969) um novo sentido de resistência, conforme Matos (1997, p.26). É nesse quadro de referencialidades que a Constituição Federal de 1988 surge como reflexo de uma conjuntura mais ampla de tensões entre o Estado e os povos indígenas.

A CF/1988 marca um período de fundamental importância, pois a capacidade processual civil reconhecida às comunidades indígenas ensejou a formação de

---

[69] Honneth centra *o reconhecimento* dentro de uma esfera de eticidade e emotividade intersubjetiva além da semântica de categorias de interesses, a resistência social surge em um quadro de experiências que procedem da infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas nos sujeitos. (HONNETH, 2009, p. 258)

[70] Conforme Lash, na reflexividade cognitiva pressupõe-se um sujeito (fora de um mundo) para quem o mundo é (conceitual ou mimeticamente) mediado. A ciência humana reflexiva depende da emergência de uma tradução entre nossos esquemas e os esquemas de nossos referentes. Implica que entendamos reflexivamente que nossos "conceitos" são apenas outro conjunto de esquemas privilegiados (por um acidente do Ocidente). (LASH, 1997, p. 187).

[71] Quijano chama atenção para o quadro de referencialidades da colonialidade que deve ser posto às claras no momento em que se debruça sobre esses povos tradicionais, uma vez que esse padrão semântico ao tecer suas relações cognitivas não deixa de ser colonizador (QUIJANO, 2006, p.53)

organizações através de associações, federações e conselhos indígenas[72] (LIMA & BARROSO-HOFFMANN, 2010) e por outro lado, articulou vários atores da sociedade civil organizada em torno de uma agenda política do movimento pan-indígena[73].

Outrossim, a emergência dos discursos dos direitos diferenciados e de uma sociedade plural nesse cenário traduz as tensões entre Estado e povos indígenas no horizonte de um processo de reflexividade[74] como autoconfrontação das instituições modernas nas trincheiras da resistência cultural, e isso numa era de profundo questionamento das bases epistemológicas da verdade, e do *status* do poder nas sociedades contemporâneas.

Se pensarmos como se dá o redimensionamento dessas questões, suas implicações sociopolíticas e efetivação, poderemos verificar que o inegável protagonismo das populações indígenas, reelaborando suas relações com o Estado e dele demandando direitos educacionais diferenciados, está na raiz discursiva dos marcos legais do nosso objeto de análise (não querendo dizer isto que a ação dos sujeitos não esteja dissociada dessas estruturas normativas, inclusive quando reclama por esses direitos); e isto porque toda a semântica da educação escolar indígena, dessa passagem de época, atesta criticamente sobre o significado da instituição escola e de sua importância como condição *sine qua non* aos projetos societários de autodeterminação.

Conforme Tassinari (2001, p.50), a escola indígena surge nesse contexto como um espaço de fronteira, de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, mas também como espaço de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos, tanto indígenas como não indígenas.

---

[72] Aracy Lopes da Silva (2003, p.103) informa que o movimento indígena intensificou-se no Brasil em termos de organicidade, pode-se verificar que em meados dos anos 1980, havia somente quatro associações e organizações indígenas conhecidas no País, enquanto que já em 1995 esse número passou para 109.

[73] A designação dada por Matos (1997) de Pan-Indígena a esse movimento deve-se ao fato de envolver várias etnias em torno de uma agenda indígena e que contou com apoio de vários tipos de atores que se assomaram a este movimento entre as décadas de 1970/80.

[74] Na acepção dada por Ulrick Beck, o conceito de "modernização reflexiva" pode ser diferenciado em contraposição a um equívoco fundamental. Este conceito não implica (como pode sugerir o adjetivo "reflexivo") reflexão, mas (antes) autoconfrontação (BECK *et al*, 1997 p.16).

Apesar desses traços incógnitos e de disputas, a escola agora traz consigo a semântica do direito conquistado, pois não mais deve ser homogeneizadora, destituída das tradições e significados culturais, ou "civilizatória", mas sim intercultural, bilíngue (ou multilíngue), específica, diferenciada e mediadora. É nesse contexto de *cristalização* de *significados flutuantes* que a Escola Itinerante surge.

No curso dessa época, é importante frisar que, mesmo não sendo um ponto pacífico, o princípio da interculturalidade que orientou todas as determinações para a educação escolar indígena, acenado na CF/1988 no Art. 210, mas apenas especificado em 1993, por meio das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, deflagrou uma modificação fundamental, pois suprimiu dessas ações escolares aos povos indígenas o conceito de aculturação[75] (entendido como perda da cultura indígena no "processo de assimilação") que orientou durante muito tempo a visão sobre o contato entre sociedades indígenas e comunidade nacional (GIRALDIN, 2010; CUNHA, 1995). Assim, interculturalidade como "intercâmbio positivo, mutuamente enriquecedor às culturas das diversas sociedades[76] , passou normativamente a ser uma das particularidades da educação escolar indígena.

Desde então, a situação de contato, não sendo mais entendida como assimilação e perda cultural, integrou o próprio conceito de interculturalidade. A noção subjacente a esse princípio, nesses marcos regulatórios, advém do entendimento de que a cultura constitui sistema dinâmico, não estático ou essencialista, portanto, mesmo em meio às inter-relações com outros padrões societários, as populações, em face do contato, negociam os elementos componentes dessa troca, e atuam ativamente nesse intercâmbio (LARAIA, 2001; CUNHA, 1995). Mindlin (2004, p. 135), porém, chama atenção ao fato de essas

---

[75] Giraldin chama atenção para o fato de no Brasil haver uma generalização do conceito de aculturação como mudança cultural, mas em contextos multiculturais como via de mão única com o povo dominado, que nesta compreensão deixava sua cultura para integrar-se na sociedade envolvente. Nessa tradição no Brasil ele aponta os estudos da década de 40, 50 e 60 do século XX. Dentre os quais, Egon Schaden, em Aculturação Indígena, Herbert Baldus nos seus Ensaios de Etnologia Indígena, Eduardo Galvão e Charles Wagley sobre os grupos *Tenetehara* e *Tapirapé*, Darcy Ribeiro com sua noção de transfiguração étnica são exemplos de variações do conceito de aculturação. Estes trabalhos revelam a influência dos estudos culturalistas norte-americanos nos estudos etnológicos sobre os povos indígenas que viviam no Brasil (GIRALDIN, 2010, p.7) Mas também cabe mencionar, conforme Laraia que, desde o início do século XX, o conceito de aculturação é utilizado pela antropologia alemã e a partir de 1928 pelos antropólogos anglo-saxões. Mas só será amplamente popularizado no Brasil na década de 50 por ocasião da I Reunião Brasileira de Antropologia, com a apresentação do "Estudo de aculturação dos grupos indígenas brasileiros" de Eduardo Galvão (Cf. LARAIA, 2001, p. 97).

[76] Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasil: MEC, SEF, 1993. 22p.

determinações para a educação escolar indígena não incorporarem uma reflexão mais profunda sobre a ficção que há por trás da interculturalidade, uma vez que as culturas estão em situações desiguais, e também porque esse princípio intercultural acaba por encobrir o confronto entre ideias hegemônicas e as formas de vida indígena.

Sobre o princípio da interculturalidade integrando as diretrizes políticas para formação de professores indígenas no Brasil, cabe uma reflexão necessária. Na década de 1990, quando publicou um artigo[77] sobre o Movimento de Professores Indígenas no Brasil, entre o período de 1980/90, o antropólogo Marcio Ferreira da Silva, ligado então ao Grupo de Educação Indígena (MARI) da USP, mostrava que a maior visibilidade e efetivação que o movimento de professores indígenas adquirira em alguns estados e regiões do país deu-se porque naqueles lugares os encontros de professores eram atividades regulares, articuladas pelos próprios indígenas e que se desenvolviam de modo sistemático. Refletindo sobre a vanguarda que à época o avanço do movimento de professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre representou naquele momento, o antropólogo mostrava que a diferença principal entre os "*encontro de*" professores indígenas e os "*cursos para*" professores indígenas era que, nos segundos, eles eram sempre alunos, enquanto que, nos primeiros, eram professores e mestres naquilo que o antropólogo chamou de a conquista pela escola.

A diferença implicava basicamente no lugar onde os grupos étnicos se realizavam no processo formativo. Isto é, se eram concebidos como uma classe de professores precários e problemáticos, a que as agências estatais imputavam ações de formação sob a designação genérica de professor indígena, ou, inversamente, se essa carreira e processo formativo estivesse em consonância ao indígena/professor, que era então o professor *Baniwa*, o professor *Tikuna*, o professor *Guarani* etc., imersos em suas totalidades sociopedagógica e culturais e que estavam mais próximos dos significados e sentidos da educação de seu povo. Ao analisar a trajetória e atas dessas movimentações, Cavalcante chama atenção para o fato de que esses encontros, em torno do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia[78] (atual COPIAM), tornaram-se um espaço privilegiado de

---

[77] SILVA. Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

[78] Segundo Cavalcante, esses encontros do movimento de professores indígenas da Amazônia tiveram início a partir das reivindicações de professores da etnia Ticuna, que reclamavam o direito de serem reconhecidos como professores indígenas e não professores rurais. Para isso, buscaram apoio de órgãos e pessoas simpatizantes da causa indígena. Já em 1988, surge o I Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, em que participaram professores indígenas de Roraima e do Amazonas. No terceiro Encontro, o Movimento

formação e autoformação, em que esses professores indígenas discutiam importantes agendas propositivas, que gravitavam sobre questões políticas, currículos, processos formativos, carreiras profissionais e todas aquelas demandas que surgiam do dia a dia dos professores nos seus respectivos contextos (CAVALCANTE, 2003, p.17)

Essa reflexão dá nota sobre um fundamental aspecto sobre o qual a política de formação de professores indígenas se realizará no Brasil, Guimarães mostra que a transição implementada com o Decreto Presidencial nº 26/91 (que transferiu ao MEC a competência de coordenar as políticas para educação escolar indígena[79]) acarretou a assimilação de conceitos e paradigmas teóricos que orientavam a política de educação indígena pelo órgão indigenista oficial, tais como interculturalidade, diferença, especificidade e bilinguismo.

Segundo sua ótica, essa assimilação ocorreu a despeito de referencialidades concretas e situadas, fato problemático, uma vez que essas categorias teóricas são vazias se não estão em consonância à dinâmica dos grupos a que mencionam. Assim, os projetos de formação de professores precisariam estar etnicamente situados e contextualizados com a história e cultura dos grupos indígenas para que essa interculturalidade em alguma medida estivesse operacionalizada nos projetos educacionais. No entanto, pela sua avaliação, a partir do momento em que essa formação de professores se tornou uma política pública engendrada pelo MEC, essa contextualização declinou significativamente.

O que se tinha no começo como projetos contextualizados reduziu-se ao longo do tempo a projetos homogeneizados de formação de professores indígenas. Assim, estes projetos em grande parte não foram construídos coadunados aos propósitos dos grupos, tampouco se fizeram em diálogo às suas concepções de educação e com o tempo necessário ao amadurecimento sobre o significado dessas propostas, mas sim, de modo inverso, nasceram motivados apenas pelas determinações legais que se exercem impositivamente para formar o professor índio genérico que entra no quadro da educação

---

passou a se denominar COPIAR - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Em outubro de 1992, professores do Estado do Acre assomaram a esses encontros. Atualmente, o Movimento se consolida no Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM – que se reconhece como entidade autônoma, independente, sem vínculos políticos, religiosos e sem fins lucrativos (2003, p.9).

[79]Reportando-se a esse período, Grupioni afirma que a assistência educacional às comunidades indígenas foi transferida da FUNAI para o MEC em meio a um processo de desmantelamento do órgão indigenista oficial, patrocinando pelo governo Collor, que também transferiu outras áreas de assistência a outros ministérios, como a saúde. Porém, alguns meses depois, esses Decretos foram revogados, voltando à coordenação das ações para a FUNAI, com exceção da educação que permaneceu vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto (2006a, p.29).

básica como uma categoria a ser preenchida pelos estados e municípios (GUIMARÃES, 2001, p.101).

Esta avaliação revela que a política de formação de professores indígenas no Brasil, quando se concretizou nos cursos de magistério, acabou prescindindo de um significado maior sobre o educador/professor em cada grupo indígena, em muitos casos. É nesse sentido que Veiga entende que a instituição escola, tal como tem funcionado em algumas aldeias, por vezes tem transformado as crianças e jovens em pessoas "disfuncionais" para o seu povo, refletindo processos educacionais dissociados de seu grupo, voltados para uma realidade que não é a sua. Daí a resistência de alguns povos indígenas à implementação da escola (VEIGA, 2001, p. 124).

Apesar desse quadro problemático, a literatura especializada também dá mostras de importantes políticas de magistério indígena bem sucedidas no Brasil, tais como o Projeto Tucum no Mato Grosso, ou ainda as experiências de formação de professores indígenas empreendidas pela Comissão Pró-Índio do Acre que, desde 1983, ofertou formação básica e profissional em nível médio e também o curso de magistério indígena, no Parque Indígena do Xingu, que tem sido desenvolvido pelo Instituto Socioambiental desde 1996. Outra significativa experiência em magistério indígena pode ser vista no estado de Minas Gerais, por meio do o projeto *Uhitup* de formação de professores do Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas. No Amazonas, o Projeto de Educação *Ticuna* também tem sido tematizado como uma referência na formação de professores indígenas devido ao protagonismo indígena[80].

Sem mencionar outras tantas experiências de magistério indígena empreendidas em outros estados com maior ou menor participação dos professores indígenas nos processos formativos, seja por entes governamentais, ONGs, sociedade civil ou cooperação internacional, interessa notar que, principalmente nas duas primeiras décadas de reconhecimento da educação diferenciada por parte do Estado brasileiro, há uma enormidade de situações que esboçam um cenário nacionalmente fragmentado e que se unificam em torno de discursos sobre educação diferenciada, indianidade, identidade e pertencimentos étnicos ensejados a partir dos reflexos institucionais que as movimentações indígenas ganham em seu processo de reconhecimento.

---

[80]Já tratadas em seção anterior sobre as experiências de magistério indígena.

Grupioni (2006b) mostra que o padrão governamental que se sucedeu pelas décadas de 1990 e 2000 para educação escolar indígena e formação de professores índios era de ações conduzidas por secretarias estaduais de educação (diretamente ou por convênio), seguindo a política de educação escolar indígena no país, respondiam às demandas das comunidades por acesso à escola, as estruturas de formação previam as etapas de escolarização, alinhando o modelo da formação em função da seriação de modo a levar esse padrão escolar a todos os seguimentos de educação escolar. Os professores indígenas em formação entram nesses processos como futuros funcionários públicos, outro aspecto é sobre as coordenações e os formadores em geral não terem vínculos com as comunidades indígenas, pois os projetos quase sempre eram formalizados de antemão, por vezes sem prévia consulta e, sobretudo, funcionando para titular os professores indígenas (idem, 2008, p.167).

Como se vê, a crítica que se faz à operacionalização desses princípios de corte étnico/racial e integrador leva em conta uma abordagem menos óbvia sobre a inserção dos povos indígenas às dinâmicas das sociedades envolventes. É nesse quesito que uma das compreensões sobre o princípio da interculturalidade tem sido a de que ela se insere nas políticas públicas como um mecanismo de instrumentalização do multiculturalismo neoliberal. Walsh defende a tese de que essa interculturalidade funcional[81] surge como retórica e ferramenta de dominação, pois não fomenta a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias: a interculturalidade surge aqui como um instrumento de coesão social, acionado para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade dos grupos diferenciados, mas isto com a finalidade prática de impulsionar pacotes econômicos de corte neoliberal para a acumulação capitalista, agora se exercendo a partir do discurso da "inclusão" dos grupos historicamente excluídos.

A interculturalidade por esse prisma passa a existir como um projeto da modernidade em sua extensão de dominação colonizadora, mesmo não acionando a ideia de superioridade das raças como instrumento de classificação e controle social, como o

[81] Walsh se apoia no conceito de interculturalismo funcional de Tubino (2005, p.56), que o articula ao modelo de política neoliberal, na acepção empregada esse interculturalismo trata de uma perspectiva que postula a necessidade do diálogo e do reconhecimento intercultural sem, no entanto, dar o devido peso ao estado de pobreza crônica, e em muitos casos extrema, em que se encontram os cidadãos que pertencem às culturas subalternizadas da sociedade. O interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural.

fizera outrora, em que se processou a consolidação do capitalismo mundial moderno, colonial e eurocêntrico, no entanto, articula essas mesmas ideias de raça/etnia/povos ancestrais no sentido de conter as interposições dos povos historicamente dominados a esses sistemas.

Porém, cabe enfatizar que, a despeito das dimensões em torno da questão intercultural e de como ela se consolida nas políticas de educação escolar indígena no Brasil, é justamente por esses aspectos mencionados que se observa um inegável movimento contra fatual em que a trajetória de demandas por serviços educacionais diferenciados, especificamente a que reclama por escolarização e formação de quadros de professores índios (que se delineou internacionalmente e nacionalmente em um complexo campo de normatizações), ao incidir sobre os estados e municípios da federação brasileira, colide em tensões nos diversos locais que atendem aos povos indígenas, fato que em menor ou maior proporção é recrudescido quando essas normas incidem nos grupos étnicos com suas especificidade, demandas e complexidade étnica, e isto porque esses mesmos grupos não são consultados nem protagonizam essas ações.

Ainda assim, ao pensar esses contextos de reelaboração do espaço-tempo escola, na semântica sócio-política-cognitiva sobre educação escolar indígena pós CF/1988, podemos vislumbrar uma instituição que, no horizonte dos discursos propostos, deixa de ser uma agência do colonizador assimilacionista-integracionista pra tornar-se "assimilada" dentro dos contextos espaço-tempo das aldeias e de seus grupos étnicos, ou indo nesse sentido como projeto e anseio do grupo indígena[82]. Essa virada do significado da escola, no entanto, não é de todo sem implicações problemáticas. Segundo Giddens (1997, p. 10), tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as instituições modernas desencadearam nos indivíduos um profundo desvencilhamento deles com suas formas tradicionais de vida, com a escola "assimilada" pelo indígena não é diferente.

É nesse sentido que Bendazzoli (2011) assinalava o complexo construto do sistema político brasileiro como uma variável determinante competindo no processo de consolidação e efetivação das políticas de educação escolar indígena:

---

[82] É crescente ainda na década de 1990 uma produção que informa sobre essa "adaptação" da escola aos universos culturais dos povos indígenas, em geral versam sobre as experiências pedagógicas em contextos interculturais, mas já dando indicativo dessa mudança de percepção sobre o significado da escola ou indo no sentido da transformação da realidade concreta segundo essa nova semântica (Cf. SCHROEDER, 1998; PAULA, 1999; SILVA, 2001a; GRUPIONI, 2003; MINDLIN, 2004; TASSINARI, 2001).

> O quadro é, esquematicamente, o seguinte: uma demanda social - por educação diferenciada - muito bem caracterizada como tal, elaborada ao longo de cerca de vinte anos de organização do movimento indígena, inscrita na Constituição Federal como fruto de mobilização e ações concatenadas de índios e ONG's à época dos trabalhos da Assembleia Constituinte (vista, portanto, como "conquista" de movimentos populares articulados), é incorporada pelo Estado e "devolvida" como política pública. O poder final de decisão sai de mãos indígenas e assessores - os índios, membros de ONG's, pesquisadores filiados a instituições universitárias - têm espaço de participação ativa no início do processo de elaboração dos documentos de base dessas políticas, mas nenhum controle sobre sua versão final. Além disso, a implementação dessas "conquistas é feita através dos mesmos canais altamente normatizados e burocratizados da administração da escola no país: uma "máquina" mal preparada para o trato da diferença" (BENDAZZOLI, 2011, p.419).

Assim, a questão que se apresenta em volta da emergência dos povos indígenas no quadro sobre educação escolar, em relação a essa experiência de formação de professores indígenas, como aqui tematizado, no estado do Pará, inversamente ao que se tem teorizado acerca das movimentações dos povos tradicionais na América Latina, quando da afirmação de novas bases políticas e cognitivas para questionar a colonialidade como constitutiva da modernidade em seu projeto de subalternização racializado, eurocêntrico e capitalista em relação aos povos ancestrais; mostra que é, sobretudo, do encontro entre instituições modernas e sociedades indígenas, para além ou aquém de um processo decolonial que se dá sua matriz de compreensão pelos atores que a vivenciam em suas experiências cotidianas.

Seguindo a percepção de D'Angelis sobre o campo problemático de formação de professores indígenas, cabe mencionar que a situação das sociedades indígenas no Brasil é a de minorias étnico-linguísticas e minorias muito menores (isto é, muito mais minoritárias) do que outras situações de minorias étnico-linguísticas em outros países, inclusive envolvendo outros povos indígenas nas Américas[83] (2003, p.36).

Assim, é principalmente da confrontação entre as instituições modernas através de suas agências estatais de educação e as sociedades tradicionais indígenas que se dá esse desenlace. Neste contexto, ao referir-se à modernidade, deve-se ter em mira sua localização tempo-espacial, pois trata-se do estilo, costumes de vida e organização social

---

[83] Levando em conta a dimensão territorial do Estado brasileiro, sua formação histórica e social, bem como seu sistema político baseado no modelo federalista, com os inúmeros localismos adjacentes, o cenário de experiências de políticas de formação de professores indígenas se dá das mais diversas nuances e formatos como se antevê no painel de especialistas reunidos para tratar sobre o tema da formação de professores indígenas no Brasil. In:__ GRUPIONI, L. B. (org.). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em Aberto. Brasília, v. 20, n.76, fev. 2003b.

que emergiram na Europa a partir do século XVII e que se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial bem específica, conforme Giddens (1991, p. 30).

Deste modo, a Escola Itinerante de Formação de Professores Índios do Estado do Pará sintetiza essa encruzilhada, uma vez que, a despeito de seus marcos discursivos acerca de sua missão pedagógica e de todos os macroprocessos políticos, sociais, culturais e epistemológicos (da qual ela inevitavelmente é alvo e está imersa), o seu projeto, enquanto realidade vivenciada, desentranha as malhas de uma institucionalidade complexa, típica da contemporaneidade que evidencia descompassos (e sobretudo, descontinuidades) entre culturas indígenas, demandas por serviços educacionais diferenciados e modelo institucional racional-burocrático próprio às instituições ocidentais, e isso principalmente por se realizar em sua matriz de modo descontextualizado aos grupos indígenas, apesar de se exercer sobre eles, e em alguns casos, sob sua chancela.

A racionalidade institucional da modernidade operacionaliza a lógica da descontinuidade quando se defronta com as sociedades indígenas. É por isso que Giddens aponta em sua análise institucional três aspectos dessas descontinuidades fundantes: o ritmo de mudança nítido que a era da modernidade põe em movimento; o próprio escopo da mudança, pois conforme diferentes áreas do globo são postas em interconexão, as transformações sociais penetram virtualmente na superfície das áreas a que se estendem estas instituições; e por fim, a própria natureza intrínseca das instituições modernas, baseadas tanto no seu dinamismo que deriva da separação do tempo espaço por meio de mecanismos de desencaixe de sistemas sociais e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento afetando as ações de indivíduos, grupos e das próprias instituições modernas, deflagrando, deste modo, processos de autoconfronto e transformação de suas matrizes lógicas e ontológicas.

Nesse quadro de referencialidades, tensões institucionais e desencaixes entre os povos indígenas e serviços educacionais, cabe perguntarmos, antes de mais nada, a que serviu a Escola Itinerante? Ela "formou" professores indígenas para as escolas indígenas? Em que lugar essa experiência de formação de professores se situa em relação às outras experiências de formação de professores indígenas em nível médio no Brasil? Ou ainda, que vivência ela possibilitou aos cursistas tendo em vista seus parâmetros sócioculturais e pedagógicos? Enfeixando essas questões em sentido amplo, cabe perguntarmos definitivamente: qual o significado histórico e sociopedagógico da Escola Itinerante no

processo de escolarização e formação de professores indígenas no estado do Pará, tanto para as etnias que a vivenciaram diretamente como experiência pedagógica (mas também política, social e cultural) quanto para todos os atores que a realizaram a partir dos quadros de referência do não-índio?

Sem condicionar essas questões em antinomias do tipo ação-estrutura para privilegiar enfoques sobre a ação e comportamento dos atores ou abordagens que reduzam os cenários de análise aos constrangimentos institucionais, cabe notar que, mesmo sendo a Escola Itinerante de Formação de Professores Índios do Pará a consolidação dialética da ação dos povos indígenas em nível institucional, principalmente deflagrada dos macroprocessos políticos do movimento indígena no Brasil, e resultado de um processo histórico mais amplo, e que se desdobra em diversas dimensões (internacional, nacional e local, mas também nas dimensões epistêmica e ontológica), a sua realização enquanto experiência pedagógica não pode ser compreendida sem os sujeitos que a vivenciaram diretamente.

4.1 - A Escola Itinerante e a Formação dos Formadores

O campo desta pesquisa situou-se basicamente em dois tipos de ambiente: o institucional e as aldeias. A Escola Itinerante, como experiência pedagógica, situa-se entre esses dois espaços também, ou melhor dizendo, entre a agência de educação escolar indígena da Secretaria de Educação do Estado do Pará e entre os povos indígenas que acorrem aos polos de formação durante os períodos letivos do curso. Sem me ater nas imbricações sociopolíticas das intensões semânticas que decorrem dos diversos lugares e situações em que a Escola Itinerante foi vivenciada, entendo que importa compreendê-la, antes de tudo, como realidade intersubjetiva, comum em sua semântica cognitiva nos sujeitos que a ela acorrem, porque em si, ela objetivou um *lócus* de confluência e, por isso, um *contexto de significados* comuns entre os sujeitos que a vivenciaram a partir de suas realidades concretas.

Compreendê-la nas malhas de seus significados é redimensioná-la à linguagem que a articula como realidade vivenciada. Nesse aspecto, o pesquisador como mediador de significados também aparece como articulador de sentidos na tarefa de sua compreensão. No entanto, este exercício não está destituído do local e época em que esse processo se realiza, o tempo imanente da consciência, ao compreender o mundo que vivencia no seu

Agora, realiza sua ação no presente como ato intencionado, seja quando se debruça sobre o já vivenciado em sua memória, ou quando projeta o futuro em determinada perspectiva.

A Escola Itinerante, nesse sentido, surge nas malhas das consciências imanentes dos sujeitos que a realizaram objetivamente. É por esse sentido que todo um padrão frásico e discursivo sobre os atores que a vivenciaram a partir tanto da instituição, quanto dos outros contextos, surge como uma evidência própria, mostrando que o modelo institucional ganhou nas diversas matrizes discursivas prevalência sobre as questões pedagógicas nos diversos atores que a tematizaram. Em momentos distintos, no entanto, sempre como *lócus* da dualidade entre o *direito conquistado* que se efetiva, a partir de sua *missão pedagógica intercultural* aos povos indígenas (tendo em vista determinações que se refletem de um cenário mais amplo – a própria época em que a categoria escola ganha outro *status* aos povos indígenas – deixando de ser fronteira assimilacionista para se tornar em direito diferenciado ao indígena). Mas por outro lado, esse mesmo direito será antes de qualquer coisa tarefa a ser realizada pelas instituições, com seus processos burocratizantes, racionalizadores e otimizadores.

Daí ela se realizar também como uma *política inoportuna para a qual não havia quadros específicos* ou ainda *ação de grandes custos para poucos resultados.* Os atores institucionais, sem descuidar das raízes discursivas ligadas à semântica de uma época de reconhecimento de direitos, interculturalidade, e reflexividade, mostram como se dá a recepção de uma política de formação de professores indígenas a partir do mundo objetivo em que essa política se realizou.

Reportando-se ao período entre 1995 a 2000, ainda no início dessas modificações, Violeta Loureiro, que à época chefiava a Divisão de Ensino da SEDUC-PA relata que:

> "A situação era muito crítica, então quando nós chegamos lá o que eu fiz foi o seguinte: *a primeira providência foi colocar uma pessoa que tivesse alguma coisa a ver com a questão indígena, então o Ampueiro, o Raimundo Ampueiro foi, ficou na Coordenação da Educação Escolar Indígena porque ele é índio, então ele passou pra lá, e o que eu observei?! Que recuperamos, eu tentei recuperar todos os processos, todas as demandas de educação escolar indígena que estavam paralisados durante aqueles anos todos e aí eu consegui reunir 38 caciques e perguntei quais eram as demandas deles, na verdade eu fui visitar algumas áreas e eu verifiquei o seguinte: a demanda deles era por escola e...* E aí eu tive o maior problema, o primeiro problema é pedir para as pessoas da rede física que desenham os modelos e tal, que fizessem um projeto de uma escola indígena, que fosse compatível com a ambiência do lugar, e aí eles, o pessoal desenhou uma escola muito linda, assim tipo uma maloca, muito bacana, e eu fui ao FNDE levando os projetos e aí tive o primeiro impasse, não era possível fazer a construção naquele modelo porque a legislação estabelece que as construções oficiais têm que ser resistentes ao tempo, têm uma série de características e aquelas não se enquadravam, só era permitido fazer as escolas de alvenaria, de

> tijolo etc e etc.. Isso você imagina o problema, o que é levar de avião material de construção pra dentro de uma aldeia? As escolas saíram por um preço muito maior do que deveria ser, porque a gente levou em lombo de burro, em avião, em barco, da forma que podia, o cimento chegava... é... compactado, duro, porque molhava, a umidade estragava, tudo isso, mas o FNDE foi intransigente, não abriu exceção, então. Mas nós conseguimos construir uma série de escolas em áreas indígenas *e aí foi quando eu comecei a visitar as escolas e verifiquei que o problema maior não era, não estava na falta de espaço, mas na formação dos professores, entende!? Porque o que acontece é o seguinte: os professores não recebem nenhuma formação quase com relação à língua indígena dos diversos grupos indígenas, então embora a legislação estabeleça que as aulas devem ser ministradas na língua materna e o português seria a segunda língua, não é isso o que acontece, o que acontece são basicamente duas situações, ou o professor dá a maior parte das aulas em português, isso é uma imposição da cultura hegemônica sobre a cultura indígena, né?! que vai descaracterizando a cultura dos grupos indígenas porque é uma cultura muito forte e dominante a nossa sobre uma cultura de um grupo minoritário, então este é o primeiro problema, eles não conhecem a língua indígena*, professores não índios, entende? Os não-índios agora que tão se formando, já professores com formação em língua indígena, mas mesmo assim, quer dizer, é eles são poucos, pra demanda é insuficiente, na década de 90 mais ainda, mais ainda, então esse foi o primeiro problema! (...) *acontece o seguinte, aí, o problema estava na raiz, nós não tínhamos quem ensinasse os professores, entende? Inclusive quem intermediou tudo isso pra nós, junto a Universidade Federal do Pará, foi a professora Leopoldina que na época nos acompanhava nisso, e inclusive nós com os índios Parkatêjê, nós publicamos o primeiro livro didático, feito pelos próprios índios, então , nós conseguimos dicionariza, os termos básicos da língua indígena, fazer um dicionário, desenhar a figura correspondente àquela palavra, e foi feito o primeiro livro, feito pela SEDUC, entende?!*"
>
> **[Depoimento de Violeta Loureiro – ator institucional político, em 13/11/2014]**

O depoimento de Loureiro mostra muitas das mudanças que estão em curso ao longo da década de 1990, ainda como um processo de assimilação institucional das questões indígenas, porém, agora, a partir das referencialidades da época: assim, *pôr o próprio indígena na coordenadoria* para acelerar os processos parados, *reunir 38 caciques*, *visitar as aldeias* pra ver *in loco* suas demandas etc. estão na ordem do dia. Porém, frente a esses anseios pela concretização dos direitos educacionais aos povos indígenas há o atravancamento das demandas específicas pelos órgãos de governo. É notável como esse período recria uma passagem que literalmente significou o início do reconhecimento de uma gama de questões inerentes à educação escolar indígena em nível local. Ao enfatizar mais especificamente o fato de *não ter quem ensinasse os professores para atuarem nas aldeias* como a raiz do problema, a questão da formação dos formadores é colocada em evidência.

Sem descuidar ao fato de que esses professores que vivenciaram o que Loureiro chama de a "raiz do problema" serem os não índios, e que esse momento é anterior às especificações pela Resolução 03/99 e ao Parecer 14/99 CNE/CEB[84] (BRASIL, 1999), importa dizer que a questão posta naquele momento era formar os professores que iriam adentrar as aldeias. Como se verá, às voltas do Projeto Parkatêjê, dar-se-ão as ações de formação de professores que resultaram nos primeiros quadros que irão compor a Escola Itinerante.

Conforme depoimento abaixo, concedido por uma *professora remanescente*, formadora desse período inicial e que atualmente[85] exerce a função de coordenadora da CEEIND, sobre o processo de formação do primeiro quadro de professores da Escola Itinerante:

> "(...) *o embrião, o pensar dessa escola, ela começou na década de... 95 quando foi criada aqui na SEDUC o primeiro setor de educação escolar indígena*, ainda no extinto departamento de ensino fundamental.Foi governo Almir Gabriel, o primeiro governo Almir Gabriel, é.. e aí havia um grupo aqui na SEDUC que tinha trabalhado em 89, quando ainda a educação escolar indígena, ainda não estava sob a responsabilidade dos estados, ainda era competência da FUNAI, já havia um convênio, uma participação, SEDUC, Universidade Federal do Pará, naquele tempo, Companhia Vale do Rio Doce, para uma escola, é de ensino de 5º a 8º série na Terra Indígena Mãe Maria, que àquela época só tinha uma aldeia, que era a aldeia *Parkatêjê*, então o grupo de professores da SEDUC se deslocou, trabalhou lá durante 5 anos para fazer com que essa escola funcionasse, ela funcionou durante 5 anos sob a responsabilidade desse convênio, e sob a responsabilidade da SEDUC, depois esses professores vieram pra Belém e constituíram o primeiro grupo de educação escolar indígena na SEDUC que era a Seção de Educação Escolar Indígena, o Departamento de Ensino Fundamental. E foi esse grupo de professores, deixa-me lembrar o nome... Moisés Davi, Edilene Costa, Regina Julião, André Alvarez e posteriormente Sandra Mendonça, foi este grupo que constitui o embrião do que hoje é a CEEIND, não estão mais aqui nenhum deles, mas eles constituíram e foram os grandes, que pensaram, que trabalharam no primeiro momento."
>
> **[Entrevista concedida por Professor Remanescente em 08/06/2014]**

Os nomes mencionados pela professora remontam à primeira geração de professores formadores para a educação escolar indígena da SEDUC-PA, e aqueles que irão elaborar a proposta do curso normal de formação de professores índios da Escola

---

[84] Esses marcos fazem menção à necessidade de se observar na educação escolar indígena (I) suas estruturas sociais; (II) suas práticas socioculturais e religiosas; (III) suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; (IV) suas atividades econômicas; (V) a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; e (VI) o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

[85] Coordenadora entre 2014 a 2015 da CEEIND.

Itinerante como pode ser observado no Projeto Político Pedagógico do curso[86]. Sobre esse período da formação dos formadores, a professora de primeira geração que atuou na Escola Itinerante e exerceu o cargo do setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, nos anos 2000, relata:

> "[...] quando é em 90, em 1990 eu recebi um convite pra trabalhar no projeto de etnoeducação *Parkatêjê* lá com os Parkatêjê. Era um projeto que tinha um convênio com a Secretaria de Educação, a SEDUC, com a comunidade *Parkatêjê* e a Vale do Rio Doce, e a FUNAI administração Marabá, era um convênio e este convênio constava a seleção de professores da rede estadual de ensino que tivesse interesse em trabalhar num projeto dessa ordem, um projeto *tendo a gente que morar na aldeia por um período de 5 anos* que era o interesse do povo em que os alunos concluíssem o ensino de 5ª a 8ª série. A escola só tinha até de 1ª a 4ª, as experiências dos alunos indígenas nas cidades não traziam um bom efeito, bons, como é? Boas situações, pra aldeia então o chefe nessa época, em contato com a professora Leopoldina Araújo que foi, e continua sendo uma pessoa que trabalha, é professora aposentada da universidade, não é?! E ela sempre trabalhou com eles na área de linguística, ela fez a transcrição da língua, então ela foi a pessoa que foi a coordenadora desse projeto durante 5 anos, *e para gente entrar nesse projeto e ter acesso a ir morar na aldeia, não só ser escolhido, mas também a gente teve, nós tivemos que passar por uma formação, que foi uma formação continuada, então antes da gente chegar pra lá, nós tivemos a formação, e foi nessa formação que nós tivemos, começamos ter acesso a esse tipo de material sobre interculturalidade, sobre cultura, sobre diversidade de povos, foi nesse contexto que eu comecei a ter leituras, ter formação na linha de antropologia linguística e metodologia e a etnometodologia.*
>
> **[Entrevista concedida por Professora de Primeira Geração em 28/11/2014]**

No depoimento da *Professora de Primeira Geração* a formação dos formadores nessa época abarcou um longo período de vivência nas aldeias. No entanto, essa vivência não era imediata, mas seguia como protocolo um processo de formação com especialistas na questão indígena[87] que antecedia a entrada dos professores na aldeia. Dessa época, apenas uma professora remanescente permanece no atual quadro da CEEIND, exercendo o cargo de coordenadora.

---

[86] Seção de Educação Escolar Indígena. Curso Normal em nível médio: formação de professores índios do Pará. Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2002.

[87] É importante frisar que a formação de docentes para a área da educação indígena encontra, ainda na década de 1990 o Programa de Etnoeducação, da Universidade Federal do Pará, que reuniu em seu entorno vários pesquisadores da questão indígena nas linhas de trabalho *Linguística Indígena* (coordenado por Alzerinda Braga, Maria Risoleta Julião, e Leopoldina Araújo), *Educação Indígena e Identidade* (coordenado por Ana Tancredi Carvalho, Denise Adrião, Eneida Assis) e *Educação Escolar e Identidade* (coordenado por Dedival Brandão da Silva), uma das propostas desse programa era contribuir com a construção de uma pedagogia intercultural e resgatar as formas de educação tradicional indígenas, conforme Beltrão (1991, p. 32).

André Alvarez (que à época compunha essa equipe de professores) relata que a experiência da Secretaria de Educação do Estado do Pará, com a educação escolar indígena, desse período, deu-se devido à saída de jovens da aldeia, por motivo da conclusão dos alunos da 4ª série do antigo 1º Grau na Escola *Kaikuture*, na reserva indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins/PA, mantida então pela FUNAI, na aldeia dos *Parkatêjê*. Segundo seu relato, os alunos que finalizavam a 4º série tinham interesse em prosseguir os estudos, mas isto ocorria mediante a saída da aldeia, de modo que fossem estudar em escolas da rede estadual em localidades distantes ou mesmo na cidade de Marabá.

A experiência negativa de residirem na Casa do Índio, em Marabá, regressando apenas aos finais de semana não agradava às lideranças e grupos familiares, visto que essas incursões dos jovens para fora de sua aldeia acarretou a entrada de comportamentos socialmente reprováveis aos costumes *Parkatêjê*. Além do que eles já não cumpriam os ciclos cerimoniais, bem como deixavam de falar a língua, fato que motivou o interesse da comunidade em mantê-los mais perto de suas famílias, de modo que se buscou, pelo próprio grupo indígena, o estabelecimento de um acordo entre a Comunidade *Parkatêjê* e a SEDUC-PA na criação de uma escola de 5ª a 8ª séries. Assim, mediante o Convênio 0333/90 firmado entre a comunidade indígena, SEDUC e Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), foi criado o Programa de Educação e constituída essa primeira equipe de professores (ALVAREZ *et al*, 1996, p.83).

A escola entre os *Parkatêjê*, tal como foi concebida com esse grupo de professores, levava em conta a flexibilidade de horários e do próprio calendário letivo conforme tarefas e ciclos ritualísticos do grupo indígena, e isto de modo que a própria comunidade escolar pudesse participar das atividades. Segundo Alvarez, esta escola era de atribuição e controle do Conselho Tribal das lideranças *Parkatêjê*, que julgava o que era bom ou mau para ser ensinado, conforme a organização social e política do grupo (*idem* p.89). E isto porque o próprio grupo não aceitava passivamente as propostas que chegavam, ao que exigiam dar a última palavra sobre as atividades em sala de aula (ASSIS, 1996, p.76).

Reportar-se a esse período que antecede a Escola Itinerante não se faz por um exercício de recontar a história, mas sim para recuperar temporalmente, a partir de uma linha compreensiva, o recorrente tema da formação dos formadores que se adensaram nos depoimentos e que se reportam ao estabelecimento do perfil do primeiro quadro de especialistas da Seção de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA, bem como o tema do

próprio processo de seleção de professores formadores do magistério indígena deflagrado posteriormente. Os depoimentos incidem em duas situações, que ilustram dois perfis básicos de professor formador que atuaram nas formações, ambos, todavia, já constituindo perfis completamente diversos da primeira geração de formadores do antigo Projeto *Parkatêjê*.

Nesse quesito, a falta de recursos humanos no estado para trabalhar com a questão da educação escolar indígena e o reduzido número de professores efetivos na CEEIND é um dos temas constantes e é diante disso que o projeto inicial da Escola Itinerante articulou uma rede de especialistas na área da educação escolar indígena em um cadastro de reserva para dar prosseguimento às formações, inclusive com profissionais de outros estados, conforme depoimento desta *professora de primeira geração*:

> "[...] inicialmente a gente, o MEC, a Coordenação de Educação Escolar Indígena no MEC... ela tinha um cadastro já de profissionais que já atuavam na formação de professores, e aí a gente ajustava, era um trabalho assim mesmo de estratégia, ajustar os horários, os períodos que eles pudessem vir em julho porque a escola na aldeia não podia parar, então as formações coincidiam com as férias dos professores, né, porque teria que se montar um calendário assim, no momento das férias né, desses outros profissionais coincidissem com as férias da aldeia, então, sempre todas as formações aconteciam em julho, porque às vezes vinha gente de São Paulo, gente do Rio, de Minas e eram já professores de universidades que trabalhavam também nas formações, alunos desses professores que estavam já envolvidos na formação de professores índios, aí eles indicavam, porque eles vinham da graduação, mas tinham experiência. Não tinha um programa dentro da SEDUC em que, "olha a gente vai começar a formação dos professores em tal mês, todo mundo tem que tá aqui em tal mês, pra fazer uma formação" há! não tinha isso não... porque nem muita gente se identificava com a temática, então aquele cadastro que o MEC já nos fornecia a gente via a possibilidade de trazer aqueles... Aqui em Belém, a gente via quem se interessava, e até um determinado momento a gente conseguia dar uma formação, que às vezes tem, tinha colega que dizia assim "a eu quero muito ter essa experiência", então a gente indicava material de leitura, fazia uma roda de conversa, e a pessoa, quando a pessoa se identificava, queria ir, porque ele já se identifica né, mas só pela curiosidade, mas se identifica com a temática, e tem vontade de prosseguir."
>
> **[Entrevista concedida por Professora de Primeira Geração em 28/11/2014]**

Todavia já se antevê que nem sempre se cumpria o protocolo de uma formação prévia, com experiência de campo e mais consistente para lidar com a formação de professores indígenas. A articulação dos quadros de professores formadores também se dava "por quem se interessava" ou ainda "só pela curiosidade", fato observado como notório diante do pouco interesse na tarefa de escolarizar professores indígenas. Neste caso, em específico, a capacitação dava-se de modo precário e improvisado, por leituras indicadas, rodas de conversas, depreciando assim o nível da qualidade do ensino

diferenciado no que tange ao preparo do formador com a temática, situação largamente relatada na literatura sobre formação de professores indígenas no Brasil (GUIMARÃES, 2001; ASSIS, 2012; MATOS & MONTE, 2006; GRUPIONI, 2003b/2006b). O declícinio da qualidade das formações da Escola Itinerante, evidenciado nas seleções, modifica o padrão profissional dos formadores, mas isto devido à rede de profissionais especialistas não poder mais ser mantida pela complexidade logística e custos financeiros que ela demandava da agência de educação do estado.

> "[...] a gente tinha aquele, é... o cadastro do MEC, esses vinham, aí a gente convidava, vinha gente, porque às vezes nós tínhamos... eu acredito que ainda tem o cadastro, então a gente não precisava de trabalhar arte, e a gente via que aquela, aquele grupo ali tinha um interesse por música, então a gente trazia alguém é da Universidade Federal da Bahia que tava trabalhando com etnomúsica, entendeu? Os formadores não eram todos daqui, não... Vinha gente né, de outros estados e isso a gente conseguiu fazer até um determinado tempo, depois aí com a questão de verba, com a manutenção de despesa e tudo isso, né, nós começamosa frear...não a gente, porque o interesse de você trazer uma pessoa que trabalha com aquele povo lá, né, que pesquisa lá, trazer ele pra trabalhar na formação é um ganho muito grande pro projeto e pra escola, né, era um ganho assim, porque os professores já conheciam o trabalho, aquela pessoa né, ou então ele já vinha com o material né, já preparado pra aquela situação."
>
> **[Entrevista concedida por Professora de Primeira Geração em 28/11/2014]**

O painel que se destaca desse cenário nos mostra os atores institucionais articulando três grupos de profissionais que vão atuar nas frentes indígenas: ***1.*** Os professores formadores com experiência de campo, larga vivência em aldeias e sólida formação pedagógica e antropológica para lidar com povos indígenas; ***2.*** Os professores pesquisadores e especialistas da educação escolar indígena do Pará e de outros estados que eram mobilizados pelo cadastro de reserva e que estendiam às suas funções na Escola Itinerante atividades de campo e pesquisa aos orientandos de suas respectivas universidades; ***3.*** E um terceiro perfil também se destaca nesse painel, que são os professores sem experiência com a temática indígena, mas que serão escalados para ministrar determinadas disciplinas do currículo para acelerar o curso quando este começou a ser alvo de críticas por motivo do seu longo período de duração.

Sobre esse tema, Matos & Monte ressaltam experiências de formação de professores indígenas no Centro-Sul, nos cursos iniciais de Magistério Indígena promovidos por ONG's, e professores universitários que pesquisavam grupos étnicos. Essas experiências tiveram bons efeitos nos grupos, a despeito da falta de articulação entre pesquisa de centros universitários e docência no Magistério Indígena. Por outro lado, já notavam que os cursos realizados pelas Secretarias de Educação envolvendo professores da

rede pública e técnicos, sem experiência com povos indígenas para compor quadros de professores índios, apresentavam qualidade questionável por não trazerem em seus projetos referências contextualizadas dos grupos (MATOS & MONTE, 2006, p. 82).

Como se pode ver, as dificuldades em torno de selecionar os formadores são uma das mais recorrentes causas mencionadas pelos atores institucionais diretos e *professores de primeira geração* no processo de depreciação do ensino nas aldeias. Todavia, a própria aceleração dessas formações para conclusão dos cursos dinamizou esse processo, revelando tensões entre atores institucionais indiretos e o quadro de professores fixos que coordenava o Setor de Educação Escolar Indígena e a Escola Itinerante. É importante mencionar que os professores de primeira geração, que compunham o quadro fixo de professores da instituição, também desempenhavam funções administrativas paralelas às suas atividades docentes.

Assim, a soma desses fatores irão comprometer o andamento das atividades da Escola Itinerante, principalmente na questão administrativa e pedagógica, uma vez que a otimização das atividades precipitou o curso de magistério numa fragmentação e desarticulação de seus processos pedagógicos e administrativos. Assim, o grupo de professores mais qualificados para exercer essas atividades das frentes de formação foram retraídos no âmbito administrativo, dando lugar aos professores do cadastro, que acorriam às formações como *freelancers*, temporários, contratados, etc. perfil este que caracteriza principalmente o professor de período recente do curso de magistério.

> "*O corpo de professores formadores durante todo esse período é, no início ainda... havia professores da secretaria, são servidores mesmo da secretaria e trabalhavam nos polos, é... ministrando a disciplina conforme a sua formação, mas no decorrer do tempo e a maioria das formações dos polos, e na maior parte do tempo é.. esses formadores são pessoas que não tinham vínculo com a secretaria de educação é.. era feito o processo seletivo, processo de seleção pra, pra é.. contratação dessas pessoas é, por um certo período, pra uma formação X, um período Y, pra atender essas formações,* então assim, é... nunca era o mesmo professor, por mais que tivesse aquela disciplina naquele polo, nunca era o mesmo professor, então um ano sim era um professor, no outro era um outro ou seja, nunca era o mesmo, não dava continuidade principalmente porque é.. no projeto da Escola Itinerante não tá amarrado os conteúdos, os eixos, principalmente isso, e aí o professor, e aí não foi feito um controle sistematizado é... pra saber como tava o andamento disso, né porque o ideal que a escola itinerante funcionasse lá no IEEP, como corpo administrativo técnicos de professores e tudo mais, porque é uma escola, mas não; ela funciona durante todo esse tempo na coordenação indígena é.. indevidamente porque lá não é o local, a SEDUC ela tem outro papel e a coordenação também, e não de escola, *então isso foi muito ruim pra Escola Itinerante então é, cada professor que vinha, ele vinha com uma ideia, vinha com uma, um conteúdo que às vezes não... cada um dava o que queria! E não havia um encadeamento, não havia uma lógica na sequência e essa lógica às vezes não... ora respeitava ora ia ao encontro do que era interessante, o que era importante pra esses alunos*

> *indígenas... sim, porque o que é que acontecia, muitas vezes os professores iam levar conteúdos que eram conteúdos da escola do branco pra esses alunos, a aproximação do conteúdo pros alunos da escola era muito mais empenho pessoal desses professores do que da instituição porque esses professores eram selecionados e aí muitos não tinham familiaridade com a temática, não tinham. Não foram formados pra isso. E isso em todos os polos, em todos os anos.*"
>
> **[Depoimento concedido por Ator Institucional Direto - técnico e ex-coordenador da CEEIND - em 24/09/2013]**

É importante observar nesse depoimento a situação curricular das frentes de formação, e de como essa dimensão flexibilizava-se a contento do formador nas situações em que estes não possuíam maiores parâmetros para trabalhar com a temática indígena[88]. D'Angelis (2003, p.42) chama atenção para que se tematize o sentido do currículo escolar, de modo a não confundi-lo com conteúdos. Enfatiza que a dependência das decisões sobre política e planejamento linguístico, identidade e espaço da cultura indígena fossem contemplados, mas isto para que o professor indígena estivesse qualificado para intervir nessa discussão, evitando imposições em planejamentos geridos por técnicos ou professores não índios. Outra questão que se observa são as dinâmicas institucionais e burocráticas da agência de educação do estado tensionando com o quadro de especialistas da educação escolar indígena, no sentido de otimizar as formações e dar maior transparência às atividades que, ao longo do tempo, começaram a colidir com a própria administração pública naqueles aspectos imponderáveis como relatórios financeiros, prestações de conta, resultados técnicos, planejamento das ações etc. Principalmente o olhar dos *atores institucionais indiretos* que não lidam com as ações da Escola Itinerante desvela a lógica desses fatores racionais legais, burocráticos, e políticos, pois serão principalmente estes que terão de mediar as ações da Escola Itinerante e os atores políticos que surgem segundo a periodicidade dos governos que se alternam e que engendram diferentes políticas à agência de educação do estado aos professores indígenas:

> "Não passava, não é, não é... nós colocamos isto, eu me lembro muito bem que, com a falta, com a questão de avançar pra acelerar esse curso de magistério, nós fizemos uma solicitação de contratação especial de professores pra atuar em algumas disciplinas né, que não tinham professores, portanto a própria equipe ela, ela dava aula de várias disciplinas, né... então veja, olha como que era organizada, você tem assim uma coordenação de educação escolar indígena, quem que compõe essa coordenação? Os próprios professores itinerantes! Então

[88] É recorrente nos depoimentos de alguns professores de período recente a abordagem freireana dos temas geradores e da perspectiva pedagógica contextualizada; em algumas situações a prática avançava no sentido de abarcar os (etno)conhecimentos indígenas, mas também por vezes declinava em uma prática meramente conteudista, inclusive entre professores de primeira geração.

> dentro da coordenação escolar indígena tem um corpo docente da escola indígena itinerante, então você tem duas coisas aí, uma coisa é uma coordenação, uma coordenadoria, um corpo técnico pedagógico e uma secretaria, né, e a outra é um conjunto de docente que atuam nas escolas indígenas de forma itinerante, qual é a carga horária que eles têm? Tem 200 horas, por conta de estarem numa educação escolar indígena passam a ter 280 horas, então eles têm 280 horas pra serem professores e ficam dentro da SEDUC recebendo 280 horas, quando saem pra dar aula recebem diárias, recebem as diárias que é justo e mais suas 280 horas, mas pega 280 horas pra ficar na SEDUC pra trabalhar só um turno, então não dá pra entender. Desperdício de recurso! E não dá pra entender isso né, não dá pra entender, como é que isso, então uma das questões que dificultava era a própria questão de reorganizar a própria CEEIND, e aí foi uma luta interna porque os professores, os professores que estavam lá, eles serviam menos, não deixaram de ser membros da própria CEEIND, mas quando as coisas começaram a ser solicitadas, cadê os relatórios, trabalhos técnicos, pra serem feitos de relatório de projetos e tudo mais os professores que ocupavam a maior parte do espaço da CEEIND dizer "isso não é minha função", "eu sou professor"..."
>
> **[Depoimento concedido por Ator Institucional Indireto em 15/05/2014]**

A política de formação de professores indígenas pela Escola Itinerante realiza-se entre essas situações controversas ao mesmo tempo em que a agência de educação tem que dar uma resposta institucional à demanda por formação de professores índios. Esta ação realiza-se mesmo contra a exiguidade de recursos humanos para atender a 40 etnias de sua abrangência e, por outro lado, a própria administração pública não envidou essas ações de modo a reconhecer institucionalmente as complexas especificidades socioculturais com que inevitavelmente teve de lidar, principalmente no sentido de ampliar seu quadro de professores formadores, segundo aqueles critérios de especificações necessários à qualidade da educação intercultural, de modo a evitar a superposição de atividades do quadro fixo, assegurando minimamente um padrão profissional de especialistas em educação escolar indígena. O quadro das ações que se tipificam dos atores institucionais desvela um jogo de empurra, em que os atores institucionais políticos da agência de educação, pressionados por ações externas[89], agiam no sentido de pressionar e cobrar agilidade para executar processos formativos e otimização de resultados aos *Atores Institucionais Indiretos*, que por sua vez acionavam os *Atores Institucionais Diretos*, que realizavam as respostas institucionais possíveis, principalmente por meio da incorporação de quadros de professores genéricos na tarefa da formação de professores indígenas e também pela aceleração e intensificação do curso de magistério.

---

[89] É importante salientar que muitas dessas formações só ocorreram mediante pressão do Ministério Público Federal que interpôs ações contra a SEDUC-PA requeridas pelos próprios indígenas, quando da excessiva demora entre as formações (ver anexo XII ações ao Ministério Público).

> "(...) é que a Escola Itinerante ela era um misto, né, como você tinha uma escola que atendia os alunos nos períodos de formação, mas para que essas formações pudessem acontecer, você tinha que tá ali, ajudando na parte administrativa né, então você tinha que fazer todo um encaminhamento orçamentário, era feito dentro da coordenadoria, então a coordenadoria escolar, ela acabava funcionando como um certo hibridismo, não tinha como você desvincular uma situação da outra, é claro que conforme as formações foram acontecendo você tinha um grupo que era da coordenadoria e tinha os professores que nós começamos a chamar pra ajudar como instrutores, eram muitas disciplinas, a gente não tinha condições de manter um quadro enorme com professor"
>
> **[Depoimento concedido por Professora de Primeira Geração em 10/12/2013]**

Da formação dos formadores é importante mencionar que os únicos a ter um contato de maior permanência com os 40 povos atendidos foram os professores do reduzido quadro fixo, muito em função de suas atividades como técnicos e das incursões que estes faziam na década de 1990 por motivo das capacitações[90] e formações nas aldeias em convênio com outras instituições governamentais e não governamentais. É importante frisar que nos depoimentos coletados não são poucas as exceções de professores que nunca dantes haviam pisado em uma aldeia e que estavam alheios às competências e habilidades de sua postura pedagógica em uma situação intercultural, todavia, a própria ação institucional era enredada nesses fatores:

> "Porque você observa as dificuldades que você encontra no curso, por exemplo, você tem professores que têm dificuldade nas relações interétnicas; então por alguns professores serem contratados e não serem da rede, então a Secretaria precisa né, contratar esses professores, certo!? Pra que eles possam atuar então com esse contrato o rigor que ele exige não é tão alto quanto a gente desejava então você às vezes consegue professores com experiência já nessa relação interétnica e outras não, então quando boa parte não tem já uma experiência dessas relações interétnicas aí você observa uma certa, vamos dizer assim, dificuldade desse professor em lidar com essa realidade."
>
> **[Entrevista concedida por Professor de Período Recente – técnico; em 27/10/2014]**

Apesar de enquadrarem suas percepções em um desencontrado e fragmentado painel de causas, os atores institucionais nas suas diversas nuances, bem como os professores formadores reconhecem em seus depoimentos um significativo declínio da qualidade das ações pedagógicas da Escola Itinerante que se deu ao longo de suas atividades, principalmente no que tange a uma experiência pedagógica intercultural

---

[90] Alvarez *et al* (1996, p.84) informa que devido à exiguidade de recursos humanos para atuarem em escolas em áreas indígenas, a então equipe de professores da Seção de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA realizava na década de 1990 cursos de capacitações para professores índios e não índios que lecionavam nessas escolas.

consciente e profissional, praticada em conformidade a uma vivência mais profunda com os povos indígenas. Sem olvidar todos os fatores concretos que competem para esse desfecho, importa salientar que o perfil do professor dos primeiros anos, que teve uma sólida formação pedagógica intercultural em áreas indígenas e que por suas atividades de técnico e professor pôde percorrer e conviver com todos os povos das 40 etnias, deu lugar a um professor sem experiência intercultural, interétnica, escolhido em função das disciplinas que haveria de ministrar.

> "Olha, pra te falar a verdade eu fui pra lá, a primeira vez que eu fui pra Capitão Poço, eu fui assim, na cara e na coragem, né. A minha primeira experiência com eles, não tive nenhuma preparação anterior, a minha preparação a partir do momento que eles me entregaram o conteúdo do curso, foi comigo mesma, né. E assim... teve uma conversa, uma pela manhã, acho que o quê...? Uns 40 minutos de conversa, e houve sim, houve uma conversa, mas assim, no sentido de não causar estranhamento, que basicamente o que a gente conhece é, não se, não, "não interfiram nas situações deles", é respeitá-los, não desrespeitar a tradição, mas basicamente isso, né, não houve algo mais profundo, acho que também pelo tempo, tava muito próximo já da viagem."
>
> **[Entrevista concedida por Professora de Período Recente em 17/11/2014]**

É importante observar que a política de formação de professores índios da Secretaria de Educação do Pará não esteve vinculada a uma política de formação do formador, tampouco a uma ampliação do quadro de professores para essa função, considerando os pressupostos legais para essa política educacional, mesmo em seu Projeto Político Pedagógico essas questões não são mencionadas, fato que se contornou inicialmente, quando ainda da formação da Seção de Educação Escolar Indígena na SEDUC-PA, através do aproveitamento dos recursos humanos resultante do Programa de Etnoeducação *Parkatêjê* e pela articulação dos professores do cadastro de reserva de especialistas em educação escolar indígena, que eram mobilizados durante as primeiras formações, mas que de igual modo, eram profissionais desvinculados da SEDUC-PA, contratados somente nos períodos de formação.

A esse fator, soma-se a falta de acompanhamento das ações durante as formações, de modo que a própria instituição obteve poucas respostas sobre o impacto dessas práticas pedagógicas dos formadores sobre as populações atendidas, no que tange às determinações legais sobre educação diferenciada que respeitasse o princípio da interculturalidade, seja na sua dimensão pedagógica, linguística ou cultural. Essa talvez seja uma das mais problemáticas situações que a Escola Itinerante tenha engendrado e que passa a ser motivo

de questionamento como projeto de educação diferenciada aos povos indígenas a que atendeu:

> "Olha, tivemos bastante problema primeiro, pra obedecer essa legalidade, precisa né, da LDB, e outras legislações, primeira coisa é que formalmente o currículo que existe, ele está ligado ao ensino médio, quando você vai observar as ementas de todas as disciplinas, a maioria não é possível encontrar a questão intercultural, porque não obedece essa formalidade, tá! E segundo lugar, quando os professores observam também que não existe essa formalidade rigorosamente, o que acontece? Existe uma certa, vamos dizer assim, um entendimento, onde a gente vai mostrar esse conteúdo, essa ementa, certo, nós apresentamos, apresentávamos o que existe, e alguns professores complementavam de acordo com essa disciplina e como não existia um acompanhamento ao longo do ano com esses profissionais e só era possível quando era feita a formação então você tinha, não tinha um certo, vamo dizer assim, um acompanhamento que pudesse confirmar que eles estavam seguido aquele planejamento você sabia quando você tinha uma proximidade com aquele professor e também quando você conversava com os cursistas indígenas e aí você tinha um certo conhecimento do que acontecia naquele momento da formação ou você tinha esse relato né, na etapa seguinte aí sabendo dessas, desse aspecto positivo ou negativo, você agia na próxima etapa.
>
> **[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto – ex-coordenador pedagógico da Escola Itinerante, técnico da CEEIND em 27/10/2014]**

Depreende-se desse fato que a ação "educacional diferenciada" para formar professores indígenas colidiu com a falta de recursos humanos, todavia, essa lacuna fora contornada por meio da mobilização e intercâmbio de especialistas de outras localidades, mas ainda assim, essas soluções foram sendo depreciadas pelo próprio atravancamento da agência de educação ao não reconhecer institucionalmente uma série de particularidades que a formação de professores indígenas desencadeava. No quesito da formação do formador, em específico, a solução mais plausível de mobilizar especialistas da educação diferenciada enviesou no sentido de mobilizar o profissional da educação genérica, resolvendo de modo questionável o tempo demasiado longo das formações de professores indígenas, numa equação otimizadora, porém, já muito aquém de uma educação diferenciada, tal como prescrevem todos os marcos discursivos sobre a educação escolar indígena no Brasil.

> "Ainda não diria nem que seria isso, mas aprende o canto, aprende alguma coisa na língua com pequenas frases, coisa assim, no caso do Guamá, não é o caso de Mapuera, dos *Wai Wai*, onde todos são falantes da língua, mesmo assim as aulas para os alunos do ensino médio, em qualquer modalidade é dada em português, Os *Xicrim*, da mesma forma... Então a dificuldade muito grande de entendimento com os *Mundurucu*; os *Xicrim* nos solicitaram, nós solicitamos pro governo do estado que se contrate uma pessoa para acompanha-los, que seja bilíngue, que possa falar aquilo que o professor está falando em português aos seus parentes que não entendem, ou entendem muito pouco, os *Xicrim* e os *Kayapó* que tão

> mais distante têm uma dificuldade muito grande em entender em português, em escrever e falar então, e eu tenho que avaliar esse aluno dessa forma, isso eu já discuti com a coordenadora que temos que trabalhar a questão da linguística como o ensino do português que será a segunda língua, não a língua materna. Qual a dificuldade ainda, nós não temos massa crítica formada para poder ocupar esse cargo de professor formador, por exemplo, a do fundamental na própria aldeia, isto eu só vou ter quando os primeiros licenciados saírem agora, tipo daqui a talvez um ano e meio, a dois anos, que estão fazendo a universidade da UFOPA, de Santarém, ou aqui em Belém, ou a UEPA, alguma coisa assim."
>
> **[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto – ex-coordenador da CEEIND; em 17/02/2013]**

Daí observa-se, quase de modo retrospectivo, o quanto a "raiz do problema" persiste de ponta-a-ponta na questão da educação escolar indígena, a formação dos professores indígenas pela Escola Itinerante sendo resultante do reconhecimento de direitos educacionais diferenciados e a emergência de uma cidadania indígena diferenciada, mostra o quanto as instituições modernas, neste caso através da agência de educação, estão em desencaixe com as sociedades indígenas. A Escola Itinerante diante da SEDUC-PA, como política de formação de professores indígenas, não chegou a ter maior reconhecimento do que o meramente formal nos diversos governos que assumiram os cargos executivos da Secretaria, conforme expressou uma professora remanescente da Escola Itinerante "nós assimilamos a instituição, mas a instituição não nos assimilou".

O Quadro 4 (na página 150) de tipificações dos atores institucionais dá mostras do padrão de ações despendidos sobre a formulação e implementação da política de formação de professores indígenas no estado do Pará. É importante observar que a lógica da ação se estrutura em condicionalidades que antecedem o contato direto desses atores com as comunidades indígenas, mesmo nos casos em que a ação se faz por mediação dos grupos étnicos, os *inputs* se dão por mediação com outras agências de governo, como no caso mais mencionado que é pelo Ministério Público Federal[91], sem diminuir as idas dos indígenas à própria SEDUC-PA, com a finalidade de acionar os atores políticos que ocupavam cargos executivos da secretaria. Importa dizer que esses *inputs* em geral eram enredados de modo

---

[91] Troncarelli & Rocha (2010, p.11), em relatório sobre a situação da escolar indígena no Pará, informam que professores e lideranças dos povos *Tembé, Asurini, Suruí, Guajajara, Kyikatêjê, Xikrin, Guarani e Arara* encaminharam cartas ao Ministério Público Federal que denunciavam deficiências da política de municipalização e reivindicavam a implementação de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, propostas curriculares diferenciadas valorizando as línguas e os conhecimentos indígenas, também reclamavam a adequação do Curso de Magistério Indígena da SEDUC-PA para que este adotasse propostas específicas de ensino para as diferentes etnias do estado. Cf. Anexo XII.

quase prestidigitador aos atores institucionais diretos, cujas funções eram bastante reduzidas às decisões das determinações mais amplas dos quadros de governos que estivessem ocupando os cargos políticos executivos da secretaria. Sendo o padrão básico institucional nos níveis apresentados o de não relacionamento direto com os demandantes da política de formação de professores no que tange às modificações em torno dessa política no sentido de aproximá-la das necessidades mais imediatas dos grupos atendidos, cabe mencionar que, com exceção às pressões negociadas pela diminuição do tempo médio dessa formação em alguns casos, em que essa ação já houvera sido institucionalmente prevista internamente pela instituição, a Escola Itinerante apresentou-se como uma experiência de magistério em nível médio pouco flexível, com participação reduzida dos atores principais, os indígenas.

Quadro 4 – Padrão Discursivo de Atores Institucionais e Modelo de Ação Tipificado.

Tipo	PERFIL	AÇÃO TIPIFICADA
Ator Institucional Político	Em geral ocupam cargos políticos executivos do governo que estiver em mandato; formulam e executam a política educacional.	São os principais mediadores entre a agência de educação do estado com os outros órgãos governamentais e a sociedade civil; respondem institucionalmente segundo tensões externas (Ministério Público; Conselho Estadual de Educação; Movimento Indígena, etc.). Fragilizam ou fortalecem as ações de formação de professores indígenas conforme inputs institucionais políticos e administrativos, em nível local ou nacional, não tensionam diretamente com a CEEIND/SEEIND, mas são os principais articuladores dos quadros administrativos e das indicações das coordenações do setor, apresentam a contradição básica entre garantir o direito à educação diferenciada e questionar a diferença.
Ator Institucional Indireto	Em geral assomam em cargos de confiança da agência de educação do estado, hierarquicamente subordinados a atores institucionais políticos conforme a rotatividade dos governos; permanecem em suas funções conforme os mandatos dos seus respectivos governos.	Hierarquicamente são pressionados por atores políticos e pressionam atores institucionais diretos; enfatizam a importância e legitimidade da política de formação de professores índios como direitos educacionais diferenciados; chegam a articular politicamente dentro da própria Coordenação de educação escolar/Seção de Educação Indígena gestores com identidade indígena para pressionar quadro de especialistas e responder simbolicamente aos observadores externos (índios e não-índios, sociedade civil organizada); lidam mais imediatamente com questões burocrático-administrativas, questionam o padrão de custos para realização da política de formação de professores indígenas e o tempo das formações; mesmo assim admitem não haver na agência de educação do estado reconhecimento em nível político e flexibilidade institucional na administração pública para a manutenção de custos no que se refere à logística, mobilização de quadros de especialistas de outras instituições, e ampliação de especialistas no quadro fixo, resolvendo por fim essas tensões a partir de soluções genéricas e otimizadoras.
Ator Institucional Direto	Em geral assumem o cargo de coordenadores da CEEIND/SEEIND e de coordenadores da Escola Itinerante; de perfil variado, com presença constante e intermitente de professores de primeira geração e remanescentes, mas também de indicações políticas, neste caso em específico assomam especialistas na questão indígena, lideranças indígenas, e leigos que participem do governo em mandato. Nesse quadro a entrada e saída dos professores de primeira geração dava-se muito em função das tensões entre políticas educacionais dos governos e o padrão de atividades desses professores na coordenadoria de educação indígena/seção indígena.	Em geral executam a política de governo, tanto no sentido de dar continuidade ao projeto inicial da Escola Itinerante, como fora concebido pelos professores de primeira geração, mas também no sentido de promover aceleração e formação genérica para executar metas da administração pública. São os principais executores da política de formação de professores indígenas; selecionam, credenciam e autorizam quem entra para formar os cursistas indígenas, independente dos perfis de professores que assomam a essa tarefa; em geral alternam-se nas funções administrativas e docentes na CEEIND/SEEIND acumulando grande carga horária em suas funções, tensionam com os quadros políticos e por isso são desarticulados por outros perfis de coordenadores mais próximos à linha política da administração que está em execução.

Elaborado por Marra, 2014

Ao sintetizar esse quadro nos padrões de ações tipificadas nos três níveis de atores institucionais em questão, busco representá-lo segundo o padrão discursivo de sua autocompreensão no horizonte de sua consciência prática.

O padrão de ação tipificado pelos formadores, todavia, articula nessa análise outro nível de tensões, nem sempre evidentes quando estes estão em funções de coordenação. De modo que, o tema das condições efetivas (e ideais) para a formação dos professores indígenas, mais evidentemente tematizado nos professores de primeira geração e remanescentes, se apresenta de modo inversamente proporcional ao tema das condições de precariedades ao que o formador é conduzido nas frentes em que atua pela Escola Itinerante, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Padrão Discursivo de Formadores Segundo Modelo de Ação Tipificado.

TIPO	PERFIL	AÇÃO TIPIFICADA
Professor de Primeira Geração	Professores que compõem o primeiro quadro fixo de formadores da Escola Itinerante, na sua maioria trata-se do grupo formado pelo Projeto *Parkatêjê*, mas também alguns com formação específica na temática indígena, como linguística, e etnoconhecimentos. Possuem sólida formação intercultural e grande experiência de campo em áreas indígenas; larga experiência com educação escolar indígena, conhecem as aldeias e os grupos étnicos atendidos nas frentes educacionais de formação. Articulam a criação da Escola Itinerante.	Forçam para manter o padrão de atividades conforme os contextos interétnicos; despendem da instituição os subsídios necessários para manter o padrão de atividade das frentes de formação esbarrando em questões orçamentais, planejamento e logística; negociam com a agência de educação do estado o padrão de atividades da educação diferenciada e toda a infraestrutura necessária a sua execução; selecionam os outros perfis de professores que entram nas frentes de formação; identificam-se como ativistas/entusiastas da questão indígena; acumulam funções docentes e administrativas; atravancam ações institucionais externas ao setor de educação indígena diferentes de seus quadros de autorrepresentação sobre como se deveria proceder a política; pouco críticos em relação às atividades, estrutura e funcionamento da Escola Itinerante; reticentes em relação a conflitos institucionais, se autorrepresentam de forma idealizada como pioneiros.
Professor Remanescente	Professor de primeira geração que se manteve na Coordenação de Educação Escolar Indígena, exerce funções administrativas.	Reproduz padrão básico dos professores de primeira geração. Intermedia a entrada de novos componentes nos quadros da CEEIND. Promove a dissuasão de indígenas à revogação da proposta curricular do Magistério da Escola Itinerante. É reticente em relação a conflitos institucionais, reelabora o significado da Escola Itinerante discursivamente, a partir dos marcos legais, desconsiderando os conflitos que emergiram durante o processo de formação de professores indígenas pela Escola Itinerante. Se auto representa como ativista da causa educacional indígena.
Professor de Período Recente	Professor de perfil variado, alguns com formações específicas na questão indígena e etnoconhecimentos, outros sem experiência com a questão interétnica, neste caso compondo um subgrupo diversificado, com professores apenas graduados, outros com pós-graduação, alguns atuando em escolas particulares, universidades privadas, também na educação de detentos em sistemas prisionais. Em geral não tiveram maiores contato e intercâmbio com os grupos indígenas atendidos.	Assumem um dos padrões discursivos mais críticos dentre todos os atores tipificados; criticam padrão de atividades de professores de primeira geração, a ausência dos indígenas na formulação ativa da Escola Itinerante; questionam a ausência de política de formação para os formadores; questionam condições docentes: remuneração, apoio pedagógico, ausência de materiais didáticos para professor e cursistas, infraestrutura; situação escolar dos cursistas pois retomam conteúdos de etapas de escolarização que não foram concluídas ou ministradas; mas também compreendem a Escola Itinerante como um espaço privilegiado para entrar em contato com grupos indígenas, nesse ponto, chegam a eufemizar as dificuldades enfrentas nas frentes de formação devido ao impacto da experiência intercultural que vivenciam.

Elaborado por Marra, 2014

Algo que chama atenção entre os *professores de período recente*, principalmente nos que não tiveram contato com grupos indígenas, é o impacto que a experiência interétnica lhes causa, de modo que em suas compreensões, as questões sobre precariedade de condições para realizar as formações chegam a ficar em alguns casos em segundo plano. Nos *professores de primeira geração* e *remanescentes* a autoimagem idealizada é bem presente, também é idealizado o plano sobre o qual concebem o entendimento de como se dá a formação dos professores indígenas, sempre se reportando a contextos etnográficos estáticos, de um indígena idealizado, a despeito das transformações culturais que os grupos trazem em seu histórico de contato. Neste ponto também chama atenção o plano dos discursos que se realizam contornando as tensões que os outros grupos de atores enfatizam.

Deve-se salientar nesse painel discursivo que a reticência e quase disposição lacônica dos professores de *primeira geração* sobre o quadro de tensões evidenciado por outros atores não pode ser entendida fora da atual situação biográfica em que eles rememoram suas vivências em torno da Escola Itinerante, visto que, no momento em que foram abordados para esta pesquisa, já estavam em atividades alheias à educação escolar indígena, muitos deles já aposentados, ou exercendo atividades em outras áreas.

4.2 - Desencaixe e Tempo da Formação: desmentindo algumas noções sobre o "tempo do índio"

Ao elucidar alguns pontos de constrangimento à realização da política de formação de professores indígenas no Brasil, Grupioni (2008) mostrava que a transposição de práticas de contextos etnográficos e arranjos institucionais específicos para as novas políticas públicas resultavam em propostas de formação de professores indígenas que não correspondiam às demandas de qualificação que se esperava. Todas aquelas habilidades e competências as quais o professor indígena tivesse de estar apto ao fim de sua formação, tal como enfatizava o Referencial para Formação de Professores Indígenas, documento de 2002, elaborado pelo MEC com os professores indígenas, teriam de ser contempladas no planejamento das atividades, seja nos componentes curriculares, seja no próprio planejamento das atividades de formação.

Assim sendo, a formação do professor com competências e habilidades para pesquisar e sistematizar conhecimento, conhecedor de sua língua materna, capaz de produzir material didático para uso em sala de aula, com capacidade de mediar relações entre seu grupo e a sociedade envolvente, dentre tantos outros componentes desejáveis à

concepção de professor que os referenciais tomam como parâmetro para exercer atividades de docentes nas aldeias (MINDLIN, 2003, p.148) esbarra na situação de escolaridade pregressa desses professores indígenas (que em sua maioria completaram muitas etapas de escolarização por meio de cursos ou testes supletivos[92]), fato que nem sempre esteve previsto no planejamento dos cursos de magistério indígena, ao que decorre haver várias situações de "atraso" nas formações, elevando o tempo previsto para formar o professor indígena (SOARES, 2005; GRUPIONI, 2003b/2008).

Se levarmos em consideração esses aspectos sobre o tempo da formação no Plano Político Pedagógico da Escola Itinerante, verificamos que o tempo previsto da formação em 4 anos, com duas etapas presenciais ao ano, perfazendo o total de 1.740h de estudos intensivos e coletivos, com mais 1.670h de atividades não presenciais, incide diretamente nessas questões, tanto no que tange ao seu padrão de atividades, quanto aos resultados que daí decorrem. Mas o que dizer das ações que os próprios indígenas passam a veicular junto ao Ministério Público Federal, em 2009, no sentido de acelerar as formações?[93] (demanda esta, que será reivindicada pela CEEIND/SEDUC-PA por meio do Plano de Aceleração de Estudos para Professores Indígenas em Formação, empreendido em 2009 como ação conjunta à Escola Itinerante, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Se partirmos do padrão de atividades durante o período que vai de 2004[94] até o ano de conclusão da última turma, já em 2014, poderemos assentar as bases de minha compreensão sobre a Escola Itinerante dentro de um quadro bastante significativo sobre o que ela efetivamente significou em termos numéricos ao processo de formação de professores índios no estado do Pará. Pela Tabela 3 (na página 156 a seguir) pode-se observar que 66,5% de seu alunado evadiu-se do curso. Este número é significativo e incontornável. No Polo de Altamira, essa evasão chega à marca de 81,1% do total de

---

[92] Essa situação também é a que ocorre no estado do Pará, no período que antecede a criação da Escola Itinerante, as diversas situações de escolarização foram resolvidas por meio de exames de supletivos especiais, implementados pela Resolução n°361/2001 do Conselho Estadual de Educação do Pará, a fim de dar certificação em ensino fundamental para habilitar os professores indígenas ao curso normal de magistério em ensino médio.

[93] É importante salientar que nesse quesito específico a ação questionava o longo intervalo entre as formações, conforme anexo XII

[94] Apesar de ser fundada em 2002, (e regularizada pela Resoluçãon°257/2003, do Conselho Estadual de Educação do estado do Pará) a primeira turma da Escola Itinerante só iniciará em 2004.

cursistas, sendo, em contrapartida, o maior percentual de concluintes realizado na turma do Polo de Paragominas, com o modesto número de 53,5%. A tabela a seguir sintetiza de modo muito contundente o fato de que a Escola Itinerante não conseguiu, no período em que esteve ativa, atender satisfatoriamente a todo o seu público.

Tabela 3– Fluxo de Atividades da Escola Itinerante Segundo Demanda, Tempo e Conclusão de Cursista entre 2004 a 2014

Polo	Início	Término	Tempo de Formação*	Alunos Iniciais	Alunos Concluintes	Concluinte (em %)	Evasão (em %)
ORIXIMINÁ	2004	2012	8	73	36	49,3	50,7
CAPITÃO POÇO	2004	2012	8	37	14	37,8	62,2
SANTARÉM	2007	2012	5	174	73	42	58
PARAGOMINAS	2008	2013	5	43	23	53,5	46,5
SÃO FELIX	2010	2014	4	76	32	42,1	57,9
ALTAMIRA	2010	2014	4	265	50	18,9	81,1
MARABÁ	2010	2013	3	55	14	25,5	74,5
	Total			723	242	33,5	66,5

Fonte: CEEIND/SEDUC-PA, 2014.
* Em ano
Elaborado por Marra, 2014

No entanto, a despeito de haver aqui uma forte evidência sobre o "fracasso escolar" do magistério indígena, a mesma tabela dá algumas pistas para entendermos algumas dimensões que estão em jogo nesse processo. Mesmo havendo um padrão-médio de evasão por turma, de 61,6% dos cursistas em relação a 38,4% dos que concluem, (com desvio padrão de 12,4%) para os casos observados, o que mais chama atenção é a regularidade desses números paralelos à diminuição do tempo médio da formação, indo do tempo máximo de 8 anos nas primeiras turmas iniciadas em 2004, mas chegando apenas a 3 anos de formação nas turmas mais recentes, conforme a Tabela 4 (na página 157).

Daí decorre que a diminuição do tempo médio da formação não significou aumento no percentual de concluintes, pelo contrário, se observarmos ainda a Tabela 3, para os casos de tempo da formação que variam entre 3 a 4 anos, a média de evasão constitui a mais alta (71,1%), em relação aos maiores períodos de formação (entre 5 a 8 anos), que juntos compõem a média de evasão de 54,3% em relação ao período de menor tempo de formação. Esses números mostram que, mesmo havendo um padrão alto de evasão em todo período (61,6%) o desvio padrão da evasão (12,4%) recai sobre as turmas que se formaram em menor tempo, isto é, o abandono aumenta à medida que o tempo da formação diminui.

Tabela 4– Padrão de Êxito da Escola Itinerante entre 2004 a 2014

Teste[95]		Demanda N*	Concluintes N	Tempo de Formação	Concluintes %	Evasão %
N	**Válido**	7	7	7	7	7
	Ausente	0	0	0	0	0
Média		103,3	34,6	5,3	38,4	61,6
Mediana		73,0	32,0	5,0	42,0	58,0
Moda		37[a]	14	4[a]	18,9[a]	46,5[a]
Desvio padrão		84,8	21,2	2,0	12,4	12,4
Mínimo		37	14	3	18,9	46,5
Máximo		265	73	8	53,5	81,1

[a.] Ha vários modas. O menor valor é mostrado
*N: Valor nominal.
Elaborado por Marra, 2014

Esse primeiro cenário não responde ao porquê dos abandonos, tampouco estabelece entre a variável *evasão* e *tempo de formação* uma relação de causalidade necessária. Longe disso, os números aqui expressam um conjunto de situações a ser interpretado, mas segundo a complexidade das teias de significados de todos os fatores humanos, sociais, culturais, políticos, institucionais que surgem de um quadro maior de referências.

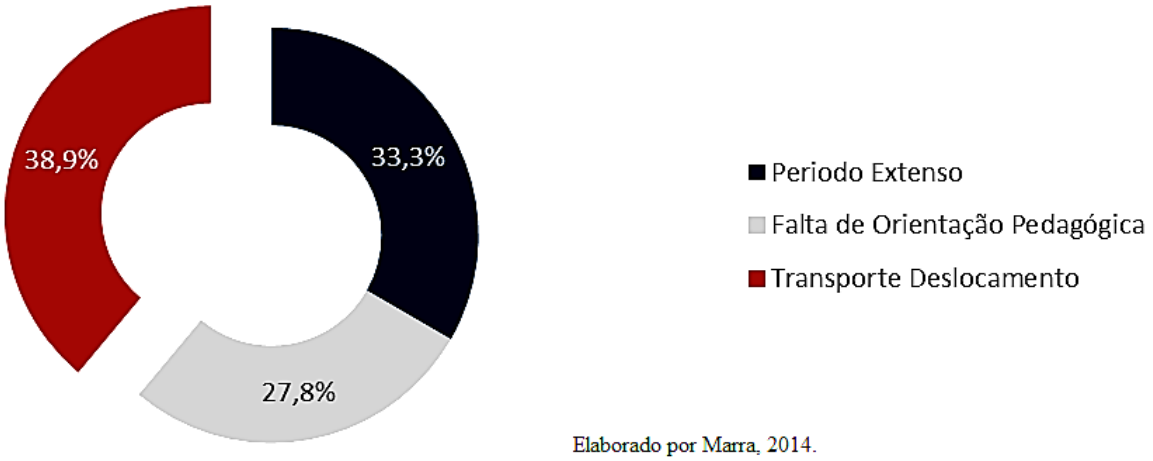
Ao observarmos o Gráfico 1 (na página 156) e confrontarmos esses dados com a percepção das duas turmas de cursistas da etnia *Tembé Tenetehar* sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles durante a formação pela Escola Itinerante, poderemos verificar suas respostas incidindo em três situações: em primeiro lugar, a questão do deslocamento de sua aldeia até o local onde haveria de ocorrer o curso, com 38,9%. Neste ponto, a realidade dos cursistas da etnia *Tembé* que vivem nas aldeias da região do Gurupi da Terra Indígena Alto Rio Guamá[96], incluindo aí alguns cursistas da etnia *Ka'apor* que também fizeram parte da segunda turma de *Tembé* e a dos cursistas do Guamá coincidem.

[95] A Tabela 2 é formada por estatísticas de medida central (média: equalização dos valores que se padronizam; moda: valor mais frequente; mediana: ponto do meio de uma distribuição) e por estatística de dispersão (desvio padrão: medida de dispersão cujo valor reflete a variabilidade das observações em relação à média). Ver LUNET, N. SEVERO, M. e BARROS, H. 2006.

[96] A Terra Indígena Alto Rio Guamá foi criada pelo Decreto 307 de 21 de março de 1945, no Governo do Interventor Federal, General Joaquim Magalhães Barata, com área total de 279.892 hectares, e um perímetro de 366.292,90 metros. O trabalho de demarcação se estendeu de 1972 a 1976. Em 1993, a Terra Indígena foi homologada através do Decreto s/n de 04/10/1993, no Governo do Presidente Itamar Franco, referendando o Decreto 307 de 21 de março de 1945, que caracterizava esta Terra Indígena como ocupação tradicional e permanente dos grupos indígenas Tembé, Timbira, Ka'apor e Guajajara (estes três últimos grupos, porém encontram-se no lado do Maranhão atualmente). Porém, a regularização completa ocorreu apenas em 1997 (SALES, 1999).

Em seguida, 33,3% relatando sobre o extenso período da formação e também a própria falta de acompanhamento pedagógico.

Gráfico 1 – Percepção sobre principais dificuldades de cursistas da etnia Tembé Tenetehar.



A questão dos deslocamentos perpassa todos os relatos dos cursistas *Tembé* que foram entrevistados, sendo esta situação um dos principais entraves à sua formação, e, segundo seus depoimentos, uma das causas de desistências de vários de seus colegas. É importante frisar a complexa logística que era organizada para deslocar os cursistas de suas aldeias até o local da formação que, mesmo às vezes acontecendo na Terra Indígena, em determinada aldeia, não deixava de ser tarefa menos dificultosa aos cursistas visto que as localidades de seus aldeamentos são muito distantes umas das outras.

> "Assim, tipo... ficavam muito distantes as orientações, então no período do curso eles diziam pra gente fazer assim-assim, e aí nós ficava... aí praticamente só na próxima etapa, que custava muito tempo, eu acho que teve aluno que nem chegou a entregar tudo devido a essa dificuldade de chegar lá no núcleo de educação indígena... é que o professor, ele já deixava naquela etapa que era presencial, ele já deixava a questão pra gente fazer, e aí a gente ia embora pra aldeia e lá a gente ia fazendo como a gente entendia, né. A gente pedia sempre um acompanhamento, né, alguém que viesse de lá pra ajudar, mas..."
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia São Pedro, em 10/07/2014]**

> "Logo assim que a gente iniciou, um dos pontos negativos que a gente achava assim foi que a gente saía duma aldeia e se deslocava pra outra aldeia, e não tinha lugar aonde a gente ficar, a estrutura física, né, ficava aquele monte só numa casa, e a comida era a gente mesmo que tinha que fazer, a gente saía da aula e ainda tinha que fazer a comida... essa foi muito difícil, a gente, a maioria de nós era mulheres, e a gente tinha que carregar as nossas compras e a gente tinha assim essas dificuldades... a gente ia de carro, de voadeira, de cavalo e era longe, depois melhorou... nós que sofremos... depois veio a outra turma, a segunda que já foi lá no hotel, a gente sofria muito, a gente andava com umas caixas grandona na cabeça... eu hein!"
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Frasqueira, em 10/07/2014]**

É importante notar os desencaixes aos quais o processo de formação está submetido tanto nas atividades presenciais quanto nas não presenciais, a descontinuidade entre a Escola Itinerante e as aldeias *Tembé* é incontornável aos cursistas, descontinuidade espacial e descontinuidade temporal que separavam não apenas os formadores dos cursistas, mas sobretudo desarticulava os atores de modo a interromper a continuidade do processo educacional, bem como o próprio acompanhamento pedagógico sobre o desenvolvimento das práticas pelos professores indígenas.

Os três segmentos temáticos relatados pelos cursistas *Tembé* como suas reais dificuldades para cursar o magistério indígena (Gráfico 1) nos remetem ao significado da instituição escola, em sua interface intercultural, dentro daquela descontinuidade específica, ou conjunto de descontinuidades associado ao período moderno. No dizer de Giddens, os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira sem precedentes (1991, p.10). Em sua análise institucional da modernidade, Giddens caracteriza essas instituições modernas pela separação entre tempo e espaço, pelo desencaixe entre as formas de vida tradicional e também pela reflexividade que reordena a vida social através da entrada de conhecimento reelaborando as relações sociais (GIDDENS, 1991, p. 23).

É por esses aspectos que a Escola Itinerante se realiza como instituição típica da contemporaneidade, não no sentido empreendido por Giddens, em que as dimensões de controle e descontrole do espaço-tempo do Ocidente na contemporaneidade projetam suas matrizes institucionais racionalizadoras e racionalizadas nos limites de sua consciência ontológica como autoconfronto e reflexividade, ou seja, a reflexividade na modernidade de fato solapa a certeza do conhecimento e do próprio *status* do poder.

O dinamismo englobante, aqui expresso através da instituição escola, legitimada pelo discurso da interculturalidade, enfeixa esses processos educativos de modo a produzir a separação do tempo e do espaço da aldeia de modo a recombiná-los em uma forma institucional capaz de zonear tempo-espaço da vida social não tradicional aos indígenas que se formam professores, e isso não apenas na rotinização dos períodos letivos já "assimilados" nas escolas das aldeias, mas principalmente nos períodos formativos da Escola Itinerante, uma vez que esta compõe um único *corpus* pedagógico intercultural para 40 etnias diferentes de modo a não promover a formação do professor *Tembé*, ou *Ka'apor*, ou *Wai Wai* etc., mas sim ao professor índio genérico, atrelado às determinações institucionais da agência de educação escolar indígena da SEDUC-PA.

Mesmo havendo o reiterado discurso afirmativo por parte dos atores institucionais e de professores formadores de primeira geração e remanescente no sentido de fazer crer que a Escola Itinerante surge do diálogo com as populações indígenas e que ela redimensiona em seu projeto político pedagógico as demandas dos povos que ela abrange, uma das linhas de compreensão adotadas pelos indígenas consultados é de que a Escola Itinerante não se realiza a partir deles, em sua concretude, e nem por sua consulta direta.

> "Mas a gente nem nunca viu esta escola itinerante... A gente nem conhece essa escola itinerante, só de nome, ela existe mesmo? acho que foi por isso também que demorou esse curso, a gente não tinha bem essa clareza, se existe essa escola, a gente questionava pra ver o projeto, mas nunca que a gente viu... a gente pedia sempre pra ver o projeto."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Frasqueira 10/07/2014]**
>
> "Foi uma coisa que a gente sempre cobrava da Escola Itinerante quando as pessoas passavam lá, sobre o projeto... o projeto que garantia, né. Quando faltava alguma coisa né, quando faltava um curso, que tava numa data, "Ah! foi porque faltou recurso!", aí a gente sempre cobrava, "mas cadê o projeto?" o projeto garante tudo isso, né, o início e o final do curso, e sempre a gente cobrava, faziam alguma coisa, mas nunca apresentaram o projeto pra nós, acho que esse foi o problema maior do curso ter se estendido por muito tempo, sabe como é! era pra nós ter terminado em 4 anos, fomos pra 7, pra 8..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Sede 10/07/2014]**
>
> "Nós queríamos ter participado da construção, porque a gente participando a gente sabia o que a gente queria, o tipo de formação, a gente nunca teve a oportunidade de participar da construção do projeto político pedagógico..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Itaputy 10/07/2014]**

Apesar de surgir dessa reflexividade, do autoconfronto das possibilidades do estado nação diante da sociodiversidade brasileira, mas igualmente do reconhecimento dos povos tradicionais e da emergência do movimento indígena, a educação etnicamente diferenciada, intercultural, aqui realizada como curso normal de magistério indígena, não pode ser entendida fora de seus pressupostos institucionais. Assim sendo, a Escola Itinerante, enquanto instituição, já nasce em desencaixe aos grupos indígenas a que atende. Na acepção empregada por Giddens, desencaixe refere-se a mecanismos que separam as interações das particularidades do lugar. Principalmente no que tange a recombinações do tempo-espaço, experiência do magistério indígena pela Escola Itinerante atravessa essas dimensões por essa particularidade institucional.

Seja por não realizar seu projeto pedagógico para cada grupo étnico no encontro e diálogo com os grupos, seja por enfeixá-los numa experiência pedagógica genérica ou ainda por desconectar o tempo-espaço da formação dos professores indígenas para recombiná-los fora de suas dimensões tempo-espaço cultural, é que a Escola Itinerante nasce como uma instituição desencaixada dos processos sociopedagógicos etnicamente situados e contextualizados. E isto porque a reorganização do tempo-espaço, os mecanismos de desencaixe e a própria reflexividade supõem propriedades universalizantes que explicam a natureza expansionista da modernidade ao encontrar práticas tradicionais estabelecidas (GIDDENS, 2001, p.27).

A percepção dos atores institucionais articula essas dimensões: o custo-aluno avaliado pelo seu tempo formativo é um tema recorrente, as variáveis tempo e custo competem nesse cenário determinando o ritmo das formações sempre que os quadros político-administrativos mudavam. Por essa arena discursiva, o tempo da formação dos professores indígenas não é concebido fora de um custo-benefício otimizador que reflete a própria natureza do tempo da agência de educação:

> "[...] porque primeiro quando eu entrei na SEDUC era o Prof. XX, lembra o XX[97] Não sei se tu chegou a conhecer... era ele o coordenador, o XX era um apaixonado assim, sabe, e... mas infelizmente a paixão dele não retornava em ações, ele brigava muito, o período que eu fiquei lá na Coordenação fazendo estágio, era ele, mas organizava uma formação, ele mandava o orçamento, o orçamento não era aprovado, aí ficava sabe, aquele enrolo, teve etnia que passou, eu acho que uns 2 anos sem ter formação por isso, essa demora tão grande assim e eles mesmos, quando o Prof. ZZ[98] entrou uma das reivindicações dele foi essa, que se agilizasse pra que fosse terminado a, pelo menos se concluísse, né, o curso do magistério, era um excesso de burocracia, porque falta de dinheiro não acredito que seja, tem dinheiro, tem né, assim, hoje eu acho que eu tô o quê? 2 anos, 1 ano afastada de lá, que eu passei no concurso daqui, tô no estágio probatório e não tá dando pra viajar, mas um dos entraves agora é a escola, a construção das escolas né, deles, de tudo eu não tenho conhecimento.
>
> **[Entrevista concedida por Professora de Período Recente; em 17/11/2014]**
>
> "[...] Então, uma, uma das dificuldades mais desafiadoras pra nós era, vamos dizer assim, desengatar o nó da formação de magistério dos indígenas e quando eu tomei conhecimento que tinha uma escola indígena itinerante, né, e que quem certificava era o próprio IEEP, sabendo que nos municípios onde essas aldeias e as escolas itinerantes funcionavam, já tinham escolas de ensino médio regularizada inclusive, eu fiquei desesperado, que eu dizia *"não é possível que*

[97] O coordenador da CEEIND mencionado neste depoimento foi um dos professores da primeira geração, seu nome é omitido e designado pelas letras XX por motivos éticos.

[98] Um dos coordenadores que foi indicado pela gestãoda SEDUC, mas que nunca chegou a ser professor da Escola Itinerante. Nome igualmente omitido e designado pela sigla ZZ.

você tenha aqui uma coordenação e tem jovens com mais de 5 anos", isso em 2007, 2008 que nem sequer chegaram a fazer a metade de um curso de ensino médio pelo atraso, e mais espantoso era o volume de recursos alocados para a formação, recursos da ordem de, se não me falha a memória, tinha recursos de 5 a 15 milhões disponíveis."

[Depoimento concedido por Ator Institucional Indireto em 17/09/2014]

"[...] a Escola Itinerante é o ensino médio, ela acabou ofertando com recurso próprio,Tesouro do Estado a partir de 2007 ela começou executar com recurso federal foi de 2000.. é convênio em 2007 mas ela começou a executar em 2009, 2010, é 2010 o recurso acabou né, que veio, é.. não era o suficiente pra.. pros quatro anos e aí partir de 2011 foi com o Tesouro do Estado é.. bem ou mal, é, acho que uma das virtudes dessa atual gestão, foi concluir esse, essas formações com o Tesouro do Estado, porque, hum, são ações que demandaram é, recursos de 3, 2 milhões anualmente né, pra fazer essas formações, são, são um custo aluno na faixa, eu, se fizer o cálculo, acho que dá 50 mil, um curso, um aluno custa 50 mil os quatro anos né, então aí você multiplica o número pela turma você vê que é um, um valor muito elevado."

[**Depoimento concedido por técnico e ex-coordenador da CEEIND em 24/09/2013]**

"Essa demora tem dois fatores, primeiro o próprio preconceito que está presente nas pessoas que operam a máquina pública, e segundo que é a logística, ela é um fator de alto custo aqui na Secretaria e por conta dessa logística ser um pouco dispendiosa, ela é encarada como algo que é, quase que desnecessário, então se nosso estado tem dimensões continentais, isso é.. vai acarretar numa despesa um pouco maior como a lógica da administração é sempre reduzir os custos é.. como uma empresa pública é.. *somado ao preconceito e essa despesa muito alta que é considerada desnecessária é até inútil na formação, tão logo isso se torna um obstáculo, então me parece que as próprias dimensões continentais do nosso estado, a logística, ela parece ser um fator de inibição pra que seja realizada com o tempo todos os objetivos que são traçados nos projetos aqui pelos profissionais.* Colocando o preconceito também, essa despesa da logística, parece que, parece na visão dos decisores, parece um desperdício e, alocar recursos pra essas etnias em vez de, é vamos dizer assim, deslocar pra determinado, determinada demanda, certo, que seja não branca, é, não indígena..."

[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto – técnico da CEEIND; em 14/10/2014]

Por outro lado, essa mesma dinâmica processual e impositiva da agência de educação, requerendo agilização dos processos formativos, colidindo com os quadros de peritos da Escola Itinerante e avaliando o custo-benefício de suas ações a todo momento colide com os "invisíveis da questão cultural" que estão postos ao processo de oferta de ensino aos povos indígenas. Mesmo "contornando" a exiguidade de recursos humanos do Setor de Educação Escolar Indígena, e a diversidade de grupos étnicos com uma solução genérica de um único *corpus* pedagógico, a realidade étnica enquanto concretude não pode ser contornada de todo. Havendo a institucionalização da educação diferenciada, ela não chega a se efetivar integralmente na administração pública de modo que entre a agência de

educação do estado e as 40 etnias atendidas há várias descontinuidades postas aos próprios atores institucionais que operacionalizam a dinâmica da administração pública neste caso diferenciado.

Sem desconsiderar que o reconhecimento da condição cultural dos povos indígenas surge da própria reflexividade em torno da sociodiversidade como característica da sociedade brasileira, e isso no sentido de abandonar as raízes discursivas que enfatizavam a condição indígena como transitória, a emergência dos grupos étnicos no cenário político não significou, de imediato, uma repercussão de suas características nas instituições. Igualmente, não há uma via de mão-dupla para o magistério indígena aqui apresentado. A lógica institucional que o precede alija as populações dos processos decisórios na condução dos planejamentos do magistério indígena pela Escola Itinerante, dinamizando algo próximo àquele princípio da interculturalidade funcional[99] segundo acepção empregada por Tubino (2005, p. 56), a despeito do interesse ou ativismo de atores institucionais, professores formadores e da pressão dos cursistas e de ativistas da causa indígena.

> "E era aquilo, "não tem rubrica pra isso?" – eu dizia: "então tem que criar lei para os diferentes, elabora lei para os diferentes, baixa portaria, baixa uma resolução, cria um decreto pros diferentes, porque não se faz educação diferente se não tiver uma legislação que regulamente isso, então tem que fazer, porque eles vão ficar pedindo coisas aí!", e o departamento de recursos humanos, "mas não dá pra contratar, cadê o currículo, cadê isso, cadê aquilo, ele não sabe ler nem escrever" eu dizia, "é pro indígena, não interessa!". [...] É sem conhecimento de causa, porque pra mim a expressão é preconceito, preconceito, então quando o documento chega: Educação Indígena! "ah, tão pedindo isso, isso, isso aí, porque isso aqui? Justifica, pede pra justificar, justifica!", *então pra passar um mês o processo tramitando, quando chega na mesa daquele que é pra bater o martelo ele diz "olha, volta que eu quero que justifique" aí passa mais outro mês perde o tempo vai atrasando, vai atrasando, vai atrasando, vai atrasando, né, então são coisas bem rotineiras do cotidiano assim da SEDUC*"
>
> **[Depoimento concedido por Ator Institucional Indireto em 15/05/2014]**
>
> "[...] não sei se quem passou pelas coordenações indígenas... Porque olha só, pra você ter alguma coisa... A Coordenação de Educação Escolar Indígena do Pará... Ela tá vinculada a uma diretoria da diversidade, está vinculada a uma subsecretaria que é adjunta de ensino que ao chegar ao secretário, então você tem

[99] Vera Candau (2012, p. 244) explora o conceito que Fidel Tubino qualifica de interculturalidade funcional, esclarecendo que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Assim, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo funcional que, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

passos-e-passos pra fazer essa coordenação... Não tem nenhum poder decisório pra absolutamente nada, ela é apenas um meio, né...Pega aqui... Passa pra'li... Pega pra cá passa... Dá uma opinião, mas não tem nenhum poder de decisão... E é possível que quem ocupou naquele momento não imaginou... Não pudesse pensar na dimensão maior do estado do Pará... Porque, olha só... Nós em 2013 não temos nenhuma escola no estado do Pará, nenhuma, criada na modalidade escola indígena... Não há... Nós ainda estamos trabalhando primeiro processo pra ser criado... Porque... Quem trabalhou na educação escolar indígena, quem trabalha ainda, o próprio Conselho de Educação não tem muito claro isso..."

[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto em 17/02/2013]

"E o Ministério Público ia direto com a SEDUC, não teve.. você não viu nesses 4 anos é.. reivindicação, teve uma reunião que eu fui que foi assim tensa com eles né, mas o que era que eles queriam? Um representante deles no Conselho Estadual de Educação, é isso que eles queriam, e tá correto, como é que você vai fazer uma proposta curricular com o estado sem levar em consideração os índios... então pra você levar, e como ele vai estar representando é.. a sua cultura, o seu povo, sem tá, sem ter assento no Conselho, então ele não tinha assento no Conselho, tinha que ver isso entendeu!? Hoje eles já têm, sabe quando eles vieram ter assento? Que começou na minha gestão por incrível que pareça, semestre passado, é quando o índio tomou posse lá, semestre passado o índio tomou posse lá como conselheiro, levou o quê? 4 anos e, quase 5 anos pra resolver isso, então hoje o Conselho Estadual de Educação já consta[100], com o.. a presença do índio, tem assentono conselho estadual, e, levou todo esse tempo."

[Entrevista concedida por Ator Institucional Indireto em 16/12/2014]

A contradição básica recorrente no discurso articulado entre os atores institucionais dá mostras de uma ampla descontinuidade entre a agência de educação em seus processos administrativos-políticos-burocráticos e os grupos demandantes por educação diferenciada, sendo que essas mesmas vozes do "*não tinha relatório*", "*uma educação muito dispendiosa com muitos custos*", "*tentar desengatar o nó do magistério*" que operacionalizam a lógica institucional da agência de educação defrontam-se com o "*não tem rubrica pra isso*", "*não tem poder decisório*", "*é que o índio não tem assento no Conselho*". Há uma implicação lógica de que a questão indígena não encontra eco, ou repercute pouco na administração pública quando a agência de educação do estado é representante de seu processo de formação através da Escola Itinerante.

---

[100] É importante observar que o assento no Conselho Estadual de Educação a que se refere neste depoimento não se trata da composição deliberativa do Conselho, mas apenas o direito a voz por meio de um representante indígena: "Por fim, por proposição do Conselheiro/Presidente Roberto Ferraz Barreto, ficou deliberado que, a convite do CEE/PA, a comunidade indígena do Pará terá assento permanente na plenária e nas câmaras, apenas com direito a voz, enquanto não houver mudança na Lei Estadual 6170/98, para que os índios possam pautar e defender seus interesses dentro de uma política de Educação Escolar Indígena de qualidade e referenciada nas tradições culturais dos povos indígenas. Por orientação dos Conselheiros, as lideranças indígenas solicitarão à Governadora alteração na Lei 6170 de 15 de dezembro de 1998 (conforme: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/180)

Comparando em que situação se dava a entrada do formador na aldeia, ainda conforme ocorreu com a primeira geração de professores, com os protocolos de formação com especialistas na questão indígena e a larga vivência nas aldeias, respeitando os ritmos dos processos sóciopedagógicos e culturais, em conformidade ao espaço-tempo das aldeias, a contabilidade do tempo da formação ao longo dos anos da Escola Itinerante deslocou-se da interculturalidade como troca *mutuamente enriquecedora*[101] para o modelo em desencaixe e otimizador. Uma das mudanças fundamentais que operacionalizou a intensificação do curso de magistério deu-se na recomposição dessa contabilidade do tempo formativo em que se substituiu o modelo de hora-relógio pelo de hora-aula, padrão adotado para reduzir o tempo de permanência do professor formador, intensificando suas atividades.

> "A carga horária ela é equiparada ao currículo do ensino médio, mas o grande problema é que a relação hora-aula e hora-relógio... então isso como era feito antes... era hora-relógio, você tinha outro tempo pra ministrar a disciplina, as vezes você fazia em 3, 4, 5 dias uma disciplina, isso eu vasculhando os arquivos dessa escola itinerante, logo depois com a chegada do Professor ZZ [coordenador da CEEIND] mudou de hora-relógio para hora-aula, e aí houve um certo atendimento até na própria administração, por que? Com isso você teria uma disciplina com 10 horas, você conseguiria fazer num só dia, certo? Pra administração pública foi bom porque você faria essa disciplina e em menos tempo e isso logo acarretaria uma certa economia, por conta da chegada e permanência, e saída do professor, então economizava na diária, economizava na alimentação e economizava também no transporte."
>
> **[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto - técnico da CEEIND, em 15 de dezembro de 2014]**

A mudança de hora-relógio para hora-aula a que se refere o depoimento pode ser verificada nos cronogramas de atividades da Escola Itinerante a partir dos dois últimos anos do funcionamento do magistério indígena. Basicamente a modificação refere-se ao expediente que o professor formador dispunha para realizar suas formações, inicialmente pensado em termos de horas de aula (hora relógio), abarcando atividades em sala de aula e atividades extracurriculares junto aos cursistas (SEEIND, 2002, p. 38), o que demandava maior tempo de permanência dos professores formadores nos polos e subsequentemente maiores despesas com diárias e outros gastos necessários. Ao adotar o modelo de hora-aula, o tempo de permanência passou a contemplar apenas os períodos em sala de aula,

---

[101] Conforme dispõe a perspectiva de interculturalidade nas diretrizes para política nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília; MEC, CEEF, 1993. pp. 22.

reduzindo o número de dias dos formadores nos polos, mantendo as atividades não-presenciais entre os trechos de início-término do curso conforme durasse esse período de atividades presenciais intensificado[102].

4.3 - O Financiamento da Logística e a Logística do Financiamento: A Escola Itinerante e o desencaixe do espaço e das culturas indígenas

Um dos questionamentos que surgiram ainda no início deste estudo era sobre a natureza da *itinerância* do curso de magistério indígena, porém, vista tal como os sujeitos da pesquisa a vivenciaram sem tomar a designação convencionada de "Escola Itinerante" do curso de magistério a partir de suas linhas discursivas imediatas[103]. O questionamento, todavia, não era apenas meu, à medida que ia tratando os dados percebi que a todo momento o tema dos deslocamentos eram acionados, não como elaborações discursivas idealizadas, mas como temas dirigidos às vivências concretas dos sujeitos em questão.

O questionamento sobre a Escola Itinerante de fato ser itinerante ou não adensou-se tematicamente em torno da questão logística, dos custos de deslocamentos e das dificuldades que essa "itinerância" interpunha aos cursistas e formadores. É importante salientar que, para além das questões que implicam as necessidades práticas das populações atendidas pelo magistério indígena, de suas demandas para formar professores de suas aldeias e as determinações legais que a precipitam como realidade pedagógica, a Escola Itinerante e a ideação da sua estrutura e funcionamento surgiram das antigas capacitações promovidas pelos professores de primeira geração, ainda na década de 1990. Uma das professoras de primeira geração explica que diferentemente das escolas itinerantes do Movimento Sem Terra[104], em que a escola vai com os assentados e não se

---

[102] Sobre hora-relógio e hora-aula a primeira refere-se à quantidade de trabalho a que o aluno deve se dedicar ao longo de seu curso para se titular, tendo-se o discente e sua aprendizagem como referências. A segunda é de natureza acadêmica, mais próxima a uma convenção trabalhista, sobre estrutura do trabalho docente, que tenha como foco as atividades do professor em sua jornada de trabalho, constituindo base de cálculo de sua remuneração. Nesse sentido, hora-aula pode ser convencionada e pactuada, seja nos projetos de curso, seja nos acordos coletivos, conforme entendimento das partes envolvidas. Já hora-relógio é uma dimensão absoluta de tempo relacionado à carga de trabalho do aluno, manifestando uma quantificação do conteúdo a ser apreendido (Cf. Parecer CNE/CES nº 184, de 7 de julho de 2006).

[103] É importante observar que a designação "Escola Itinerante" não ocorre no documento marco de institucionalização do Curso Normal de Ensino Médio de Formação de Professes Índios do Pará, regulamentado pela Resolução nª 257/203, sendo esta uma designação de caráter convencional dada pelos sujeitos que a idealizaram em seu Projeto Politico Pedagógico.

[104] Hage (2010, p.3) explica que o conceito de *itinerância* das escolas do MST está relacionado a condição de itinerância dos próprios sujeitos que a ela acorrem em sua situação de assentados, mas, para além desse

fixa em uma localidade específica, a ideia de itinerância sobre a qual o curso de magistério indígena foi fundado refere-se à ida do professor até os polos mais próximos das aldeias dos cursistas, e em alguns casos, até mesmo às aldeias:

> "A Escola Itinerante.. aí eu tenho que me lembrar quando a portaria foi criada, porque antes a gente fazia a capacitação do professor índio, com as exigências legais, a gente teve, nós tivemos que criar a Escola Itinerante lá na SEDUC em 2003! Foi 2003 que eu comecei, porque de 95, 96, 97, 98 e 99,2000...setes anos a gente trabalhava, durante 6 anos nós trabalhávamos mais ou menos com capacitação, mas a capacitação jamais iria dar titularidade pro professor, pra o índio ser professor, aí foi o momento que se criou a Escola Itinerante. Era na época da Rosa Cunha, né, ela exigiu, ela disse eu quero pra o dia tanto essa portaria na minha mesa, uma minuta, fazer minuta, e agora a gente ia fazer minuta, fomos correr atrás de um conhecido advogado que ele nos deu umas luzes e aí a gente levou e ela disse "é isso mesmo" acrescentaram lá mais algumas coisas do setor jurídico, porque não foi o setor jurídico da SEDUC que fez, ela disse "vocês querem ser professores de fato dessa escola, querem carga horária nessa escola? Então vocês vão ter que fazer isso e isso", e deu um tempo pra gente e a gente correu atrás, fizemos, tá aqui, né, então ela veio de uma necessidade, veio de um momento de capacitações e a necessidade de se ter as formações. Já tinha a estrutura... a ideia... com essa itinerância, nós íamos até os índios, é diferente do MST, lá a escola vai com eles, nesse caso a escola itinerante é... vai até eles, sai daqui e a logística que foi e é até hoje o grande embate por quem já passou pela secretaria, pela coordenação quem está, porque não entendem porque é investimento, eles entendem como gasto, gastar para formar índio, não é gastar para formar índio, é investir num cidadão brasileiro, índio, professor, aí você tem que gastar, porque você tem que ir pra lá, né! Levar tudo pra lá, todo material tem que ir, tem que fretar um avião, tem que fretar voadeira, você tem que pagar um piloto índio, porque ele não vai descer de graça pra buscar todo o material, né, ele é piloto da comunidade, então você tem que pagar o combustível, né, se você desce, todos os professores vêm da aldeia para uma base em Oriximiná, você tem que pagar o combustível de todos que vêm de lá, então você tem um cálculo, vai gastar quantos litros, é uma loucura, né, quantos litros de gasolina, quantos litros de óleo tudo isso, né.
>
> **[Entrevista concedida por professora de primeira geração; em 28/11/2014]**

Apesar de não haver um conceito de itinerância devidamente formulado, o modo como os *professores de primeira geração* e *remanescentes* (idealizadores desse termo) expressam e compreendem a itinerância do curso de magistério indígena nos dá pistas sobre uma empiria que fundamenta essa concepção no cenário em que ela se realiza. Sem desconsiderar os marcos discursivos sobre legislação, fundamentos pedagógicos e bases filosóficas, importa considerar que o magistério indígena, pela Escola Itinerante, se realiza

---

aspecto formal e imediato, também diz respeito ao perspectivismo da mudança que se metaforiza das andanças do próprio movimento numa pedagogia não centralizada, em que se busca modificar as estruturas físicas e humanas de uma forma escolar que por muitos anos viveu processos de padronização, servindo a fins definidos pelas elites brasileiras.

em um plano de estrutura, algo próximo à experiência da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, quando da realização do Projeto Tucum, que ocorreu entre 1995 a 2000.

Este Projeto partiu da discussão de modelos alternativos de formação até constituir-se na proposta oficial do Mato Grosso para a titulação, em nível médio, dos professores indígenas desse estado. Basicamente a estrutura em polos que assegurasse menor distância entre áreas indígenas e os municípios mais próximos, de modo a agrupar, nos polos, diferentes grupos étnicos e possibilitar intercâmbio pedagógico e cultural entre os professores em formação (PEGGION, 2003, p.46). No caso da Escola Itinerante, pelo curso de magistério indígena do estado do Pará, o sentido de agrupar em polos, e por vezes juntar grupos étnicos nas mesmas turmas, além dessa questão de proximidade entre as áreas, segundo uma professora remanescente, deu-se também em função do histórico de contato e proximidade linguística entre os povos abrangidos.

No entanto, diferentemente do Projeto Tucum, o Projeto da Escola Itinerante não logrou o mesmo nível de articulação entre entes governamentais, ONG's, participação ativa dos professores indígenas na constituição do projeto, recursos humanos e, principalmente, vontade política de seus atores institucionais. Mas isso muito em função do distanciamento da agência de educação do estado em relação aos grupos diretamente atendidos, principalmente no que tange aos atores institucionais, imersos na dinâmica institucional e política, imbrincados nas lógicas da administração pública, e das questões de ordem política, forjando o quadro de tensões entre instituição e equipe de peritos da educação escolar indígena.

É nesse sentido que Silva & Azevedo (1995, p. 158) observam a necessidade de promover nas agências de educação escolar indígena maior conhecimento sobre essas populações e maior rigor na observação dos dispositivos legais que asseguram direitos diferenciados para que os programas de educação escolar indígena não sejam pautados por uma ideologia de indianidade genérica, em que as diferenças dos povos atendidos fiquem desprovidas de um sentido mais profundo, ou que sejam tomadas como detalhes pitorescos.

Assim sendo, o tema da logística de deslocamentos se desdobra como uma dimensão implícita no próprio termo "itinerante" que, tal como aparece na designação do magistério indígena, surge como um adjetivo para escola, Escola (substantivo) Itinerante (adjetivo). Como mencionado por uma professora de primeira geração, a escola é que vai ao cursista, no entanto é importante que se diga que nem sempre isso acontece, ou quando acontece, a itinerância não se dá em sua totalidade.

> "Às vezes não tinha transporte para nos deslocar até Paragominas, nem custo de gasto; às vezes tinha que se virar pra chegar até lá, a única dificuldade era no nosso deslocamento mesmo da aldeia para chegar até a escola, não tínhamos apoio de transporte, a questão do deslocamento da aldeia para a cidade foi o pior!"
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Cajueiro, em 17/01/2014]**

Apesar de eventualmente as formações ocorrerem nas aldeias, principalmente nos primeiros anos, uma das mudanças que se processou ao longo do tempo foi a efetivação das aulas nos polos. É importante frisar que a Escola Itinerante deslocou formadores até as aldeias em algumas etapas, mas deixou de ir até o indígena para fixar-se na cidade mais próxima da Terra Indígena, nem sempre auxiliando os cursistas nesse percurso de sua saída da aldeia até o polo e igualmente em seu regresso conforme o depoimento do cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Cajueiro acima. Ou ainda segundo o depoimento da cursista *Tembé*, da Aldeia São Pedro, sobre as dificuldades de enviar trabalhos não-presenciais por conta das distâncias e da falta de meios:

> "[...] a nossa dificuldade foi que nós tivemos, a turma toda, porque ficava uns trabalhos que ficavam pra gente enviar, os não-presencial, e aí como a gente não tem bem o domínio, não tem internet, não tem computador lá, então, e a forma de mandar esse material lá então dificultava. A gente tinha que ir pra cidade, a gente fazia o trabalho escrito, na mão, a gente não tinha habilidade com computador, a gente mandava por correio, por carta, por correio mesmo, eram muito distantes as orientações..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia São Pedro 10/07/2014]**

Tanto em depoimento de cursista quanto de atores institucionais e formadores, a itinerância surge como um ponto problemático. A nenhum desses atores a Escola Itinerante cumpre a tarefa de ir até o indígena, por vezes nem de trazê-los até o local onde a formação ocorria. Ao plano da ideação sobre a possibilidade de chegar ao indígena, tal como ocorria nas antigas capacitações, onde de fato se ia até às aldeias para encontrar com os estudantes, os percalços do deslocamento surgem efetivamente quando ela se realiza. Dentro das compreensões dos atores institucionais, é notório como essa questão da itinerância refere-se aos zoneamentos entre tempo e espaço, no horizonte da administração pública e das possibilidades adjacentes ao campo político, de modo que o espaço que se percorre da aldeia esteja de acordo com o tempo custo-benefício da instituição e também nas possibilidades de ordem politico/administrativa.

> "[...] o problema de acesso é um custo alto, eu quero te dizer que por exemplo algumas aldeias, é... as pessoas que saem pra ir pra esses cursos, é.. passam dois, três dias pra chegar no local e não volta no outro dia, tem que passar lá um bom tempo, então isso é uma disponibilidade que precisa ter realmente então não foi esse problema dos recursos pra colocar lá, né, sobretudo no período em que eu estava como diretor da DEDIC né, e acredito também que, no que diz respeito ao que eu encontrei em 2008... 2007 e 2008 lá, é já havia recursos pra isso, já tinha recursos pra isso, a questão era de gestão e de uma determinação política de governo pra fazer as coisas acontecerem, sobretudo na Secretaria Estadual de Educação e o regime de colaboração entre os entes federados, porque não daria só pro estado dar conta disto, os municípios têm que entrar nessa contribuição, alguns municípios até ajudaram, né, alguns prefeitos foram na SEDUC dizer, se colocar a disposição pra, inclusive Novo Progresso, se colocou a disposição pra ajudar eu vi isso, mas em outros não, Marabá naquela época tinha problemas com prefeito, o secretário de educação não tinha uma boa relação com a comunidade indígena então isso ocorreu, a questão era de gestão, no meu entendimento era de gestão, porque você tem recursos, tem uma política boa pra ser efetivada, mas se não tiver uma boa gestão... é com determinação política pra fazer pessoas, é com compromisso político e capacidade técnica e de gestão pra realizar, não realiza, não realiza, perde-se dinheiro né, e não se realiza tá ai o próprio magistério, como que é possível um curso de magistério, dez anos não ser concluído, por que? É porque é distante né, é lá pra, pra, tão distante.. não é a questão."
>
> **[Depoimento concedido por Ator Institucional Indireto; em 15/05/2014]**

Para Giddens, a noção de desencaixe não existe fora de contextos de reencaixe. A tese básica é de que há uma reapropriação das relações sociais desencaixadas de forma a comprometê-las, embora parcial ou transitoriamente, a condições locais de tempo e lugar, os mecanismos de desencaixe interatuam com novos contextos reencaixados de ação, os quais podem agir ou para sustentá-los ou para solapá-los (GIDDENS, 1991, p.74). Imbrincada dessa lógica, é que a escola cumpre essas duas dimensões no tempo e no espaço, mas de igual modo nos aspectos culturais dos indígenas quando estes encontram o tempo-espaço Escola "Itinerante", e isto porque, para além desses tempos e espaços em desencaixes-e-reencaixes, a dimensão cultural surge incontornavelmente naqueles custos dos aspectos invisíveis à administração.

> "[...] olha a logística, a formação, porque... qual é a proposta? Assim que eu acho que é a proposta original que casa com a educação escolar indígena, é você ofertar o curso na aldeia, mas quando não tem condições, por exemplo, o polo Marabá, que você traz *Karajá*, *Assurini*, *Suruí*, *Parkatêjê*, *Kyikatêjê*. *Guarani*, você é... *Xikrin*, você tem ali um leque de etnias então não dá pra fazer na aldeia, então você traz pra um espaço em que comporte todo mundo ali, e que seja viável trabalhar, isso aí é uma, uma logística porque, tirar o professor duma aldeia dessa, e daquela, às vezes a professora [cursista] ela vinha com neném, ela tem que trazer o marido, que na cultura dela o marido tem que ficar junto, às vezes as pessoas não sabem por que ela vai levar o marido, porque a professora tem que levar o marido, mas ela tá gestante, e na cultura daquele povo, não é só uma vez que faz o neném, tem que ser feito várias vezes, tem que ter várias relações pra fazer o ser completo, se você não tiver essa informação, aí chega lá, vai a professora, a professora tá gestante, mas o marido tem que tá ali porque tem

que fazer a pessoa, o neném ele é feito, não só a partir da primeira relação, mas de várias até quando ela tiver.

[Entrevista concedida por Professor de Primeira Geração; em 28/11/2014]

"[...] é sobretudo no gabinete na assessoria política do gabinete que não entendiam essas demandas, não entendia e às vezes atrapalhavam, limitavam as coisas assim como também a, a Secretaria Adjunta de Gestão, ela tinha dificuldade de ir lá na Secretaria de Gestão de entender as demandas, de diárias, de passagem, de compras de algumas coisas, gasolina, barco, comprar lancha pra subir determinado trecho é da, da viagens pra ir pro, pro, pra aldeia, bicicleta, tem muitas despesas, entendeu? e que às vezes algumas pessoas por não entenderem dentro da própria Secretaria, elas atrasavam, elas boicotavam, engavetavam as solicitações e isso atrasa, e as pessoas desistem, então isso é o somatório do "porque não deu certo?" "por que é tão difícil pra essa escola?" Porque no fundo tem um preconceito, sabe!? no fundo tem um preconceito, sabe!? isso é preconceito, você conhece o que é uma aldeia indígena... quando chega numa aldeia indígena, mas não...! "não... mas eu não acredito que tem que comprar uma saca de farinha pra esses alunos durante duas semanas" né, " não... porque tem que comprar isso, tem que comprar 50 litros de gasolina pra uma embarcação pra subir um rio, é muito!", então esses questionamentos são preconceituosos, porque ninguém questionava quando tinha evento no Hangar que era de um milhão de reais um dia, dois dias pra comer filé e camarão, né,pra levar os professores pro ar-condicionado numa boa, ninguém reclamava, era rápido que assinava, né, e saíam os encontros no Hangar, mas quando é pr'uma diária pra ir pro trabalho do indígena, quando o indígena vem cobrar essas melhores condições, *porque os índios saem muitas vezes das suas aldeias porque a gente tinha que acelerar e a gente começou a trabalhar módulos mais concentrados pra acelerar, trazer os indígenas pra área urbana, pra eles passarem uma semana ou duas, pra dar o curso né, então essa foi uma experiência interessante, muito sofrida, porque índio não gosta de sair da sua aldeia deixar família e tudo mais, então, quando ele sai da aldeia pra estudar, ele traz a mulher dele, ele traz o filho dele né, aí dizer assim "sim, mas é ele que é estudante, eu tenho que pagar comida pra mulher dele, pro filho dele", então por falta de compreensão da diferença né, por falta de compreensão dessa diferença cria esse preconceito nas decisões políticas de gestão, emperram, atrasam não sai do lugar, e esse, esse é um dos elementos sérios que eu vivi dentro da secretaria*"

[Depoimento concedido por Ator Institucional Indireto; em 15/05/2014; grifo meu]

Assim, a equação do tempo da formação do professor indígena pelo magistério se dá entre o tempo-custo-benefício da instituição – a intersecção entre o espaço-escola da instituição e o espaço da aldeia – e as culturas indígenas. À medida que a solução possível do Curso Normal de Formação de Professores Índios de um único corpus pedagógico passa a ser questionado em relação ao tempo custo-benefício institucional da formação, o processo formativo declina em função dos embargos que passam a interromper suas ações a fim de acelerar o curso do magistério indígena, fato que coincide com a grande evasão de

cursistas dos últimos anos, principalmente a partir de 2007, quando, paralelamente ao magistério, se dá a regulamentação do FUNDEB[105], que surgiu como política de financiamento para toda a educação básica, universalizando a oferta de ensino médio inclusive para a modalidade educação escolar indígena (TEIXEIRA, 2013, p.42), mas também com a abertura e ampliação da oferta de ensino superior pelas ações afirmativas para indígenas nas IES[106] do estado do Pará, que começavam a receber os estudantes indígenas que eram formados pelo ensino médio regular ou modular ofertados pela SEDUC-PA a partir de 2007 (BELTRÃO & CUNHA, 2011; RODRIGUES, 2010).

A esse processo de modificações ocorrendo paralelamente às atividades da Escola Itinerante, tanto no que se refere à massificação de todas as etapas de ensino da educação básica, quanto ao próprio processo de implementação de políticas de ensino superior para estudantes indígenas, Grupioni (2003a p. 16) já chamava atenção que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional haveria de exigir brevemente que a docência em escolas fossem feitas por profissionais formados em nível superior.

Ainda me reportando à percepção sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos cursistas da etnia *Tembé*, que envolviam principalmente as questões relativas ao período-extenso e ao transporte-deslocamento (somadas essas dimensões com o percentual de 72,2% - ver Gráfico 1, na página 156 desta tese) as dimensões tempo-espaço-cultura constituíram o nó-górdio do magistério indígena a ser desatado por todos os atores que acorreram a essa experiência pedagógica de formação de professores indígenas, a despeito das questões de qualidade desse ensino.

---

[105] É importante mencionar neste ponto que, apesar de a Carta Magna de 1988 reconhecer a educação diferenciada para indígenas e comunidades tradicionais, do ponto de vista do financiamento essas modalidades serão institucionalizadas tardiamente, já com o FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - que constitui, desde 2007, a política de financiamento da educação no Brasil; este Fundo que cobre toda a educação básica surgiu em substituição ao Fundef, que abrangia apenas o ensino fundamental, sem diferenciação para a educação indígena e outras modalidades com valores específicos para cada uma; o modo de repasse per-capita, porém, foi preservado do antigo modelo (TEIXEIRA, 2014, p.21).

[106] Além da regulamentação da reserva de vagas para estudantes indígenas na Universidade Federal do Pará, implementadas em 2008, há as experiências de ações afirmativas para indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará, (UFOPA) do curso de Etnodesenvolvimento específico para indígenas implementado em 2009, também pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), o curso de Licenciatura Intercultural vigente desde 2012, bem como o processo seletivo especial para reservas de vagas para as comunidades indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará(UNIFESSPA), implementado em 2014, com sede no Município de Parauapebas.

> "[...] Então só pra você ver, quem pensou, pensou algo completamente diferente, porque eu trago os índios da aldeia, e os coloco dentro de um hotel, hotel com ar-condicionado, normalmente as aulas são no próprio hotel, eles tem que ter café da manhã, tem que ter almoço, jantar, lanche, todo equipamento que é usado como... como copiadora, ou máquinas de... Enfim, impressoras, computadores são de lá, do hotel de uma empresa onde é feito. Pra chegar o aluno, por exemplo, de Altamira, em Altamira eles são da aldeia, tenho que pagar fretes aéreos muitas vezes pra trazê-los, tirá-los da aldeia, e devolver este aluno também, então uma etapa dessa sai em volta de quatrocentos mil reais, a cada uma, então só com essas turmas que estão rodando aí de 2008 pra cá, o governo já gastou algo em torno de dez milhões de reais, pra um número muito pequeno, pra você ver, a primeira turma de Capitão Poço foi pra quatorze alunos, a questão hoje é, e... Serviu pra alguma coisa? Não sei... Se foram no mínimo contratados. Porque hoje é... Parece-me que a proposta não é mais essa, a proposta já é um curso intercultural, um curso em que ele possa fazer uma licenciatura plena, e ser professor de ensino fundamental todo, ou de ensino médio, o que tá faltando pra aldeias... Mas ainda nós temos que terminar as turmas que são três polos, vamos precisar de fazer pelo menos seis etapas neste ano de 2012-2013 pra fechar, e somente essas seis etapas estão orçadas em mais de seis milhões de reais, isso leva uma verba bastante significativa da própria diretoria de ensino da SEDUC, a gente investe muito em cima disso e os benefícios?! Parte desses alunos agora estão terminando este curso, já estão na faculdade, né... Já entraram, estão entrando, estão fazendo processo de seleção pra lá, por exemplo, Santarém, terminou agora em agosto, parte desse grupo entrou agora na UFOPA e já vai fazer então... Não sei se eles vão ter tempo..."
>
> **[Entrevista concedida por Ator Institucional Direto, ex-coordenador da CEEIND; em 17/02/2013]**

A equação espaço-tempo-custo-benefício da formação do magistério desvincula-se das dimensões pedagógicas necessárias a uma prática intercultural efetiva e também desliga-se das inúmeras interposições culturais para resolver-se em seus aspectos de "gestão" em função dos dividendos da escola para a administração pública, e isto porque, antes de mais nada, o magistério surge para preencher a lacuna de pessoal docente para as aldeias que, até então, eram atendidas com um diminuto contingente de professores fixos do quadro de formadores da SEDUC-PA. Recentemente, com a implementação do FUNDEB, é que essa oferta de educação e quadro de professores será ampliada através da entrada do ensino médio modular e da construção de escolas a essa etapa de ensino pelo estado.

Ainda assim, observa-se nos depoimentos a noção de "risco do investimento" implicitamente sendo acionada pelos atores institucionais, o risco de se desperdiçar recursos, de não se ter retorno etc. Para Giddens (2003, p. 33) risco refere-se a infortúnios ativamente avaliados em relação a possibilidades futuras. Essa noção passa a ser amplamente utilizada em sociedades orientadas para o futuro precisamente como uma espécie de território a ser conquistado ou colonizado. A avaliação do tempo da formação, do dispêndio da logística, de seus resultados, e até mesmo do horizonte de continuidade

para o magistério se dá em função desses riscos em torno do custo-benefício da formação do professor indígena.

Mas neste cenário de antinomias, disputas e compreensões situadas, cabe ainda perguntar sobre o tema propriamente dito da formação dos professores indígenas, a que serviu? Como se deu? Qual o significado sociopedagógico e histórico da Escola Itinerante aos povos indígenas no estado do Pará, e especificamente ao grupo étnico *Tembé Tenetehar* mediante a situação de descontinuidades entre o tempo das formações, entre o espaço das aldeias e o espaço da escola, ou ainda, entre a agência de educação e as culturas indígenas, e isso tudo no horizonte dos "riscos" que interpelam a compreensão dos atores institucionais em relação ao magistério indígena?

A reflexão sobre tempo-espaço indo não em direção ao processo sociopedagógico intercultural, mas sim em função do custo benefício nos dá o hábito a esses questionamentos, principalmente quando se leva em questão a aceleração da formação retratada nos últimos anos, em que se deram os maiores percentuais de evasão da Escola Itinerante. Sobre esse momento, em sua quase melancólica ponderação, este ex-coordenador assim se expressa a esse respeito:

> "[...] a intensão sempre foi trabalhar próximo às aldeias... é... Próximo, relativamente próximo, mas num polo que pudesse pegar o nosso professor e sair, porque são cursos altamente intensivos, pra você ver alguma disciplina como química, eles trabalham com dois dias, então... Da minha cabeça enquanto professor também é muito difícil pensar que eu vou trabalhar o conteúdo de química pra um aluno em dois dias, é... O que é que eu vou ter... Que tipo de aula que eu tô dando... Então talvez valesse a pena nós fazermos uma avaliação disto, será que valeu? Ou pra aquele momento era legal? Era! Mas até 2003, 2007 por aí, talvez fosse interessante era a proposta inicial de um processo que o Brasil estava fazendo também, mas ele se dilui ao longo do tempo e aí não alcançou...".
>
> **[Entrevista concedida por ex-coordenador da CEEIND, 24/02/2012]**

Mesmo seguindo um perfil institucional já conhecido dos magistérios indígenas pelo Brasil de formações presenciais e não-presenciais, de cursos modulares, que operavam na perspectiva de manter o professor indígena nas suas funções escolares nas aldeias entre os intervalos das formações presenciais, paralelo a um padrão de atividades presenciais, de trabalho intensivo, reunindo professores de uma mesma etnia ou de diversos povos, ocorrendo, normalmente, uma ou duas vezes ao ano (GRUPIONI, 2003b, p.15), a Escola Itinerante seguiu uma linha de ação que apenas manteve esse formato, mas em uma disposição de atividades pouco coesa em termos de diálogo com os grupos atendidos e dos próprios formadores naqueles aspectos inerentes às práticas pedagógicas

desenvolvidas, continuidade de trabalhos e, sobretudo, acompanhamento e avaliação dessas atividades de forma regular, tanto no que tange aos impactos dessas ações nas escolas das aldeias quanto aos controles institucionais sobre planejamento de aulas, práticas pedagógicas e avaliação crítica com os cursistas sobre as práticas dos formadores, mostrando assim as descontinuidades e desarticulação da política em meio aos processos formativos.

Os longos intervalos entre as formações, as descontinuidades na política para a educação escolar indígena podem ser identificadas também como fatores problemáticos nesse quadro. Em 2009, para atender às cobranças do movimento de professores indígenas junto ao Ministério Público Federal, para que se acelerasse a conclusão do magistério indígena, devido aos longos intervalos entre as formações, fora desenvolvido no âmbito da Coordenação de Educação Escolar Indígena o *Plano de Aceleração de Estudos para os Professores Indígenas em Formação*, financiado pelo FNDE (portanto com recursos do governo federal) em que se orçavam os custos de todas as etapas de curso aos então 259 alunos que ainda cursavam o magistério indígena naquele momento. Conforme podemos ver na Tabela 5.

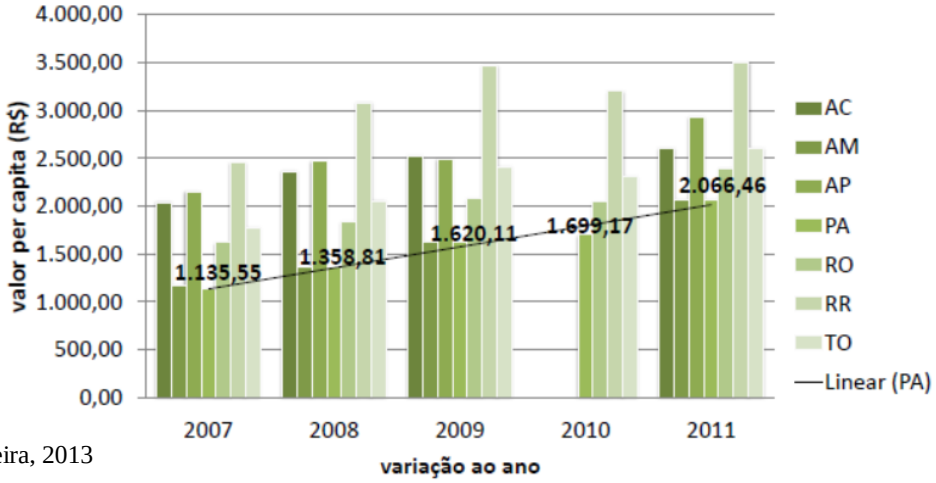
Tabela 5 – Custo/Aluno e Custo por Etapa de Formação Orçado em 2009 para Conclusão das Turmas de Magistério Indígena com Recursos Federais do FNDE (em R$)*

Polo	Custo/Aluno	Custo/Dia	Qtd. Dias Conclusão para 2009	Alunos em 2009	Custo por Etapa Presencial	Custo por Etapa Acompanhamento	Total
Oriximiná	31.254,47	7.762,55	153	38	871.752,50	315.917,50	1.187.670,00
Capitão Poço	35.123,33	3.584,01	147	15	389.020,00	137.830,00	526.850,00
Paragominas	41.035,39	5.394,32	213	28	859.548,00	289.443,00	1.148.991,00
Santarém	42.085,62	12.685,59	202	89	1.872.810,00	689.680,00	2.562.490,00
Marabá	31.696,00	6.542,75	218	45	1.062.285,00	364.035,00	1.426.320,00
São Félix	48.380,23	9.097,14	234	44	1.445.970,00	682.760,00	2.128.730,00
			Total	259	6.501.385,50	2.479.665,50	8.981.051,00

Fonte: CEEIND/SEDUC-PA, 2014.
Elaborado por Marra, 2014
* Valor Nominal em 2009.

Como se pode observar, o curso de magistério indígena estava em 2009 orçado em R$8.981.051,00 o que perfaz a média de custo por aluno da ordem de R$38.262,51. É importante que se diga que estes valores despendidos no plano de aceleração do magistério indígena excedia em muito o valor *per-capita* anual do estudante indígena desde o período que se iniciava no primeiro ano do FUNDEB, que é formado com recursos estaduais e municipais, complementados pela União, conforme indica as portarias interministeriais 332/2006, 1027/2008, 221/2008, 1227/2009, 1459/2010 do cálculo do FUNDEB dos estados brasileiros como se pode observar no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2– Valor Per-Capita por Estudante indígena ao Ano nos Estados da Região Norte entre 2007 a 2011.



Fonte: Teixeira, 2013

Se detalharmos por categorias os tipos de custos do Plano de Aceleração de Estudos da CEEIND, poderemos avaliar melhor o padrão de gasto com o curso de magistério indígena; para tanto, agregamos 10 tipos diferentes de elementos de despesas com rubricas específicas em cinco categorias amplas, a saber: *diárias, deslocamentos, hospedagens, pagamento de instrutores, e insumos escolares*[107]. Como pode-se ver na Tabela 6 de padrão de gastos, em Santarém, Oriximiná e São Félix o item de maior despesa é destinado à *hospedagem* tanto para etapas presenciais quanto de acompanhamento, sendo que em São Félix, na etapa de acompanhamento, o maior grupo de despesa vai para *deslocamento*, com 50,93% do valor total da etapa. Com exceção das etapas presenciais de Santarém, todos as demais situações nos polos apresentam como segundo maior grupo de despesas o deslocamento, principalmente em Oriximiná e Santarém em que parte desses custos são para contratação de fretes aéreos para trazer os cursistas das áreas indígenas de difícil acesso até as cidades mais próximas onde se realizam as aulas, sendo em Oriximiná as etapas presenciais em 18,6% e as de acompanhamento de 29,2% do total de custos, enquanto em São Félix ganha a proporção de 33,2% para etapas presenciais e da ordem de 50,93% para as de acompanhamento, respectivamente.

---

[107] Na categoria *diárias* não se agregou nada além dos valores de diárias, na categoria *deslocamentos* agregaram-se passagens rodoviárias e de aviação, fretes de carro, despesas com combustíveis e afins; na categoria hospedagens entraram tanto custos com alimentação quanto com hospedagem de instrutores e cursistas; na categoria *pagamento de instrutores* apenas valores de honorários de professores e instrutores pedagógicos; e por fim na categoria *insumos escolares* adentraram tanto os custos de material didático, quanto os valores de locação de infraestrutura para realização das aulas.

Tabela 6 – Padrão de Gasto do Curso de Magistério Indígena por Categoria de Despesas Orçado em 2009 (em R$)* para os Polos de Santarém, Oriximiná e São Félix

Categoria de gasto	Santarém				Oriximiná				São Félix			
	Presencial	%	Acomp.	%	Presencial	%	Acomp.	%	Presencial	%	Acomp.	%
Diárias	81.810,00	4,4	18.900,00	2,7	61.965,00	7,1	13.500,00	4,3	63.180,00	4,4	21.600,00	3,16
Deslocamento	145.170,00	7,8	109.170,00	15,8	162.557,50	18,6	92.357,50	29,2	480.150,00	33,2	347.720,00	50,93
Hospedagem	1.414.570,00	75,5	468.650,00	68,0	563.530,00	64,6	181.060,00	57,3	812.100,00	56,2	275.200,00	40,31
Pagamento de instrutor	157.500,00	8,4	58.800,00	8,5	74.200,00	8,5	28.000,00	8,9	60.900,00	4,2	22.400,00	3,28
Insumos escolares	73.760,00	3,9	34.160,00	5,0	9.500,00	1,1	1.000,00	0,3	29.640,00	2,0	15.840,00	2,32
Total	1.872.810,00	100,0	689.680,00	100,0	871.752,50	100,0	315.917,50	100,0	1.445.970,00	100,0	682.760,00	100,00

Fonte: CEEIND/SEDUC-PA, 2014.
Elaborado por Marra, 2014
* Valor Nominal em 2009.

Outro padrão de custo é reproduzido nos polos de Capitão Poço e Paragominas, pois nesses casos, mesmo havendo maior percentual de custo nos grupos de despesas com *hospedagem*, o segundo maior percentual observado é o de *pagamento de instrutor*, seguido de *diárias*, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Padrão de Gasto do Curso de Magistério Indígena por Categoria de Despesas Orçado em 2009 (em R$)* para os Polos de Capitão Poço, Paragominas e Marabá.

Categoria de gasto	Capitão Poço				Paragominas				Marabá			
	Presencial	%	Acomp.	%	Presencial	%	Acomp.	%	Presencial	%	Acomp.	%
Diárias	59.535,00	15,3	13.500,00	9,8	86.265,00	10,0	18.900,00	6,5	88.290,00	8,3	18.900,00	5,2
Deslocamento	14.220,00	3,7	7.040,00	5,1	17.080,00	2,0	12.460,00	4,3	117.395,00	11,1	65.485,00	18,0
Hospedagem	221.515,00	56,9	83.290,00	60,4	611.303,00	71,1	210.483,00	72,7	772.150,00	72,7	246.050,00	67,6
Pagamento de instrutor	76.300,00	19,6	28.000,00	20,3	113.400,00	13,2	39.200,00	13,5	57.050,00	5,4	19.600,00	5,4
Insumos escolares	17.450,00	4,5	6.000,00	4,4	31.500,00	3,7	8.400,00	2,9	27.400,00	2,6	14.000,00	3,8
Total	389.020,00	100,0	137.830,00	100,0	859.548,00	100,0	289.443,00	100,0	1.062.285,00	100,0	364.035,00	100,0

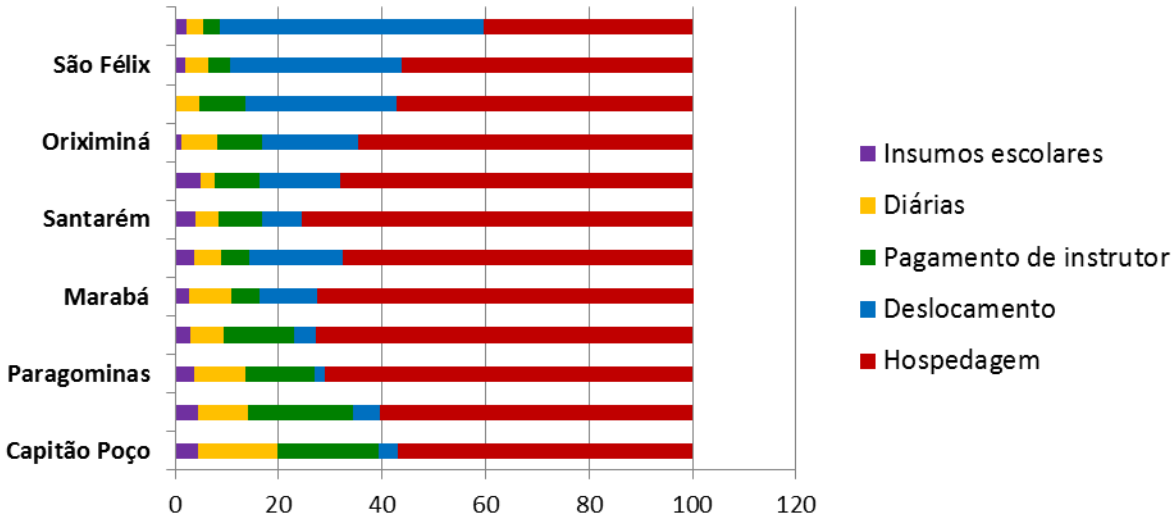
Fonte: CEEIND/SEDUC-PA, 2014.
Elaborado por Marra, 2014
* Valor Nominal em 2009.

Se dispusermos esse padrão de custo por grupos de despesas em ordem hierárquica, do maior para o menor grupo de despesa, verificaremos algumas relações se estabelecerem. Em primeiro lugar a média em percentual de 63,6% padrão do grupo de despesas de hospedagem, em segundo lugar a relação entre despesas de deslocamento ser "inversamente proporcional" aos grupos de despesa com hospedagem e pagamento de instrutor e diárias, fato que não diminui os outros grupos de despesas nominalmente, sendo, ao invés disso, maior despesa com gasto agregada ao mesmo padrão de custo com as outras despesas, porém aumentado em magnitude. Outra situação é sobre o reduzido valor das despesas com *insumos escolares*, de média percentual de 3,04% no plano geral de despesas, conforme Gráfico 3.

Esses dados mostram que, principalmente para as frentes de formações em que se tem maior dificuldade de acesso à Terra Indígena as despesas com deslocamento tomam significativa parte dos custos das ações do magistério, ou seja, retirar os cursistas indígenas de seus territórios reproduz um padrão de gasto muito elevado, o que pode ser verificado pelo valor do custo-aluno nos polos, enquanto que nas localidades em que todo o trajeto é feito por vias rodoviárias o padrão de custos declina razoavelmente, sendo as maiores despesas com hospedagens.

A lógica da itinerância revela que tirar o estudante indígena de seu *lócus* é um dos principais fatores de encarecimento das ações, não só por seu deslocamento, mas sobretudo pela sua estada fora da Terra Indígena devido aos gastos com hospedagem, isto é, o desencaixe do espaço é oneroso do ponto de vista do gasto público e, por outro lado, não se efetiva como investimento direto e imediato nas aldeias (em infraestrutura, aquisição de equipamentos etc.), sendo devolvido às comunidades indígenas somente pelas formações dos professores, e quando isto acontece.

Gráfico 3 – Padrão de Gasto por Agregado de Despesas (em %)



Fonte: CEEIND/SEDUC-PA, 2014.
Elaborado por Marra, 2014

Ao fechar essa reflexão que se processa mediante um variado sentido de lógicas institucionais, cabe ainda observar que o setor de educação escolar indígena executa suas ações com baixo poder de agência (ganhando autonomia orçamentária apenas quando financiado pelo governo federal). A questão básica sobre a natureza da conexão entre ação e poder é um aspecto de fundamental importância nesse contexto específico de política

educacional, isto porque a relação que daí decorre do dito poder de agência implica sobretudo a capacidade de atuar na mudança.

Ou seja, a capacidade de "atuar de outro modo" implica intervir na realidade social de forma positiva, objetivamente, ou em sentido negativo, abstendo-se dessa intervenção, para de igual modo atingir determinados resultados. O poder de agência de forma objetiva pressupõe essa capacidade dos sujeitos no transcurso do tempo por meio de variadas formas de poderes de causalidade, mesmo a de influenciar outros atores, o que acontece de forma muito reduzida no padrão de ações que se observa no contexto de Escola Itinerante.

A ação neste modelo depende da capacidade de provocar diferença no conjunto de eventos que se exerce pelas ações que se padronizam no tempo-espaço das interações sociais. É por este aspecto que, mesmo imbuído de uma racionalidade própria à administração pública, o setor de educação escolar indígena não possui de forma consistente autonomia e decisão para articular orçamentos, políticas públicas diferenciadas e ações contínuas, principalmente com recursos do estado, apesar da consolidação do setor e também do tempo de permanência relativamente grande dos idealizadores da Escola Itinerante. O baixo poder de agência do setor de educação escolar indígena traduz também as implicações determinantes ao prosseguimento descontínuo das atividades do magistério.

No dizer de Giddens (2003), um agente deixa de o ser caso perca a capacidade para “criar uma diferença” para exercer alguma espécie de poder. Essas situações gravitam em torno dos limites do que pode ser considerado ação quando o poder do indivíduo é limitado. Assim, pode-se verificar por isto que as ações educacionais veiculadas pela política de formação de professores indígenas são limitadas pelo modelo institucional que a precede em todas as suas interfaces, a despeito de qualquer possibilidade no sentido de fazer cumprir qualquer pressuposto sobre a interculturalidade ao processo educacional indígena.

O baixo poder de agência do próprio setor de educação escolar indígena somado ao modelo em desencaixe dinamizado pela própria Secretaria de Educação do Estado do Pará impossibilitam a educação diferenciada em todas as instâncias em que ela precisa ser realizada, o discurso da diferença apesar de ser presente, não se realiza efetivamente, a diferença, além de não estar equacionada, também não é reconhecida nos meandros institucionais, ou seja, a instituição é maior.

V

DO DESENCAIXE À REFLEXIVIDADE ÉTNICA: OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA ESCOLA ITINERANTE

Durante esta pesquisa, quando ainda estava compondo o painel institucional e trabalhando no modelo de exploração temática através da irradiação de termos para compor os sistemas de relevâncias dos atores dentro de seus depoimentos, naquelas delimitações intersubjetivas sobre a Escola Itinerante para os casos em que estes centravam-se em suas vivências no pretérito perfeito, sobre o qual pudessem expressar-se a partir de uma compreensão bem definida, no horizonte de suas consciências práticas e discursivas, notei que, principalmente para estes atores, o magistério indígena realizava a legislação sobre direitos educacionais diferenciados e os princípios da interculturalidade em um universo institucional desencaixado das culturas indígenas.

A compreensão dos atores institucionais librava-se entre a reflexividade sobre as tensões da instituição e os direitos diferenciados, entre garantir o direito diferenciado e arregimentá-lo segundo uma normatividade em desencaixe alheia à concretude das 40 etnias abrangidas por sua ação, e isto de modo a equacionar essas descontinuidades nos critérios da administração pública pelo custo-benefício do tempo-espaço da instituição em detrimento ao tempo-espaço indígena.

Diante desse cenário e padrão de ações otimizadoras e desencaixadas para as culturas indígenas, a primeira impressão que tive era de que, principalmente aos professores indígenas, a Escola Itinerante se mostraria em suas compreensões como uma experiência bastante danosa ao seu processo formativo, de modo a explicitar todo o processo formal de contestação à política de educação escolar indígena no estado do Pará (em âmbito estadual e municipal) e especificamente ao curso de magistério indígena, que o movimento indígena empreendeu junto ao Ministério Público Federal, dando de certo modo continuidade ao padrão discursivo que recupera criticamente a proposta inicial do curso de magistério (professores de primeira geração e remanescentes) no sentido de tecer considerações ao que foi vivenciado no modelo da escola (em desencaixe), tal como ela se realizou segundo o padrão discursivo dos atores institucionais.

Todavia, em um primeiro questionário piloto[108] para traçar um quadro de categorias de análise para os estudantes indígenas da etnia *Tembé* e alguns da etnia *Ka'apor* e *Gavião* em duas turmas[109], a Escola Itinerante fora avaliada positivamente. Perguntados sobre temas relativos aos processos pedagógicos em sala de aula, às experiências de ensino e às contribuições do magistério em suas práticas profissionais nas aldeias, os cursistas enfatizaram sempre a importância da Escola Itinerante naqueles aspectos positivos e construtivos, e de tal modo que o padrão de respostas parecia esmaecer todos os temas problemáticos apresentados no painel institucional.

Outrossim, mesmo diante de sua avaliação positiva, as questões relativas ao transporte-deslocamento, ao excessivo tempo para concluir o curso, aos longos intervalos entre as formações e a falta de acompanhamento pedagógico deixavam antever pontos que relativizavam as boas contribuições da Escola Itinerante ao processo pedagógico que se efetuara ao longo do magistério e, por outro lado, já indicavam as expectativas contrariadas dos professores indígenas em relação às respostas institucionais da agência de educação do estado.

A esse quadro de categorias de análise do questionário piloto confrontei as informações sobre os processos sóciopedagógicos e políticos acumulados em torno da Escola Itinerante, tanto os documentos formalizando ações contestando o curso de magistério indígena pelo próprio movimento indígena, quanto os materiais sobre a escolarização dos povos indígenas contemplados na política de formação de professores da Escola Itinerante. Aqui apareceram principalmente relatórios de outros pesquisadores, monografias, trabalhos publicados sobre escolarização indígena dos povos atendidos pelo

---

[108] Trata-se dos questionários que encaminhei aos cursistas Tembé do Gurupi e que tabulei junto com as perguntas semiestruturadas com que terminava de modo padrão as entrevistas de profundidade propriamente dita, que fiz com os cursistas Tembé do Guamá, como explico na primeira seção sobre a metodologia empregada nesta tese.

[109] Neste ponto devo mencionar duas situações, ***em primeiro lugar***: além dos *Tembé*, ainda menciono três outros componentes que assomaram nesses questionários e que participaram do curso da Escola Itinerante e que eram das etnias *Ka'apor*, *Gavião* (ambos na segunda turma de *Tembé*), *e Tapajó* (que não chegou a ser cursista, mas acompanhou todo o processo de formação e lidou diretamente com esse grupo de professores indígenas, pois exerce função de diretora da Escola Félix Tembé, situada na Terra Indígena Alto Rio Guamá, na Aldeia Sede), e ainda uma cursista da etnia *Karajá* que solicitou participar desta pesquisa por meio de seu depoimento. ***Em segundo lugar*** também devo dizer que este primeiro questionário piloto surgiu inicialmente apenas para os cursistas *Tembé* da segunda turma, especificamente os que são nativos da área do Gurupi, devido à dificuldade de acesso a eles, assim, somei a este material as perguntas semiestruturadas das primeiras entrevistas com os cursistas da região do Guamá formando o primeiro painel de categorias de cursistas a que faço menção.

magistério[110], mas também os depoimentos dos próprios professores formadores que entrevistei ao longo deste estudo para que, com essas informações, pudesse retornar aos professores indígenas *Tembé* no sentido de abordá-los a partir de seu universo discursivo, sem desconsiderar os perspectivismos apresentados em sua situação biográfica, em que eles próprios enquadrassem sua compreensão sobre suas vivências na Escola Itinerante por aspectos já esmaecidos em seu percurso de escolarização[111], ou mesmo por meio de estratégias discursivas situadas em outros campos de negociação de reelaboração do significado da Escola Itinerante em sua trajetória. A estratégia de revisitar as etnografias sobre a escolarização dos grupos indígenas, mais do que uma revisão bibliográfica, representou um roteiro para compensar a impossibilidade de conviver mais tempo com estes estudantes, em suas respectivas aldeias, uma vez que, ora apresentada, é de uma pesquisa compreensiva e interpretativista de tipo etnográfica.

Deste modo, revisitar as etnografias sobre escolarização indígena não representa aqui, problematizar o passado, mas sim situar categorias temáticas operacionalizadas durante as abordagens aos indígenas no sentido de estabelecer o *horizonte de minha compreensão* no *horizonte da narrativa do fluxo de consciência dos meus interlocutores*, de modo a privilegiar suas falas, suas compreensões e interpretações a partir de suas vivências relatadas no pretérito perfeito, mas também, de modo a combinar suas atribuições de significados às suas ações e compreensões sobre a Escola Itinerante enquanto perspectivismo futuro e reflexivo. Neste quadro de análise, procurei traçar uma compreensão, naquele primeiro momento, para a aparente contradição que estava sendo retratada nos questionários (visto haver evidências concretas sobre conflitos e contestações sobre o magistério por parte dos professores indígenas). Assim, a composição do painel, antes de qualquer coisa, buscou não enredar a compreensão dos cursistas indígenas a um modelo de análise que enviesasse a atribuição de sentidos que o próprio grupo nos remetia.

Nesse sentido, o curso de magistério indígena pela Escola Itinerante não está destituído de significativas práticas pedagógicas para além das questões sobre a acuidade

---

[110] Cf. Assis (1984/1996/2012); Beltrão (1991); Troncarelli & Rocha (2010); Rodrigues (2010); Reis (2012); Lisboa (2013); Teixeira (2014).

[111] No processo de entrevistas com os professores indígenas *Tembé*, percebi em alguns casos algum enfado, ou mesmo indisposição para falar sobre a Escola Itinerante, expressões como "puxa, mas já faz tanto tempo!" ou "será que eu ainda me lembro?" surgiam vez ou outra, denotando já certo distanciamento daquela vivência e de seu significado devido ao atual momento formativo que eles passavam a expressar, como estudantes de ensino superior (graduandos do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade do Estado do Pará).

na seleção dos professores formadores que declinara ao longo de uma década de funcionamento. Mesmo havendo pontualmente depoimentos de formadores de período recente e atores institucionais que encerram sentidos de flagrante preconceito em relação aos indígenas, mencionando "analfabetismos", conflitos e até miudezas anedóticas que não avaliam fatores circunstanciais, culturais, linguísticos e sociopedagógicos, há um valioso repertório de práticas educativas e trocas entre formadores e cursistas que a Escola Itinerante promoveu a despeito de todas as situações dinamizadas por esta e nesta.

Mesmo sendo a primeira experiência abrangente de oferta de ensino médio para indígenas no estado do Pará, o curso normal para ser implementado teve de articular ações para acelerar as etapas de ensino fundamental que à época não estavam universalizadas para a população escolar indígena do estado. Desse período, há muitos depoimentos sobre os indígenas "doutores em 4ª série" que ficavam anos nas etapas iniciais do ensino fundamental, únicas ofertadas pelos municípios. Também são desse período os depoimentos sobre os preconceitos sofridos pelos indígenas nas suas incursões para fora das aldeias em busca de escolarização formal nas outras séries (BELTRÃO *et al*, 2009; RODRIGUES, 2010; ASSIS, 2012).

Assim, para ser implementada, a Escola Itinerante teve de buscar o expediente dos exames de supletivos especiais, regulamentados pela Resolução n° 361, de 18 de setembro de 2001, que contemplava variadas situações de escolarização aos indígenas nessa época, dentre os quais, os que estudaram nas aldeias terminando a 4ª serie do Ensino Fundamental e apresentavam comprovantes de escolaridade, os que estudaram nas próprias aldeias, em escolas de missionários, sem qualquer comprovação de escolaridade, os que iniciaram estudos em escolas urbanas, não propriamente nas aldeias e não possuíam documentação de vida escolar, os próprios professores indígenas em serviço, que haviam recebido as capacitações, empreendidas pelos primeiros professores da então Seção de Educação Escolar Indígena, mas que não certificava nem comprovava a escolaridade, e ainda os estudantes maiores de 15 anos, realizando estudos sistemáticos, com aulas ministradas por voluntários[112].

[112] Cf. Resolução nº 361/2001 em anexo XIII.

Como se pode notar, a situação de escolarização dos indígenas, sobre a qual a Escola Itinerante vai se realizar, seguia uma tendência própria aos cursos de magistério no Brasil, pois curricularmente vinculava seus conteúdos ao modelo de seriação de ensino médio, mas preteria várias etapas/conteúdos de ensino, resolvendo essas situações por meio de supletivos (GRUPIONI, 2008, p.174), fato que será recorrentemente tematizado principalmente pelos professores formadores de período recente como uma das suas principais dificuldades em sala de aula, além de ser tematizado também pelos cursistas sempre que estes se reportam às situações conflituosas com professores, inclusive relatando casos de discriminação preconceituosa em sala de aula. As dificuldades em equacionar *déficit* escolar[113] e questões interculturais de modo a mediar as experiências em sala de aula são relatadas como um dos grandes desafios dos formadores.

Levando em consideração o próprio modelo de seriação adotado pela política de formação de professores indígenas pela Escola Itinerante e os componentes da educação intercultural que decorreram discursivamente nessa experiência, cabe notar certo preconceito em torno dos chamados etnoconhecimentos que os cursos de formação de professores trazem para cena da educação escolar intercultural, e como a própria designação "etno" dada ao conhecimento indígena simbolicamente o diminui em relação ao conhecimento ocidental, dito universalmente aceito (D'ANGELIS, 2003, p.43).

Percebe-se na fala de alguns formadores essas situações sendo problematizadas tanto na perspectiva em que a agência de educação traduz pelo padrão discursivo sobre cultura que adota quanto, por outro lado, do formador que lida diretamente em suas práticas. A contradição básica entre valorizar os conhecimentos tradicionais em uma

---

[113] Esses "*déficits*"alegados pelos professores formadores, a meu ver, poderiam tornar-se irrelevantes caso fossem considerados as peculiaridades linguísticas das populações indígenas. Ainda porque julgamentos sobre "déficits" terminam por homogeneizar competências e habilidades a partir de um padrão de conteúdos, ensino e aprendizado do estudante não índio, o que nos mostra de certa forma alguns olhares sobre horizontes pedagógicos, que, além desse caso, se repetem em outras situações. É importante mencionar que os marcadores linguísticos, as compreensões lógico-dedutivas e mesmo os sistemas de contagem das etnias, sua oralidade e universo narrativo traduzem seu ambiente sóciocultural, concretude que não necessariamente encontra a perspectiva conteudista e de seriação com a qual fora concebida a proposta do magistério no plano geral. Por outro lado, durante a fase em que estive fazendo esta pesquisa, um dos aspectos que me chamou a atenção foi perceber, em uma conversa informal, com os professores indígenas, já graduandos na Licenciatura Intercultural da UEPA, sua preocupação para elaborar e confeccionar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigido como requisito final de avaliação, pelo curso superior, fator que de certa forma, tem sido motivo de muita apreensão entre eles, refletindo a situação problemática sobre sua escolarização pregressa, inclusive no que tange o ensino médio pela Escola Itinerante, e em outro sentido, a mesma repetição de um modelo de ensino-educação ainda preso às mesmas situações de distanciamento dos indígenas.

estrutura de seriação fica evidente em muitos casos. O fato de os professores indígenas de diferentes etnias terem de compartilhar as mesmas turmas e as mesmas aulas gerava desconforto tanto em formadores quanto em cursistas.

> "a SEDUC não ofertou nenhuma capacitação antes de começar as aulas, não! E... como eu te falei, num primeiro momento nós chegamos e, a minha disciplina é um pouco mais específica... um dia o *déficit* tava muito alto, nós verificamos a metodologia de ensino, tava sendo a mesma das escolas padrões das capitais, então nós tivemos que adaptar essas situações, até porque como eles não tinham material próprio, não tinham... ficava muito "a par" do professor desenvolver, trazer toda aquela parada de etno, trabalhar a questão cultural deles, do dia a dia pra chegar ao ponto que a própria SEDUC queria."
>
> **[Entrevista concedida por Professor de Período Recente, temporário; em 03/12/2014]**

A preocupação em torno de adaptar as situações em sala de aula o mais próximo da realidade dos cursistas será uma das tarefas desses formadores, a fim de desvincular desses contextos as metodologias das escolas dos não-índios, no sentido de encontrar o universo dos sujeitos concretos. A falta de apoio pedagógico do material didático também reflete o vazio com o qual os professores formadores terão de lidar para construir seus próprios materiais de trabalho, conforme segue o depoimento abaixo:

> "[...] no início a dificuldade foi muito alta, muito alta porque é.. aconteceu duas situações que na verdade começou, muito com o projeto dessa primeira formação que foi a, eles passaram, fizeram uma prova, como se fosse uma prova supletivo que fez, pularam praticamente algumas, o fundamental, quando chegaram no ensino médio nas primeiras turmas tiveram muita dificuldade, e tinha alunos, por exemplo, no primeiro ano não sabiam fazer operações básicas, e até o próprio ensino, como eles tavam vindo de... pra outros professores, é aquele ensino de capital, como sem as metodologias pedagógicas adequadas, nós tivemos que adequar o material dia a dia, à realidade deles, à cultura deles até, e aí você trabalhava, até todo o módulo tinha que ter matemática, tentamos estruturar o módulo matemática, seguir depois física, depois química, porque antigamente poderia ter química, física e depois matemática e isso nunca dava certo, então foi um dos pedidos que vinha pedir, que sempre seria matemática e uma combinação com os professores de física e química porque também tinha outros, a gente podia adaptar, mas assim... o *déficit* era muito alto em relação ao conhecimento de matemática, operações básicas então, e a cobrança do próprio instituto que eles trabalhariam com ações, variáveis, por exemplo, falava uma variável pra eles " *x*" era assim uma dificuldade enorme, tivemos que brincar, puxar da cultura deles e tentar elevar o nível, se ele encontrava o máximo de trabalhos com operações com 2 números, até porque tem também a questão da contagem deles, tem etnia que conta só até 5, tem etnia que vai até 8, etnia que não tem o zero, então foi todo, também tema história da matemática, pra tentar mostrar essas situações pra eles."
>
> **[Entrevista concedida por Professor de Período Recente; em 03/12/2014]**

A falta de apoio didático para os formadores colidiu em vários casos também com o tempo curto das formações; sobre esta situação pude ver *in loco* a dificuldade em torno do material didático durante uma ida à Aldeia Sede, na Terra Indígena Alto Rio Guamá, em 2012, por ocasião de um ciclo de reuniões das lideranças para tratar sobre diversos assuntos com a comunidade (dentre os quais o processo de implementação de um programa de redução de desmatamento financiado, situações sobre os distritos sanitários especiais da FUNASA e temas referentes a questões de educação, bem como outras pautas relativas à proibição de casamentos interétnico entre *Tembé* e não índios).

Nessa oportunidade, fiquei junto a outros colegas pesquisadores hospedada na Casa do Professor, localizada em frente ao Posto de Saúde da Funasa, próxima à única escola da aldeia, o Anexo Escolar Félix Tembé, ligado administrativamente a uma escola do município de Capitão Poço, e também localizada a alguns metros do local onde a comunidade se reúne, chamado de "ramada". Nessa Casa do Professor pude ver vários livros didáticos utilizados pelos professores em suas atividades escolares, livros didáticos excelentes, mas para escolas de não índios, além de livros paradidáticos e de literatura para serem utilizados em classe, mas igualmente sem qualquer componente diferenciado.

Sobre essa questão, D'Angelis (2003, p.42) chamava atenção ao fato de os professores indígenas terem de atuar em realidades nas quais o planejamento escolar é ainda uma prática recente e incipiente em escolas onde o próprio currículo escolar reflete a herança de uma velha escola organizada por não índios. Em geral, esses professores contam com algum material introdutório ou cartilhas para alfabetizar na língua indígena.

Como se vê, os "*déficits*" de ensino e o intercurso cultural estão inevitavelmente postos aos formadores e às suas práticas pedagógicas. O trabalho dialógico, temas geradores, tal como entendidos na prática freireana (FREIRE, 1996), são recorrentemente acionado na vivência de alguns professores formadores de forma explícita ou implicitamente quando relatam as situações concretas com que lidavam durante as formações, buscando trazer o cotidiano dos indígenas, a partir de seus contextos de significados para a sala de aula, na perspectiva de mediar conteúdos disciplinares, cultura e "*déficits"* de ensino, mas isto, em alguns casos também, muito em função da ausência de parâmetros e maiores conhecimentos sobre os grupos, no que tange aos contextos etnográficos que pudessem melhor situar suas práticas pedagógicas.

Apesar de haver certa defesa nos depoimentos de professores de primeira geração pelo agrupamento entre etnias durante as formações, na própria organização por polos, justificada pelo histórico de contato, e pelos troncos linguísticos, ou ainda pelo processo intercultural promovido pelo intercurso entre as diferentes etnias durante as formações etc., um dos temas recorrentes acionados pelos formadores e cursistas diz respeito às dificuldades de equacionar na mesma turma diferentes situações étnicas, universos de compreensão e percepções diferenciadas, bem como a própria situação linguística e de escolaridade também, como verificado no relato do professor de matemática anteriormente exposto (ver página 183).

A questão da diversidade linguística também não pode ser contornada, principalmente no que tange ao domínio da língua portuguesa. Como explicita a professora linguista de primeira geração sobre essa situação com os professores indígenas *Wai Wai*:

> "Se você ver, o domínio da língua portuguesa por membros de diferentes comunidades é bastante diferenciado: há os que têm bom domínio de expressão oral e são bem razoáveis na escrita e aqueles que ainda apresentam dificuldades, assim é preciso explicar o conteúdo e trabalhar com os grupos incentivando a representação do conteúdo, a partir de suas experiências e suas línguas.Partindo sempre do princípio de que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, pontualmente, lembro de um trabalho com os *Wai Wai*, em que tendo caído uma bela chuva, no momento da aula, solicitei que ensinassem uma cantiga da chuva, o que foi imediatamente atendido pela turma, e pedi que desenhassem o que dizia a canção, no caso, uma descrição da chuva, que apreta os cachos de açaí, ou era da bacaba??!. Vimos então algumas questões que eles como professores poderiam trabalhar, a partir daquele texto. Outra experiência foi elaborarem cartões com elementos da fauna e da cultura material de sua comunidade, para exemplificar um tipo de material pedagógico a utilizar com seus alunos, em sala de aula."
>
> **[Depoimento concedido por professora de Primeira Geração atualmente aposentada; em 14/11/2014]**

Nos diversos depoimentos entre cursistas e formadores podemos verificar variadas linhas de práticas pedagógicas sendo realizadas nesse espaço, não se pode admitir que houvesse uma linha definida de concepção, planejamento e tipo de ação que definisse essas práticas em um conjunto orgânico, desta ou daquela prática pedagógica. Da etnomatemática que aciona epistemologias, cosmologias e outras diversidades de sistemas de contagens diferentes da ocidental, até às questões linguísticas nas quais os mitos e cantos são problematizados, enquanto matérias para a criatividade, a educação intercultural é praticada na sua perspectiva dialógica, ou por imersão e conhecimento das diferenças, ou mesmo, na contramão de melhores possibilidades, por mera improvisação diante da situação que se apresentava. Apesar de ser um campo de controvérsias, a educação

intercultural tem sido objeto de muitos debates e reflexões no contexto latino-americano e brasileiro, devido à multiplicação de experiências culturalmente referenciadas, principalmente em relação às tensões que se projetam da sociedade envolvente. A Escola Itinerante reflete esses cenários.

No panorama da educação escolar indígena, no entanto, o complexo campo de negociação e disputas sobre o discurso da valorização da cultura, seja em uma perspectiva reificada, em que o professor indígena "aprende-ensina a ser índio", tal como problematiza Guimarães (2001, p.104) sobre as experiências de "resgate da língua" de professores indígenas no Nordeste, em que a falta de um instrumental sociolinguístico sobre a dinâmica e perda da língua ensejou práticas pouco coesas nesse sentido ou ainda, naquelas linhas que seguem uma prática mais reflexiva sobre o papel e significado da educação em contextos interculturais, levando em conta, sobretudo, o papel político da identidade étnica no contexto de reconhecimento de direitos culturais, principalmente quando se pensa no professor indígena como mediador e interlocutor de sua comunidade, na tarefa de promover tanto os conhecimentos ditos "universais" quanto os etnoconhecimentos de seu grupo (GRUPIONI, 2003b/2008).

É importante salientar aqui sobre o perfil do indígena-professor-cursista formado pelo magistério indígena da Escola Itinerante. Em geral estudantes que já exerciam funções de lideranças em seus respectivos grupos, tendo certo domínio do uso oral da língua portuguesa (o português de aldeia), adultos, chefes de família, perfil este que compreende a situação de jovens e adultos, como explicitava Aracy Lopes da Silva sobre o perfil dos estudantes indígenas que estavam sendo escolarizados ainda nesse primeiro movimento de escolarização intercultural para indígenas no Brasil pós CF/1988 (2003, p.110).

Nesse quesito em especial, cabe notar a falta de um melhor aporte para as dificuldades entre cursistas e formadores na experiência da Escola Itinerante, uma vez que para além de todos os componentes já explicitados em torno dessa experiência, a própria idade dos cursistas, suas situações familiares, a própria situação de escolarização com a qual tiveram de lidar (levando em conta as exigências conteudistas do modelo de seriação do magistério da Escola Itinerante), que surgiam como "dificuldades" que a todo momento eram acionadas como elementos presentes e mutuamente problemáticos ao processo formativo, representando situações de conflito entre formadores e cursistas.

Como nos casos em que os indígenas relacionam as etapas pelas quais passaram no processo de escolarização, por meio de supletivos, os longos anos sem estudo formal e tantas outras situações que vivenciaram antes e durante o magistério indígena.

> "[...] esse supletivo na verdade ele foi criado pra aqueles que tavam mais de 12 anos sem estudar, então o CIMI, que sempre apoiou os indígenas, foi e levou pra quem queria estudar, eles que tinham condições de levar esse ensino lá, o supletivo lá pra gente, aí eles foram lá, levaram tudo, arcou com tudo, alimentação, os professores, tudo, foi eles que levou. Aí veio desse estudo, você sabe que o supletivo a gente vê tudo pela metade, vem uma coisa assim, muito reduzido, e aí quando a gente chegou no magistério, nós encontramos uma dificuldade muito grande, por esse motivo desse ensino muito deficiente, não tinha uma boa leitura, que tava muito ruim, então a gente encontrou muita dificuldade... e aí eu vejo assim, que muitos professores contribuíram muito pra isso, pra gente chegar aonde nós estamos hoje, muitas coisas eles contribuíram, quando eu disse na outra hora que outros não contribuíram tanto, é no fato de'eu achar que eles não tavam preparados nesse sentido de não conhecer a realidade, de não vivenciar isso que a gente vive no nosso dia a dia... e aí, de certa forma era um choque porque eles chegavam e se deparavam com isso, eles tinham também essa dificuldade de compreender o nosso lado, da gente também compreender eles, e acabava deles querer impor uma coisa que não era do nosso dia a dia...
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Sede, em 14/06/2014]**
>
> "[...] um fato que eu considero dentro desses, todos esses 8 anos de magistério que a gente teve, né, eu considero que não foi 100%, por causa dos acertos, pelo fato do professor, né, ele trabalhar uma metodologia na cidade e ir pra lá com essa metodologia, vamos supor, olhar o lado dele e não olhar o lado do aluno, em termo de... vamos supor, a maioria da gente que trabalhava aqui... na Escola Itinerante, no magistério, né, são pessoas casadas... casadas e que vieram dum, dum... como é?... dum ensino supletivo! dum ensino supletivo! Então a gente que vinha do ensino supletivo, a gente pega as coisas por parte, né, pelo fato de além da gente vir do supletivo, eram pessoas de idade, que terminou a quarta série... a turma toda era de supletivo, a primeira turma era toda de supletivo..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Sede, em 14/06/2014]**

É importante que se diga que a Escola Itinerante de formação de professores indígenas foi campo desses conflitos que decorrem do perfil desse estudante indígena, seja por seus hábitos, sua língua, sua forma de encarar a vida. Em relatório à avaliação de cumprimento das metas do plano nacional de educação no estado do Pará às populações indígenas, Troncarelli & Rocha relatam que muitos dos cursistas da região de Santarém e do povo *Tembé* avaliavam positivamente as aulas do Curso de Magistério. O fato de terem a língua portuguesa como sua língua materna contribuía nesse sentido. Porém, vários professores indígenas da etnia *Mẽbêngôkre*, cuja língua materna é a de seu povo, comentaram que não compreendiam bem o conteúdo das aulas no Curso de Formação pela

Escola Itinerante, cujas aulas são ministradas em língua portuguesa, visto que os professores não tinham experiência no ensino de segunda língua para populações indígenas. Daí decorre ser este um dos problemas da elaboração de uma proposta curricular única para todos os povos indígenas do Pará, pois não contempla situações específicas em relação ao domínio da língua portuguesa (TRONCARELLI & ROCHA, 2010, p.66-67).

Entre o povo *Tembé*, pude verificar mais de perto nuances dessas situações sobre a proposta pedagógica da Escola Itinerante, que incidem diretamente na escassez de recursos humanos e, por outro lado, no próprio perfil dos professores mobilizados para as frentes de formação. Nesse aspecto, também cabe mencionar que a questão de agrupar os povos indígenas diferentes por seu histórico de contato e tronco linguístico acabava por tornar-se uma solução problemática, pois os professores formadores que, em sua maioria não dispunham de maiores conhecimentos para lidar com questões linguísticas em sala de aula, e nem sempre conseguiam acompanhar o desenvolvimento dos cursistas no tocante às suas atividades, traziam situações de flagrante desrespeito e preconceito, muito em função de seu próprio despreparo para lidar com o trato das questões indígenas:

> "[...] aconteceu... por exemplo assim, tinha o pessoal *ka'apor*, eles falavam muito pouco o português, falavam mal o português, então a professora tinha que se expressar de uma forma que eles viessem a entender o que ela queria repassar e não acontecia isso, entendeu?! ela era muito exigente... ela até entendia o que eles fala, mas assim... ela dificultava, aí, tanto é que eu tive uma questão assim, até... um desentendimento, não foi grande coisa, na sala, porque... por isso... porque a gente foi apresentar um trabalho, e antes da gente apresentar o trabalho... iniciou o trabalho, apresentar sobre isso... ela disse "para! Não é sobre isso que eu quero!" e tinha gente assim... eu tinha mais uma coragem em me expressar, falar... mas tinha gente que não respondia de maneira alguma... Os *ka'apor* ficavam, ficavam intimidados... ela era ainda aquela professora que tinha se formado no modelo tradicional... aí eu falei pra ela que eu não achava justo, que era pra ela deixar a gente explicar o trabalho, e depois chamava o grupo... Eu não sei se foi só com ela que teve esse problema, mas foi a professora que eu me lembro que aconteceu um problema mais... isso! em sala de aula. Mas depois, assim... depois, ela se desculpou, também, mas eu achei assim... não culpando ela, ela ensinava muito bem, mas só que... eu não sei, ela não sabia lidar, eu não sei se ela nunca tinha ensinado indígena, não sei... porque querendo ou não tem uma diferença, até de entendimento pelo fato deles falarem pouco português, serem mais acanhados... Os *ka'apor*, eles... muitas coisas eles não entendiam... eles ficavam calados, eles não diziam que não tavam entendendo... aí, depois no grupo é que a gente ia saber... aí a gente ia explicar tudo pra eles... às vezes eles faziam alguma coisa e a gente dizia "não, não é assim... é aqui..." então às vezes eles entendiam errado, e aí eles iam fazer do jeito que eles entenderam... e a professora não conseguia ver isso! ela não conseguia ver! e a gente falava pra ela, "professora, tem alunos que não são falantes do português, então tem que ter mais uma..." mais aí depois...
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia Sede, em 14/06/2014]**

Como se pode ver neste caso, a inexperiência do professor formador é dirimida pelo próprio grupo de professores indígenas, não exatamente em um ambiente de ensino-aprendizado pacífico e dialógico, mas sim, indo na contramão dessas expectativas, mostrando a troca e o intercâmbio intercultural (entre professores indígenas e professores formadores) em um ambiente adverso e hostil em que o próprio formador diminui os cursistas que não dominam fluentemente a língua portuguesa (do colonizador), estabelecendo uma assimetria relacional em sala de aula, baseada na insensibilidade e impossibilidade de olhar o outro em sua dimensão cultural e linguística.

A questão das avaliações também mostra o quanto as práticas pedagógicas nas frentes de formação seguiam muito aquém do modelo de planejamento que fundamentara o plano político pedagógico do magistério indígena. Sobre esse tema, pesquisadores do campo da educação escolar indígena têm mostrando o quanto a organização social e parentesco estão presentes nos contextos de formação de professores indígenas, como o mostra Silva (2001a, p.42) ao questionar o modelo individualizador ocidental que contabiliza erros e acertos no desempenho personalizado do estudante em processos avaliativos; o antropólogo relata que em sua experiência em uma escola *Waimiri-Atroari* que a dinâmica do grupo indígena permitia colaborações entre os estudantes, mesmo em atividades avaliativas. Ao descrever sua experiência de institucionalização da "cola" em suas aulas, reportava-se a uma prática que o próprio grupo dinamizava em sala de aula, em que os que terminavam seus testes iam ao encontro dos seus pares (colega-irmão, colega-filho, colega-pai) que ainda estivessem fazendo o teste, no sentido de auxiliá-los nessa tarefa, como agem no cotidiano da aldeia. Ao terminarem sua lição, em que por vezes chegavam fazer integralmente entregavam suas provas e a de seus pares.

Neste mesmo sentido, Peggion (2003, p.48) relata a estrutura e organização das dinâmicas em sala de aula entre os professores da etnia *Xavante* no curso de magistério indígena do Projeto Tucum, em que a própria sala obedecia ao formato de uma aldeia tradicional *Xavante*, em forma de semicírculo. Ao centro da sala, como no centro da aldeia, o espaço onde as pessoas se reuniam para discursar e decidir todas as questões, sempre seguindo uma dinâmica do dualismo, Peggion menciona que no caso da escola, era impossível pensá-la sem conceber a questão da visão dual dos *Xavante*. O dualismo em sua sociedade é um princípio estruturante do pensamento e regulava todo o processo de aprendizagem, de modo que a própria disposição da turma, suas atividades, se devam

segundo essa perspectiva, inclusive quando promovia disputas internas, sempre com dois lados extremos sendo defendidos.

Entre os *Palikúr*, Assis (1996, p.71) chama atenção para a naturalidade com que se formavam duplas de amigos em sala de aula, a competição era vista como valor negativo, sendo a cooperação e a realização de trabalhos em grupo algo fundamental no cotidiano da escola, outro ponto era sobre a percepção concreto-abstrato que teria de ser mediada pela vivência direta do individuo para a construção do sentido da compreensão, de modo que categoriais conceituais abstratas passavam a existir quando os próprios indivíduos dela partilhassem a situação concreta em que ela se revelasse.

Por estes estudos no campo da educação escolar indígena pode-se observar o quanto as dinâmicas de avaliação e atividades em sala de aula, quando pensadas para grupos indígenas, não estão desatreladas da própria perspectiva sóciocultural que o grupo traduz de seus princípios organizativos, de seu *ethos*, e visão de mundo. Apesar de inúmeros modos de avalição relatados nas práticas pedagógicas na Escola Itinerante, verificou-se a dicotomia entre padrões de avaliação por atividades em grupos e individualizados; chamou atenção um exemplo nos depoimentos de *Tembé* entre certos descompassos da estrutura funcional que o grupo dinamizava (semicírculo) e outras disposições que os professores formadores deliberavam, alguns delineando um modelo mais positivista, hierarquizado e individualista.

> "Mas tinha uma professora, não sei se você lembra... no dia da prova, ela colocou nós um atrás do outro, de costas virada, virou um de costa pro outro em fila, lembra?! a gente não gostou! Aí nesse dia, a maioria tirou nota vermelha... a gente gosta sempre de sentar em círculo, né, se olhando mesmo, aí ela colocou a gente assim, ó, de cara pra parede, e aí... não sei o que aconteceu, a maioria se sentiu mal, né, da forma que ela fez, e ela assim, ela... quando a pessoa falava alguma coisa que a gente acredita, né, sei lá, tipo o Matim[114]... ela dizia que não, aquilo era coisa físico da força não sei o quê, falava um monte de coisa, contradizia com a gente... essa professora ela até entrou em discussão com os alunos porque ela dizia que era as coisas que tinha... era da natureza, ela dizia que não era, que aquilo era força... física, que a física que ia dar significado pr'aquilo, que aquilo não existe... esse ser, essa professora foi assim, matemática.
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia Frasqueira, em 14/06/2014]**

[114] Entidade mítica do povo *Tembé Tenetehar*.

Esse caso não deve ser generalizado (apesar de se mostrar como um aspecto recorrente), mas demonstra o quanto modelos e visões ocidentais (já ultrapassados) entraram no rol de práticas das frentes de formação do magistério indígena; do modelo de avaliação individualizado, que desautoriza a própria dinâmica do grupo em sua organização e o próprio universo de crenças, mitos e visões de mundo que os cursistas apresentavam de sua cultura. Ainda sobre o tema da avaliação, Silva nota que, apesar de as escolas ocidentais serem diferentes umas das outras, elas possuem um denominador comum no fato de ensinarem que cada aluno é um indivíduo independente dos demais. A escola encerra a ideologia do individualismo na sala de aula e também nos históricos escolares de cada aluno (mesmo quando se atribui uma nota a um grupo em atividades coletivas) e isto porque as redes sociais fundadas pelo parentesco e pela amizade (como é o caso das sociedades indígenas) não importam na vida escolar de padrão ocidentalizado; neste caso, cada um vale por si, daí ser a escola o mecanismo por excelência de produção de indivíduos (SILVA, 2001a, p.41-42).

> "[...] vou relatar uma experiência minha mesmo, uma situação minha, que eu passei: a gente lá tem uma relação muito forte em família, parente, pai, mãe, irmão, tem essas coisas né, todo mundo, então eu passei por uma situação da minha vó tá muito doente e eu tive de ficar com ela no hospital, mas o professor não aceitou essa situação, e aí a gente entrou num confronto mesmo, ruim, assim, de discussão, por não aceitar, que eu tinha faltado, que isso não era correto, que eu não queria estudar, que eu tava lá de brincadeira, então foi uma situação assim que ele não viu o meu lado, pra mim foi muito constrangedor, tanto do lado dele que não queria entender, tanto pra mim que no momento eu me estressei, fiquei fora de mim, discutindo por essa razão, teve uma outra professora que chegou, queria impor, ficou batendo na mesa, constrangendo os alunos, porque tinha aluno lá que pouco falava o português, então foi isso, então outra que chegou varrendo na sala, né, mandou o aluno tirar o chapéu na marra da cabeça, então todas essas situações assim com professores que a gente vê que tinha professores que não tavam preparados para trabalhar com a gente nesse momento, também assim como ele trouxe uma vantagem o supletivo, o magistério trouxe as vantagens, ele trouxe as vantagens dele, que foi esse lado da gente assumir o que é da gente, poder caminhar com nossos próprios pés, ter professor próprio, ter a nossa escola, que hoje é uma escola autônoma, então antes não tinha nada disso."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia Sede; em 14/06/2014]**

Não se pode dizer com rigor que há uma experiência pedagógica de formação de professores indígenas diferenciada pela Escola Itinerante se realizando em sua totalidade, principalmente quando ela parte da agência de educação escolar indígena, fato este que não desautoriza as boas práticas pedagógicas interculturais quando elas ocorrem, mesmo que em sua maioria, pelo esforço individual do formador que vem ao magistério indígena pelos perfis dos formadores melhor qualificados.

Nesse quadro de experiências pedagógicas, importa dizer que se tem um variado leque de situações preenchendo o desenho curricular, deixando antever situações muito díspares, inclusive entre as mesmas disciplinas, de modo a não haver uma linha que concatenasse essas ações, apesar de haver em muitos casos o reincidente discurso da interculturalidade sendo acionado, mas ainda assim, como algo que indicasse a situação concreta, o estar entre índios e em alguns casos, o intercultural é (*ipsis litteris*) "por conta dos índios".

Isto quer dizer, em específico, que a Escola Itinerante não coparticipou de uma pedagogia *Tembé*, nem de uma pedagogia *Mẽbêngôkre*, nem de uma pedagogia *Ka'apor* ou *Wai Wai* (não conscientemente pelo menos), fato que não a desmerece enquanto pioneira no processo de escolarização e formação de professores indígenas no estado do Pará. Uma questão no entanto se destaca desse contexto problemático e fragmentado entre "boas e más" práticas pedagógicas, desde o primeiro questionário piloto e também nas entrevistas com os professores indígenas da etnia *Tembé* é notória a disposição de representar a Escola Itinerante como uma ação muito positiva aos indígenas no estado do Pará, especificamente ao povo *Tembé*.

É notória em vários depoimentos de cursistas da etnia *Tembé* uma clara intenção de fazer crer e deixar registrado o quanto a experiência da Escola Itinerante teve impactos positivos, sem desconsiderar o olhar crítico que esses mesmos depoimentos lançam sobre o magistério indígena. O conjunto de suas falas indica aspectos que dão nota sobre dois importantes significados que a Escola Itinerante irá assumir aos professores indígenas da etnia *Tembé*: um que os redimensiona no movimento indígena no estado do Pará, com as etnias que se mobilizam para reivindicar direitos educacionais diferenciados, e outro significado mais específico que nos remete a um movimento de intercâmbio entre o próprio povo *Tembé*, que desvelou um processo relacional entre *Tembé* do Guamá e *Tembé* do Gurupi, no sentido de um encontro deles com eles mesmos num mútuo processo enriquecedor fraterno e de reconhecimento que possibilitou trocas, aprendizagem e reflexividade étnica.

5.1 - Os professores indígenas e a luta por educação diferenciada no estado do Pará

Se olharmos para a recepção da política de educação escolar indígena (estadual e dos municípios) no estado do Pará (entre 2002 a 2014) pelos próprios povos indígenas, poderemos verificar variadas ações de mobilização no sentido de reivindicar educação diferenciada e de qualidade aos seus respectivos povos.

As primeiras ações indígenas por escolarização formal no sentido de buscar escolarização e formação de professores indígenas remontam aos antigos supletivos que foram pensados para contornar a ausência do estado na oferta de ensino formal, reportando-se a este período, o depoimento a seguir, de um ativista do Conselho Indigenista Missionário retrata esse período:

> "[...] no caso dos *Tembé* essa experiência do supletivo foi interessante, depois de muito refletir com os professores [indígenas], lá em 1999 mais ou menos, ou 1998, a maioria deles já tinham terminado de concluir o ensino regular, mas terminavam a 4º série e ficavam lá estudando novamente, repetindo... e aí surgiu... "que-que o CIMI pode fazer pra ajudar a gente avançar?" "olha o que se pode fazer é exigir que vocês tenham o ensino regular de 5º a 8º série, depois o ensino médio aqui dentro..." aí vai pro município, aí o município... "ah... não dá... não temos como fazer isso..." aí vai pro estado, porque caberia ao estado fazer essa função, aí o estado "ah, nós estamos pensando, mas ainda não é pra agora já..." então, e agora, não temos pra onde correr, né?! bem, então vamos ter que estudar na cidade, mas existe o sistema do DESU, no departamento supletivo eles desenvolvem um sistema... vocês estudam, marcam uma prova com eles e a gente faz a prova, quem sabe! Não é o melhor caminho pra vocês que querem se formar, mas pra quem tem urgência pra investir no sonho de ser professores das suas escolas... Eles queriam avançar nessa área mas não conseguiam porque ninguém ajudava, "então vamos, vamos fazer o sistema DESU, mas vamos fazer de forma diferente, ninguém vai correr pra fazer prova, bora estudar primeiro!", "mas como é, Claudemir?" "vou atrás de pessoas da universidade, de movimentos sociais que tenham experiência na área da educação pra poder ajudar vocês a se formarem, vocês vão estudar tudo o que vocês quiserem, português, matemática, biologia, tudo o que vocês quiserem, aí depois que vocês se sentirem preparados a gente marca uma prova com o DESU, cês topam?" "topam!" então a gente formulou um projeto junto a Cáritas e outras entidades e fomos fazer assim, então fomos atrás de pessoas da universidade, porque na época eu tava estudando sociologia, né, e eu tinha muitos amigos que gostavam desse trabalho, então um dizia "eu domino bem biologia", outro "eu domino bem matemática", "então vamos pra aldeia!", aí a pessoa vinha, aí também o pessoal ligado a movimento católico, da igreja, voluntários, muitos eram voluntários, a nós cabia arranjar o alimento, o transporte, fazer o acesso do pessoal, né, e uma preparação, uma formação antes, pra não fazerem besteira na aldeia né, nós tínhamos muito essa preocupação, e foi aí que eles conseguiram avançar, mas o mais interessante foi que isso foi gerando política pública, porque já tínhamos corrido com a SEDUC pra SEDUC assumir esse supletivo, aí eles disseram que não... que esse não era o caminho, mas eles viram que o negócio andou, aí eles foram atrás de uma resolução através do Conselho de Educação pra também criar um DESU indígena, mais específico pra índios, né, então, com essas adequações os índios fizeram as primeiras provas, estudavam pelo menos um, dois anos, fazendo essa formação, era formação modular e remodular porque estudavam tudo novamente, porque estudavam pra não deixar muito tempo sem estudar, né,

> aí eles conseguiram ser aprovados no processo do DESU, e aí começou a formação específica que a SEDUC tinha pra magistério indígena. Devido a essas experiências dos *Tembé*, já havia outras experiências dos índios de outras regiões, da região dos *Mundurucu*, nos *Wai Wai* tinha, nos *Gavião* também tinha, então conseguiu através desse sistema abarcar todos os outros, não era apenas o sistema do CIMI, porque alguns já tinham estudado, alguns deles estudavam por conta própria, aí aproveitaram essa proposta do supletivo, além dos *Tembé* tivemos uma experiência... não sei se foi com os *Suruí*... acho que foi *Suruí*, né porque... nós na verdade, nós pegamos uma experiência do Oiapoque, porque no Oiapoque tinha o mesmo... trabalhavam do mesmo jeito, só que no Oiapoque com o ensino médio, né, então com essa experiência do Oiapoque que nós tivemos...
>
> **[Depoimento concedido por Ativista de Movimento Social - técnico contratado pela SEDUC-PA em Escola Indígena; em 23/09/2014]**

O entendimento de que a política de educação escolar indígena que desencadeou a Escola Itinerante não surgiu de uma ação estadocêntrica, empreendida pela SEDUC-PA ou pelas Secretarias Municipais de Educação, redimensiona a compreensão sobre o significado do magistério indígena. Como se vê, as experiências de supletivo demandadas e articuladas junto aos movimentos sociais e movimento indígena foram sendo realizadas, mesmo ante as negativas dos governos, que desencorajavam as ações. Até seu reconhecimento por meio dos testes especiais de supletivos regulamentados pela Resolução n°361/2001 do Conselho Estadual de Educação[115], essas ações dispersas e fragmentadas de escolarização empreendidas pelos movimentos sociais e movimento indígena serão um dos meios de pressionar o estado para assumir a tarefa da escolarização para a população escolar indígena no Pará.

Essa configuração inicial do movimento indígena por escolarização e formação de professores demandando serviços educacionais diferenciados tentando contornar a ausência do estado e o não reconhecimento será uma constante até o fim das atividades da Escola Itinerante em 2014 e demonstra o quanto as ações de governo, através da agência de educação do estado, prescindiram quase sempre da participação dos próprios indígenas, não reconhecendo a estes participação e representação na condução das políticas de educação escolar indígena, e especificamente na política de formação de professores indígenas pelo magistério da Escola Itinerante.

---

[115] Resolução n°361/2001 em anexo XIII

Se adentrarmos a dimensão institucional, poderemos verificar esse movimento de desencaixe e estruturação da ação indígena. Conforme Assis (2012, p.7) informa, há pelo menos três momentos distintos de transformações institucionais que se processaram em torno do setor de educação escolar indígena da SEDUC/PA, o período de 1995 a 2002 de formação da Seção de Educação Escolar Indígena, em que se empreenderam as primeiras capacitações e formações para educação escolar indígena como assessorias às escolas em áreas indígenas.

O período de 2003 a 2007 em que se extinguiu a Seção de Educação Escolar Indígena tornando-a em Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEEI – conforme Portaria 559/91 que trata da criação de núcleos em âmbito nacional (cuja ação centralizou-se na formação de professores indígenas em nível médio pela Escola Itinerante, criada ainda em 2002) e assim como a criação da Escola Itinerante, coincide com o início do processo de municipalização das escolas indígenas (efetuado em 2002), e isto porque a SEDUC-PA considerou à época que não teria como atuar diretamente em todos os 28 municípios paraenses que atendem a população escolar indígena no estado. Na ocasião, municípios como Marabá e Capitão Poço se recusaram a assumir escolas indígenas, no caso as que atenderiam o povo *Tembé* e os povos da TI Mãe Maria (*Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrankyikatêjê*) (ASSIS, 2012; TRONCARELLI & ROCHA, 2010).

Assis também menciona o período recente que se inicia em 2007 e tem tido continuidade até os dias atuais[116] que marca o início da implementação do FUNDEB nas políticas de educação do estado, bem como a adoção pela SEDUC-PA da estrutura institucional baseada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. Neste período recente, o Núcleo de Educação Escolar Indígena é reestruturado e passa a dar lugar à Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND) vinculada então à Diretoria de Educação, Diversidade, Inclusão e Cidadania, prosseguindo com o Magistério Indígena pela Escola Itinerante, mas também principia a implementação do Ensino Médio Regular para os povos indígenas através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o Ensino Médio Profissionalizante, algumas ações de formação de professores não índios que atuam no nível médio, bem

[116] Refiro-me até o momento em que finalizo e defendo esta tese (2015).

como a construção de escolas nas aldeias, produção de material didático específico e aplicação de Exames Supletivos destinado aos indígenas.

A Escola Itinerante passou por três mudanças institucionais deflagradas no setor de educação escolar indígena no estado do Pará, sendo ela a principal ação escolar para indígenas no primeiro período (do modelo de estrutura das antigas capacitações e formações) e no segundo período (em que foi a principal ação existente de oferta em ensino médio, apesar de não haver uma política específica de financiamento para essa etapa de ensino durante esse período, fato que a dimensiona orçamentariamente em relação à oferta de ensino médio para as escolas regulares não indígenas em áreas urbanas).

Já de 2007 em diante, com a implementação do FUNDEB (que amplia o fundo de financiamento da educação para todas as etapas e modalidades da educação básica, inclusive a indígena), bem como a ampliação de linhas orçamentárias destinadas à diversidade no âmbito do Ministério da Educação, concretizadas a partir das atividades iniciadas pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que fora criada nesse ano e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA passa a ter maior disponibilidade de recursos para suas ações, além de outras responsabilidades no âmbito da educação escolar indígena.

A descontinuidade institucional que se evidencia nessas mudanças reflete de modo geral a própria política educacional no Brasil. É importante observar que o setor de educação escolar indígena, na Secretaria Executiva de Educação do Pará, nesses três modelos institucionais mencionados, que compreendem o período que vai de 1995 a 2014, em seis governos, apresentou cerca de 12 coordenadores com diferentes perfis profissionais e identitários, dentre estes é importante mencionar a própria presença de coordenadores que assumem e se reconhecem como indígenas, no caso específico, o Sr. Raimundo Ampueiro, que se autodeclarava à época de sua coordenadoria como indígena da etnia *Cinta-Larga*[117] (entre 1995 a 2000) e Jaqueline Alves dos Santos[118], da etnia *Tembé* que coordenou a CEEIND entre em 2008 e 2009.

---

[117] Segundo nos informaram alguns depoimentos, não usamos o termo indígena para referir-nos a este gestor, pois o critério de identificação da identidade étnica indígena segundo a Convenção 169, é pelo reconhecimento do grupo étnico em relação ao individuo, ou seja, uma autorga coletiva da identidade, não sendo o critério de autodeclaração individual, dentro desse parâmetro, o melhor modo para identificar a etnicidade indígena.

A entrada desses indígenas (ou autodeclarados-indígenas) em cargos de coordenação deu-se por indicações políticas, cuja motivação adveio principalmente de pressões do movimento indígena no estado do Pará a fim de cobrar da Secretaria Executiva de Educação direitos por serviços educacionais diferenciados, outrossim, a própria entrada desses atores nas coordenações desencadearam conflitos no âmbito do próprio setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, seja pelo não reconhecimento da autoidentidade indígena, por parte dos sujeitos que formavam o quadro fixo do setor (técnicos e professores), seja pelas tensões que esses indígenas/autodeclarados indígenas interpunham ao próprio setor e simbolicamente ao movimento indígena que reivindicava direitos educacionais.

Assim, o fato da entrada do componente indígena nesse contexto não implica necessariamente poder de agência ao setor de educação escolar indígena, no sentido de poder influenciar o padrão de ações recursivamente monitorizadas pela lógica da administração pública, tampouco pelo padrão de atividades assumidas pelos quadros de funcionários no âmbito da burocracia no tocante ao reconhecimento da diferença.

O discurso sobre "*pôr o índio para cuidar de seus assuntos*" é acionado pelos atores institucionais e políticos quando mobilizam ações no sentido de indicar o indígena/autodeclarado-indígena para o cargo de coordenação do setor de educação escolar indígena. É importante mencionar os aspectos em torno desse padrão discursivo, pois sempre que acionado entre os atores políticos e institucionais indiretos, esse discurso articula três níveis hierárquicos de densidade temática de compreensão sobre o sentido dessa ação: ***1.*** Garantir o direito à participação do povo indígena na construção de uma educação diferenciada; ***2.*** Agilizar os processos de ação escolar indígena que se atravancaram devido ao quadro fixo de funcionários da CEEIND; ***3.*** E de modo menos óbvio, porém mais imperativo, fazer frente às pressões externas mobilizadas pelo movimento indígena e Ministério Público Federal, com o objetivo de conter essas pressões por meio da representação simbólica do indígena no cargo de coordenadoria.

Sem desconsiderar o segundo nível discursivo dos atores institucionais e políticos, que compete diretamente nas questões relativas ao microespaço do setor de educação Escolar Indígena na SEDUC-PA e o quadro de tensões que já fora apresentado, é

---

[118] Jaqueline Alves dos Santos pertencente à etnia *Tembé Tenetehar*, natural da aldeia São Pedro, localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá - TIARG

sobretudo na questão da participação dos grupos indígenas nessas ações de escolarização e na dimensão simbólica, de se privilegiar o indígena-coordenador que incide um dos maiores questionamentos sobre o significado e o impacto da Escola Itinerante aos indígenas no estado do Pará.

Se considerar que, no trecho de uma década de existência e atividades (2002 a 2014) o movimento de professores indígenas de diversas etnias entrou com ações junto ao Ministério Público Federal reivindicando ajustes na política de educação escolar indígena que estava se processando tanto em âmbito estadual quanto nos respectivos municípios aos quais suas escolas estivessem atreladas administrativamente. Ainda em 2003, os povos indígenas das etnias *Atikum*, *Guarani*, *Aikewara*, *Tembé*, *Assurini* e *Guajajara* e o Conselho Indigenista Missionário impetram ação junto ao Ministério Público Federal para questionar o modo como estava se dando a condução da política de educação escolar indígena no estado do Pará.

O documento basicamente denunciava a ausência dos municípios na oferta da educação escolar indígena nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e a própria falta de fiscalização desse processo de municipalização da educação escolar indígena, denunciando que esta ação fora danosa aos povos indígenas, principalmente devido a atitudes anti-indígenas das lideranças políticas locais desses municípios, que se mostravam hostis aos grupos étnicos e consequentemente boicotavam-nos quanto às ações educacionais.

O que o movimento indígena propunha veiculando essa denúncia eram ações do estado no sentido de regularizar e reconhecer as escolas indígenas que existiam, e que se construíssem novas escolas em áreas indígenas e que se cocluíssem as que estivessem em construção; também reclamavam pela contratação de professores indígenas para o ensino de suas respectivas línguas, além de contratação de quadros de professores não índios para suas escolas, nesse ponto também reclamavam por formação específica aos professores não índios para que atuassem nas aldeias; cobravam a oferta das etapas de ensino fundamental, e que fossem dadas condições de manutenção às escolas indígenas (merenda, material didático, equipamentos em geral). Outra exigência desse documento era sobre a criação de um Conselho de Educação Escolar Indígena no estado do Pará que assumisse a responsabilidade pela condução da educação desses povos, também que fosse aberto

concurso público específico para professores indígenas e que se criasse um curso de magistério indígena para os professores indígenas do estado[119].

Como se pode notar, essa primeira ação do movimento indígena por educação já denunciava todo um contexto desfavorável sobre o qual as ações da Secretaria de Educação irão implementar o magistério indígena: a municipalização predatória e o boicote que os municípios paraenses dinamizavam ao sonegarem as etapas de ensino sob suas responsabilidades[120] (seja por sua baixa capacidade de arrecadação ou devido ao histórico de conflito com os grupos indígenas), também o desejo de autonomia frente às inadequações que a política de educação dos entes governamentais resultava aos seus grupos. Outro ponto importante é sobre o papel do magistério que é reivindicado para legitimar os professores indígenas que já se constituíram nessa época em uma classe atuante e organizada no estado do Pará com sua agenda de reivindicação. É importante que se diga que os acordos firmados em 2003 entre estados, municípios e povos indígenas não serão cumpridos, o que resultará em nova ação em 2005.

Pode-se constatar que não existe apatia por parte dos grupos indígenas, mas sim descontinuidade entre a política de educação escolar indígena que se realiza no estado do Pará contornando a concretude dos grupos indígenas, principalmente por se realizar sem a participação institucionalizada do próprio grupo indígena nas diversas etnias que são abrangidas, dando mostras de sua estrutura em desencaixe aos grupos indígenas. Assim, já em 2005 novamente o Ministério Público é acionado para uma nova ação contra a política de educação escolar indígena da Secretaria Executiva de Educação do Estado e dos municípios paraenses, dessa vez com apoio de professores indígenas representantes das etnias *Arara Ugorongino*, *Assurini*, *Guarani Mbya*, *Atikum*, *Tembé*, *Munduruku*, *Arapium*, *Tapajó*, *Tupayu*, junto com lideranças indígenas que se reuniram no Centro de Formação Dom Lustosa, em Benevides, em 2005, para socializar experiências pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares indígenas e outras formas de saberes tradicionais de seus respectivos povos.

---

[119] Cf. Documentos relativos às ações do Movimento Indígena por educação diferenciada junto ao Ministério Público em anexo XII

[120] Loureiro (2010) chama atenção ao fato de haver entre os municípios paraenses baixa capacidade de arrecadação para financiar insumos necessários à educação escolar indígena, devido às suas especificidades. Sobre a capacidade de arrecadação orçamentária dos municípios paraenses para financiamento da educação ver Gemaque (2004).

Nessa reunião, surgiu a pauta sobre a condução da política de educação escolar indígena, a fim de rever as práticas educativas escolarizadas para se valorizar as expressões próprias de cada povo e também para avaliar a política de educação escolar indígenas no estado do Pará. Desse encontro, além dos professores indígena citados, também participaram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), órgãos representativos de 78 Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira e da Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO), que se constitui de 4 povos indígenas e que atende a 25 escolas.

O documento resultante desse encontro dá mostras sobre a grande insatisfação do movimento de professores indígenas sobre as ações da agência de educação do estado. Nele o principal ponto denunciado era o não cumprimento dos acordos formalizados em 2003, por isso novamente denunciavam o desrespeito e descaso dos municípios paraenses com a educação escolar indígena, denunciavam a falta de transparência, eficiência e clareza no repasse e na aplicação de recursos públicos de programas específicos e diferenciados (merenda, transporte escolar, livros didáticos, infraestrutura etc.), também denunciavam a exclusão dos povos indígenas ressurgidos (ou resistentes) do Baixo Tapajós, Arapiuns e Santa Maria do Pará que não eram contemplados na política de Educação Escolar Indígena do Estado.

Desde a primeira ação impetrada em 2003, não se tem resolução à municipalização, a própria questão da transparência dos investimentos educacionais pelos programas de governos passam a ser matéria de questionamento dos professores indígenas, bem como o tema dos *índios ressurgidos*, que vivem em meio a áreas urbanizadas por terem perdido suas terras em sua trajetória de contato; o movimento indígena, em 2005, renova seu repertório e aprofunda o escopo das dimensões envolvidas na questão educacional por meio de um discurso politizado e crítico da ausência de reconhecimento que há na política para educação escolar indígena, inclusive em relação a outras condições de indianidade como a dos índios desaldeados (índios urbanos) que a agência de educação (tanto quanto aos aldeados, diga-se de passagem) não reconhece, apesar de ter uma política para indígenas.

O documento também reiterava a necessidade de criação do Conselho Estadual de Educação Indígena, o reconhecimento e regularização das escolas indígenas, a criação da categoria de professor indígena segundo o direito que lhes assistiam pela Lei 10.172/01 do

Plano Nacional de Educação, além da exigência para que o estado se responsabilizasse pela educação escolar indígena e banisse o processo de municipalização.

Uma das situações aventadas dessa ação é sobre a intransigência quanto à negativa para a responsabilização pela educação escolar indígena nas competências da Secretaria de Educação do Estado. O distanciamento da agência de educação do estado da questão indígena é patente nesse período e mostra como as reivindicações não encontram boa receptividade:

> "[...] o CIMI foi pra ajudar o Ministério Público a fazer essa audiência pública pra fechar uma espécie de acordo com a SEDUC, eu lembro que naquela ocasião que a SEDUC dizia que não podia fazer nada em relação à educação escolar indígena, aí o Felício[121] puxou toda a questão da LDB e disse que sentia vergonha de uma pessoa educadora não conseguir perceber a responsabilidade que tinha em relação à educação escolar indígena, e que o papel dela alí estava completamente inadequado, ela já deveria saber como gestora... era a Y*** X***[122], ruim... mulher ruim...! ruim de entendimento! ruim mesmo! inclusive disse abertamente que não cabia à SEDUC, mas sim aos municípios, então a ideia de municipalizar a educação escolar indígena até hoje é muito forte, não é! Mas também um outro ponto da reivindicação deles é que o curso [de magistério indígena] demorava a acontecer nos semestres, e tava pulando de semestre, era pra ser duas vezes ao ano, tava ocorrendo uma vez ao ano, "então se é assim...", eu me lembro dessa discussão, "...então esse curso tá inválido pra nós, um curso que era pra fazer em 4 anos vamos fazer em 5, 8?" pois é, então não adianta. então de fato tinha dificuldades nesse sentido, o curso em vez de acontecer duas vezes ao ano, acontecia uma vez por ano, e teve ano que eles avisaram "não vai ter porque não tem dinheiro, não tem verba, não liberaram verba pra isso" aí eles ficaram zangado mesmo, mas foram e conseguiram terminar, 8 anos pra terminar isso, era 4 anos demorou 8 pra terminar, o primeiro grupo que se formou eu tava lá, na formação deles, aí eu "até que enfim, né gente! depois de tanto tempo vocês conseguiu, né" muitos deles desistiu também, muita gente desistiu desse curso, então esse foi um outro ponto da crítica em relação ao magistério, eles conseguiram fazer a leitura assim, era má vontade política, de fato ela reproduzia o que a Y*** colocou na reunião, "não era competência do estado, nós vamos fazer mesmo porque nós estamos sendo obrigados!", era descarada a mulher, e ela ainda ficou muito tempo no governo do Almir Gabriel, depois que veio o Jatene já tirou ela, mas ela dizia claramente que não tinha solidariedade, que não gostava de índio, ela não gostava mesmo, preconceituosa mesmo."
>
> **[Depoimento concedido por Ativista de Movimento Social - técnico contratado pela SEDUC-PA em Escola Indígena; em 23/09/2014]**

É importante salientar que neste documento aparecerá pela primeira vez uma avaliação formal do movimento de professores indígenas sobre o significado da Escola Itinerante: segundo texto do documento, a pauta de reivindicações questionava (*ipsis litteris*) a:

---

[121] Trata-se de Felício Pontes Júnior, que exerce cargo de Procurador Geral da República no Estado do Pará.

[122] Refere-se à Secretária de Educação do Estado do Pará desse período, omitimos o nome por motivos éticos.

> "*ausência de um programa de formação específico, inicial e contínuo para os professores indígenas, construído com a participação dos mesmos*"

E por isso encaminhava a ação ao Ministério Público Federal para que:

> "*se revogasse imediatamente a Resolução nª 257 de 22.05.03 do Conselho Estadual de Educação que aprovou a proposta curricular do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Indígenas do Pará, pois entendiam que a proposta feria os preceitos constitucionais em relação aos povos indígenas e não levava em conta a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas*"

E deste modo, o movimento de professores indígenas propunha que se efetuasse imediatamente a:

> "*a elaboração de um programa diferenciado de formação inicial e continuado de professores indígenas que levasse em conta a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas nas diferentes regiões do estado do Pará*".

A pedra fundamental dessas reivindicações estava na crítica ao fato de não terem participado da elaboração das políticas educacionais que lhes assistiam diretamente. A clareza com que deliberam sobre a ação da Escola Itinerante dá mostras da insatisfação e do confronto direto que essa ação educacional estava desencadeando nos contextos específicos que, pela visão dos próprios professores indígenas que estavam sendo formados pelo magistério, desrespeitavam seus próprios contextos de significado, suas práticas e seus saberes.

É importante que se diga que desde a sua criação em 2002 até o término de suas atividades nas frentes de formação indígena, com a conclusão da última turma em 2014, não houve qualquer reformulação curricular do magistério. Sobre essas situações, uma professora remanescente do setor de educação escolar indígena da SEDUC-PA, reportando-se a esse período, elucida o modo como se deu essa questão entre os *Tembé* pela demanda por revogação-recriação do magistério indígena:

> "O curso normal em nível médio, né, magistério indígena, então sempre foi um processo, eu costumo dizer, imperfeito, porque nunca é totalmente, mas era aquele cuidado, por exemplo, *nós tivemos uma situação muito específica* com os *Tembé* do Alto Rio Guamá, eles pediram a primeira turma que foram só 14 alunos que concluíram... *Eles pediram pra suspender um tempo o curso, que eles iam analisar se eles continuariam ou não estudando, é que eles queriam decidir se o curso seria ofertado ou não com essa proposta curricular, então nós falamos "se não for pra continuar então nós vamos ter que elaborar uma nova proposta, encaminhar ao Conselho pra aprovação, vocês começarão novamente com a proposta", mas depois desse período que eles pediram pra haver essa pausa, eles decidiram retomar o curso, concluíram,* e a discussão do eixo central realmente foi essa que eu sempre digo é extremamente... tem que haver um cuidado muito grande quando você discute e propõe curso intercultural, disciplinas interculturais, metodologias interculturais, porque você tem que transitar entre diversos povos o que nós convencionamos chamar de conhecimentos universais que são os nossos e os conhecimentos indígenas, e como traduzir isso em conteúdos, em metodologias, os povos indígenas têm uma

> pedagogia da experiência, da observação, da não reprovação, a prática pedagógica não vai contrariar, narrativa, a observação, o fazer, você jamais vai encontrar um indígena dizendo pro filho, pro neto, pra qualquer criança indígena "ah! isso está errado, você está fazendo errado" é falso, aquele indivíduo vai fazer, refazer, até ele ter o domínio, eles educam pra que eles sejam indivíduos, como em qualquer sociedade né, o indivíduo completo, pleno daquela sociedade e para nós não indígenas isso é uma dedicação que está imposta, os teóricos da educação escolar indígena, até questionando certamente esses currículos, essas formações interculturais."
>
> **[Depoimento concedido por professor de primeira geração em 17/09/2014, grifo meu]**

Como se vê, a agência segue no caminho oposto ao movimento indígena, mesmo quando este interpela a instituição no sentido de rever criticamente o modelo de formação proposto, o discurso para dissuadir e desencorajar a participação indígena é acionado tendo em vista tramites burocráticos, a morosidade da máquina pública, porém, mais do que isso, a negociação para a revisão da proposta curricular segue muito em função de desencorajar os próprios indígenas no processo de reconhecimento institucional, identitários e também naquele aspecto fundante para a autonomia de seu povo no que diz respeito à sua própria educação. Nesse ponto, cabe mencionar que a urgência pela reapropriação da educação (escolar) indígena pelos próprios indígenas será um dos motivos para contornar essas situações.

Em 2006, outro documento será produzido pelo movimento de professores indígenas, dessa vez direcionado ao recém empossado governo do estado, no sentido de reiterar antigas reivindicações sobre a situação da educação escolar indígena no Pará. Dessa vez, em uma formação política organizada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), regional Norte II que ocorreu na cidade de Marabá, reunindos representantes das etnias *Assurini*, *Anambé*, *Atikum*, *Guajajara*, *Guarani Mby'a*, *Kyikatêjê*, *Tembé*, *Xikrin*, que desempenhavam funções em suas aldeias de professores e lideranças indígenas; o teor do documento novamente dá mostras sobre o descaso em torno de reivindicações históricas do movimento indígena sobre sua educação, entre os assuntos em pauta estava:

> "A convocação em caráter emergencial ainda, em 2007, de uma segunda Audiência Pública para discutir a Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará apoiados pelos povos indígenas" [...];
> A imediata criação de um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena formado provisoriamente por indígenas e não-indígenas com representação por grandes regiões (Oriximiná, Itaituba, Santarém, Altamira, Marabá, Redenção e Belém) com objetivo de discutir propostas de política de educação no Estado;
> *A reelaboração imediata juntamente com os povos indígenas da proposta do Curso de Formação Normal em Nível Médio para Professores Indígenas do Estado do Pará, previsto na Resolução nº257 de 22.05.03 do Conselho Estadual de Educação, que precisa ser revista, pois entendemos que a mesma fere os*

> *preceitos constitucionais em relação aos povos indígenas e não leva em conta a diversidade étnica e cultural dos povos.*
> A imediata regularização e o reconhecimento das Escolas Indígenas no Estado do Pará;
> *A elaboração de um Programa Diferenciado de Formação inicial e contínuo de professores indígenas que leve em conta a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas das diferentes regiões do Estado do Pará.*
> A implementação imediata do Ensino Fundamental Pleno (5ª a 8ª série) e o ensino Médio Normal nas Escolas Indígenas do Estado.
> A criação imediata por parte do governo do Estado da categoria professor indígena como carreira específica do magistério indígena, conforme lei nº 10.172/01 do Plano Nacional de Educação;
> Que o Estado assuma sua responsabilidade, prevista em lei, para com a educação Escolar Indígena, banindo os processos de municipalização dessa política;
> Que a SEDUC também regularize a situação profissional dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas com carga horária de 200 horas aulas e demais profissionais (diretores, serventes, secretários...);[123]

O eixo participação-reconhecimento-responsabilização estrutura o discurso do movimento indígena no tocante aos temas educacionais, desde a questão da formação de audiências públicas à conscientização de que os grupos indígenas estão alijados dos processos participativos, e isto porque as instâncias representativas não os têm contemplado no horizonte de seus direitos. Essa questão será um dos motivos que irá impulsioná-los a reivindicar um próprio Conselho, em que possam deliberar sobre sua educação escolar, uma vez que não lhes é garantido no Conselho Estadual de Educação, em todo o período em análise.

O processo predatório de municipalização também é rechaçado pelo movimento, dando nota dos conflitos entre o poder local e os povos indígenas no que tange a oferta de serviços públicos. Na questão de reconhecimento, ainda os temas sobre regularização das escolas indígenas, da própria categoria profissional do professor indígena e da diversidade dos povos que não haviam sido contemplados no Curso do Magistério indígena pela Escola Itinerante, dando nota de que as pautas não se sucederam e não tiveram encaminhamento pelo poder público.

A modulação do discurso do movimento indígena retrata, até este período, três momentos distintos: de 2003 com a reivindicação do magistério para titular e reconhecer os professores indígenas já atuantes nas escolas indígenas; de 2005 para revogar a proposta do Curso de magistério indígena efetuada através da Escola Itinerante de 2003; e já em 2006 solicitando a reelaboração da proposta curricular. Entre *criar-revogar-reelaborar*, é

---

[123] Documento em Anexo XII.

importante que se diga que, uma vez criada e efetivada a proposta curricular, a "intimidação" de se demorar mais tempo para se concluir o processo de formação e, por seguinte, titular o professor indígena, será um dos "argumentos" para não se revogar o magistério pelos atores institucionais.

Outrossim, o mesmo argumento mostra a contradição sobre o discurso que há por trás de uma suposta "proposta curricular aberta e flexível" do magistério indígena, um desenho curricular (como se proporão a chamá-lo seus idealizadores, se reportando à ideia de desenho como criatividade em contraposição ao termo grade curricular, cuja conotação remete à ideia de fixo, rijo, autoritário), e mesmo o termo "proposta" que em suas falas nos remete a um horizonte de possibilidades abertas e dialógicas. O que ocorre de fato é que o mesmo currículo não se adapta, não conversa com os grupos de professores indígenas no que concerne a institucionalizar e efetivar a participação desses atores. A abertura e flexibilidade é meramente informal e se dá pelo esforço pessoal, talento e sensibilidade de alguns professores formadores diante de situações concretas.

É no eixo discursivo participação-reconhecimento que se dá o tom do diálogo entre movimento indígena e agência de educação do estado, de modo a buscar sua responsabilização diante das políticas educacionais aos povos indígenas. É por esta perspectiva que Giddens (2003, p.18) entende que o poder em sistemas sociais se perenizam no tempo e no espaço, o que implica desde então um dínamo de relações estáveis de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em situações de interação social. Todavia, o caráter relacional do poder dirime essa dependência, de modo a oferecer recursos através dos quais aqueles que são/estão subalternizados logrem influenciar o curso de ação de seus superiores, na perspectiva do que Giddens chama de dialética do controle em sistemas sociais.

Assim, novamente em 2009, outra ação é impetrada, dessa vez por ocasião das movimentações do Ministério Público do Trabalho para exonerar professores temporários mantidos pela SEDUC-PA. O Movimento Indígena solicita nova audiência pública no Ministério Público Federal para manter os empregos dos professores indígenas que estavam nessa situação, bem como os professores não-índios.

A memória dessa reunião novamente dá mostras sobre o atravancamento das demandas indígenas, e também mostra disposições sobre a questão da formação de professores indígenas mantidas pela SEDUC-PA. Nessa reunião, participaram procuradores do Ministério Público Federal, Secretaria de Educação do Estado, Fundação

Nacional do Índio, Conselho Indigenista Missionário, Associação Indígena *Gavião Kyikatêjê, Amtati*, lideranças *Tembé*. Em linhas gerais, a pauta dessa reunião tratou, dentre outras coisas, da autonomia das escolas indígenas, do critérios para realização de concurso e da situação de professores temporários, além da questão da merenda escolar.

Temas como a questão da infraestrutura das escolas indígenas entraram na pauta, pois, segundo informam esses documentos[124], as construções que haviam sido iniciadas em algumas aldeias estavam paradas, além da própria ausência de construção de escolas em outras etnias e a falta de infraestrutura para alojamento de professores. O fato de haver na época apenas três escolas estaduais para um universo de 55 etnias mostrava o quão problemática estava se dando a condução da política de educação escolar indígena.

A municipalização das escolas ou mesmo alguns processos de transferência de insumos às escolas indígenas, como merenda e outros programas eram questionados, pois os indígenas relatavam o descaso por parte do poder local, a falha no fornecimento de merenda escolar, a não entrega de material didático e uma série de outros tantos transtornos eram relatados pelos indígenas em relação ao processo de educação municipalizado. Algumas lideranças expunham situações em que nas escolas municipalizadas de suas aldeias havia casos de professores que chegavam a passar até 3 meses sem comparecer às aulas e mesmo assim, ao fim do ano, aprovavam alunos, mesmo sem ao menos ter repassado qualquer atividade aos discentes, e que não havia controle sobre essas ocorrências.

Outra preocupação deu-se em torno da questão de concurso público para se efetivar professores índios e não índios que já atuavam nas escolas indígenas e que já tinham acumulado conhecimento para essa função, de modo a não se perder esses profissionais devido à fragilidade de seus contratos com a Secretaria de Educação do Estado. Na fala dos professores indígenas fica patente a relação *terra-educação*, e isto porque em seu discurso, sendo a terra dos indígenas, cabe a eles deliberarem sobre como se dá a educação em seu território. A questão da própria situação dos professores não índios era relatada, pois eles eram também apenas contratados, e que havia temor pelas demissões desses professores.

É nesse período que se dá a reformulação do discurso indígena sobre a situação do magistério indígena que mudará no sentido de cobrar agilidade e imediata conclusão, em um prazo improrrogável, isto não significa que ao movimento indígena falte poder de

[124] Ver anexo XII.

agência, mesmo porque é de grande importância na análise desta tese reconhecer o fato de que as circunstâncias de coerção social que se exercem pelas instituições, naquelas circunstâncias em que os indivíduos "não têm escolha", não podem ser equiparadas com a dissolução da ação como tal. No dizer de Giddens (2003, p.17), o fato de "não ter escolha" não implica que a ação seja substituída pela reação.

É interessante notar nessa pauta que, além da morosidade para se concluir o curso, uma das críticas que surgiram, relatadas por um professor indígena da etnia *Tembé*, cursista da Escola Itinerante, era sobre o desrespeito sobre a disposição geográfica dos alunos, e de que esse curso só acontecia quando os indígenas entravam com ações para garantir seus direitos, mostrando a ausência da política de formação do magistério indígena. As lideranças *Tembé* propunham que o curso do magistério indígena terminasse até no máximo em 2010 para que só então se realizassem concursos públicos para esses professores indígenas, e de modo que os próprios critérios do concurso fossem elaborados por uma comissão que tivesse indígenas entre seus componentes.

O discurso da Secretaria de Educação durante esta reunião dava nota sobre a ausência de uma pactuação entre a sociedade civil e o estado e a ausência de controle social das ações por educação, explicava também que a situação da educação indígena estava em um quadro de descontinuidade das políticas de governos pregressos. Segundo os representantes da Secretaria de Educação, a situação que os professores indígenas relatavam no tocante a concursos e exoneração de professores remetia a uma situação mais ampla, que à época se deu em função de uma exigência do Ministério Público do Trabalho para que se exonerassem professores temporários da rede pública, mas que os professores indígenas naquele momento já estavam sendo preservados por conta de sua especificidade, porém, devido a essa mesma exigência, a Secretaria de Educação buscava meios de efetivá-los por força de um concurso.

A representante da SEDUC-PA também se posicionava no tocante à questão da municipalização que fora vista pela instituição a partir das responsabilidades constitucionais por parte dos entes federados. Sobre a questão das críticas referentes à formação de professores indígenas, o que se disse foi que a grande dificuldade da instituição era em elaborar o plano de formação, visto que a questão de recurso não se constituía em um problema propriamente dito.

O redimensionamento das reivindicações e do discurso do movimento indígena no tocante ao Curso Normal de Magistério Indígena da SEDUC-PA deu-se pela pressão do modelo de normatizações de outras agências de governo que incidia sobre professores temporários, condição esta que os próprios professores indígenas desde o início do magistério se encontravam: o não reconhecimento dos professores indígenas na legislação específica que dá direitos a estes para que possas ser formados no tempo de serviço era matéria da ação do Ministério Público do Trabalho, e também a situação de contrato expedida pela SEDUC-PA aos professores indígenas dava mostras dessa situação ao regularizá-los como temporários.

Se analisarmos o padrão discursivo do movimento indígena sobre o tema da formação de professores desde 2003 até a última ação impetrada em 2009, verificaremos como as demandas por educação diferenciada na formação de professores vai se adequando às injunções das agências de governo, indo da reivindicação pela criação do magistério até a aceleração do curso para regularizar a situação dos professores indígenas por meio da titulação exigida para o posto de professor.

Pela análise do Quadro 6 (na página 209), podemos verificar o padrão discursivo desses documentos se adensando em cinco grandes áreas temáticas, a saber: ***1.*** Participação-Representação Indígena; ***2.*** Situação-Expectativas em Políticas de Formação de Professores Indígenas; ***3.*** Carreira-Profissão Professor Indígena; ***4.*** Responsabilização-Denúncia aos Entes Federados; ***5.*** Situação das Escolas Indígenas.

Como podemos ver, na área temática 2 (*Situação-Expectativas em Políticas de Formação de Professores Indígenas*), a reivindicação por uma política de formação em nível médio para magistério principia pela reivindicação em si (ter o curso, ter acesso ao magistério e à titulação) e segue no sentido de revisitar criticamente a proposta ofertada pela Secretaria de Educação, pela Escola Itinerante, buscando desta vez *imediata revogação* da proposta de magistério por não contemplar a diversidade cultural e especificidades étnicas de cada povo e, por outro lado, reclamavam a elaboração de uma nova proposta de magistério com as especificidades contempladas, tendo a participação dos próprios professores indígenas atendidos em sua nova formulação. A ação sucedânea já não cobrava a revogação, mas apenas a reelaboração da proposta, de modo que os professores indígenas não perdessem os anos cursados e demorassem mais tempo para serem titulados, porém, paralelamente à reclamação por reelaboração da proposta inicial do

magistério, os indígenas ainda cobravam um novo modelo de magistério que substituísse a proposta inicial e que fosse específico.

É importante observar que, já em 2007 será institucionalizada a política de financiamento da educação básica que passará a cobrir todas as etapas e modalidades desta ampliando a oferta de ensino médio no estado, compreendendo a entrada do ensino médio regular e modular nas aldeias.

A ampliação da oferta de ensino desde então incidindo sobre a população escolar indígena, mostra o redimensionamento do discurso por educação diferenciada, que se deu pela própria mudança de cenários que este período retrata. A Escola Itinerante deixa de ser assunto central, pois como oferta e proposta de ensino é superada por outras ações educacionais que ocorrem paralelamente na educação básica e no ensino superior, sendo desde então urgente a aceleração e conclusão desse magistério, para a readequação dos professores indígenas diante das novas possibilidades que surgiram tanto na educação escolar indígena, como no Ensino Superior.

A ação de 2009 retrata essa situação, apesar de não haver avanços significativos na agenda de reivindicações desde 2003. A conjuntura que vivenciavam, a necessidade de referendar as ações de efetivação de professores, além das modificações na oferta de ensino dão ensejo à renovação do discurso, mesmo que sobre velhos entraves. Como se vê, o eixo participação-reconhecimento-responsabilização não se altera, apenas se recompõe trazendo novos componentes e novas compreensões, seja quando redireciona o tema da formação dos professores para as instituições de ensino superior, seja quando revê o lugar e responsabilidade dos municípios na oferta de serviços educacionais, ou quando quer readequar a questão da participação indígenas nos processos decisórios, indo não mais no sentido de cobrar um Conselho Estadual de Educação Indígena substituindo essa pauta pela representação através de assento no Conselho Estadual de Educação do Pará e por meio de um fórum consultivo de educação indígena sediado na própria SEDUC-PA conforme Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Padrão Discursivo por Áreas Temáticas das Reivindicações Formalizadas sobre Educação Escolar Indígena pelo Movimento Indígena no Estado do Pará entre 2003 a 2009.

Área temática	2003 Reivindicações	2005 Reivindicações	2006 Reivindicações	2009 Reivindicações
1. Participação-representação indígena;	Criação de um conselho estadual de educação indígena	Criação de um conselho estadual de educação indígena	Criação de um conselho estadual de educação indígena	Criação do fórum de debates na SEDUC-PA para a educação escolar indígena
2. Situação-expectativas em políticas de formação de professores indígenas;	Criação do magistério para professores indígenas	Participação indígena na elaboração e execução nas políticas educacionais	Participação indígena na elaboração e execução nas políticas educacionais	Representação indígena no conselho estadual de educação do Pará
3.Carreira-profissão professor indígena	Contratação de professores indígenas	Revogação imediata do curso normal de formação de professores indígenas	Reelaboração do curso normal de professores indígena da SEDUC-PA	Imediata conclusão do magistério indígena da SEDUC-PA
	Concurso público específico para professores indígenas	Elaboração de um programa diferenciado para formação de professores indígenas	Elaboração de um programa específico para formação de professores indígenas que leve em conta a diversidade étnica e cultural de cada povo	Curso de formação de professores indígenas específico dirigido pela Universidade Federal do Pará
	Formação de professores não-índios para atuar na EEI	Criação da categoria professor indígena	Regularização da situação de professores indígenas	Adequar concurso para a situação dos professores indígenas (aguardar conclusão magistério, participação indígena na elaboração e seleção)
4. Responsabilização-denúncia entes federados	Estadualização da EEI	Estadualização da EEI, e banimento do processo de municipalização da EEI	Criação da categoria professor indígena	Responsabilização dos municípios sobre EEI
5. Situação das escolas indígenas.	Regularização das escolas segundo organização social dos indígenas	Regularização das escolas indígenas/autonomia das escolas	Estadualização da EEI, e banimento do processo de municipalização da EEI	Autonomia das escolas indígenas
	Construção, ampliação, finalização de obras de escolas	Construção de escolas	Regularização das escolas indígenas/autonomia das escolas	Construção de escolas
	Fornecimento de insumos para educação e funcionamento das escolas	Implementação do ensino fundamental e médio pleno nas aldeias	Implementação do ensino fundamental e médio pleno nas aldeias	Infraestrutura para professores nas aldeias

Elaborado por Marra, 2014.
Fonte: MPF-PA/CIMI

5.2 - Reflexividade Étnica na Pedagogia do (Re)encontro: um significado da Escola Itinerante entre os professores Tembé Tenetehar

Mesmo contrariando o fato de a Escola Itinerante se realizar de modo contraproducente às situações específicas, e também à concretude dos grupos abrangidos, não se pode perder de vista que esta ação de escolarização possibilitou aos professores indígenas do ponto de vista prático e imediato, ou seja, a titulação em magistério de ensino médio para exercer atividades docentes ou seguir em outra carreira profissional já no ensino superior, também a própria possibilidade de serem contratados, com salário de professor, o que ocorreu àqueles cursistas que já exerciam esta atividade nas escolas das aldeias, fato que sucedeu ainda no primeiro ano de formação da Escola Itinerante.

Entre os professores da etnia *Tembé* percebe-se que o sentido atribuído às ações do magistério indígena passam pelo significado prático que ela realiza na esfera profissional, principalmente por regulamentar esses professores em suas escolas, de modo que um dos significados que o magistério ganha é justamente no sentido de possibilitar aos professores indígenas que eles tomassem conta dos assuntos deles, das escolas deles, que até então eram negligenciados ou não devidamente conduzidos pelos professores não índios que faltavam, não permaneciam nas aldeias e mantinham um relacionamento distanciado com os estudantes indígenas.

> "[...] antes de concluir, todos eles já exerciam cargo de professor, mas não antes de iniciar o cargo de magistério... porque foi assim, teve na minha aldeia, nós éramos três pessoas que fazia magistério, eu, o Diquinho, e a Nazaré, esposa dele. Então assim, quando surgiu essa ideia, essa oportunidade, e aí eu e a Nazaré começamos a acompanhar as professoras não indígenas que trabalhavam na aldeia, começamos a acompanhar o trabalho delas, a gente ficou três anos com as professoras em sala de aula, acompanhando, sempre participando junto com elas, isso antes da itinerante. Quando foi em 2001, surgiu o trajeto da itinerante, né, aí a gente começou a trabalhar... Primeiro em 2001 a gente começou a trabalhar com a alfabetização, aí depois em 2002 começou mesmo o magistério, e aí a gente ficou... 2002, 2003, 2004, aí em 2004 a SEDUC começou a contratar os alunos da Escola Itinerante, a partir de 2004. A partir de 2004 a gente já entrou como professor. Aí começamos a receber salário de professor."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia Sede; em 14/06/2014]**
>
> "[...] a Escola Itinerante deixou uma marca muito positiva porque ela nos deu oportunidade da gente assumir uma coisa que é a nossa educação, até hoje a Escola Itinerante pra nós, ela só trouxe resultado positivo, sabendo que nem tudo que a gente faz é 100% positivo, né, tem algo que é negativo, mas não que seja assim, que seja pra esmorecer as pessoas, mas é um fato de acerto de conversa, diálogo... pra mim a Escola Itinerante trouxe, assim... muito entusiasmo, abriu a mente da gente, pra gente correr atrás do nosso objetivo, objetivo que não é especificamente nosso, mas também com pensamento de contribuir pra nossa comunidade, nosso povo, nossos alunos, nosso ensino, então a Escola Itinerante

> pra mim ela foi isso, se não fosse ela, a Escola Itinerante, os membros que formam a Escola Itinerante, hoje talvez eu não taria aqui né, na UEPA, numa graduação, numa faculdade aperfeiçoando o meu conhecimento, se informando, buscando novos conhecimentos pra trabalhar melhor dentro da minha comunidade, eu vejo que a Escola Itinerante é isso."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia Sede; em 14/06/2014]**

> "Olha 85% estão atuando, são bem poucos os professores indígenas que não estão atuando, muito mesmo, dessa região aqui nossa todos estão em sala de aula, nós temos um só... Nós temos uma professora que se formou que ela não tá em sala de aula, mas ela tá trabalhando na saúde..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia Tembé da Aldeia São Pedro; em 14/06/2014]**

Sobre essa problemática, Assis informa (2012, p.49) que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos indígenas que estudavam nas aldeias, principalmente no período que antecede a Escola Itinerante, era sobre os atrasos para se concluir as séries devido a não permanência dos professores não-índios que ministravam as aulas, e mesmo a desistência desses professores ao longo de um período letivo. Fato que dinamizava entre estes estudantes um processo de saída das aldeias para buscar escolarização formal, o que não se dava sem maiores percalços, visto que estes estudantes, ao fazerem essas incursões para fora da Terra Indígena encontravam uma série de situações degradantes, desde o desamparo de não ter condições de se manterem, ao preconceito e hostilidade que tinham de lidar diuturnamente nesse processo.

Assim, o fato de esta ação de escolarização por meio do magistério indígena, possibilitar aos professores indígenas regularizar sua situação, desde o primeiro ano formativo, amenizou minimamente esta situação, e isto sem mencionar o fato desta ação ensejar a criação de um circuito de renda gerado pelos salários dos professores, situação que impulsionou melhores condições a estes educadores para exercerem suas atividades, como bem sintetiza um ex-coordenador da Escola Itinerante, professor de primeira geração sobre o significado desses aspectos:

> "Em 2003, em julho, quando ela teve a portaria de criação dela, com a finalidade de possibilitar aos indígenas do Pará, às etnias a estarem aptas a lecionar nas próprias aldeias e não mais com o título de professores leigos. Eles têm a formação de professor em nível médio com o diploma, certificação e direito que eles passam a ter pela atribuição que é feita."
>
> **[Depoimento de ex-coordenador da CEEIND sobre a Escola Itinerante]**

Sem olvidar ao significado (pragmático) da Escola Itinerante e sua inquestionável importância, principalmente a este ciclo de oportunidade que ela possibilitou, há que se notar ainda um outro nível de desdobramento sobre seu significado aos professores indígenas da etnia *Tembé*, mais especificamente àquele que está intimamente ligado ao movimento de afirmação e reavivamento da cultura, e que se delineia em um plano maior da dinâmica cultural do povo *Tembé Tenetehar* na contemporaneidade.

A literatura informa duas situações distintas de contato entre os indígenas da etnia *Tembé* na Terra Indígena Alto Rio Guamá e na região do Gurupi (TIARG): na região do Guamá, ao Norte da Terra Indígena, o processo de miscigenação se deu de forma mais intensa devido à proximidade e dependência à população não índia do entorno, hoje em dia nos municípios de Santa Luzia do Pará e Nova Esperança do Piriá, que surgiram da fragmentação territorial e administrativa dos Municípios de Ourém, Viseu, e Capitão Poço no estado do Pará. Essa situação ensejou muitos casamentos interétnicos entre índios e população do entorno, causando significativas modificações no modo de vida, língua e costumes do povo *Tembé* nativos dessa região.

No Gurupi, no limite sul da TIARG, há uma situação diversa, pois a dificuldade de acesso às áreas indígenas, contribuiu para que essa população aldeada conservasse durante maior período sua língua, costumes e cultura. Segundo Wagley (1961), a relação com os não índios era propiciada pelos regatões que visitavam o Rio Gurupi, que comercializavam produtos que os indígenas consumiam em troca de artesanato, peles de animais e produtos florestais de grande valor comercial.

Entre as décadas de 1950 e 1960, esse comércio fora intensificado causando grandes prejuízos ambientais à região. Com as interdições ao comércio de peles com outros centros, o intercâmbio econômico com a cidade de Gurupi aumenta, no entanto, no Maranhão, os preços pagos pelos produtos da roça e artesanato eram inferiores se comparados àqueles pagos pelos produtos trazidos pelos colonos. Assim, tendo em vista os impactos causados pelas invasões madeireiras, de exploração da fauna e flora, muitas vezes realizadas pelos próprios indígenas, devido à sua inserção na dinâmica de exploração, os *Tembé* contemporaneamente têm buscado outras possibilidades econômicas de sobrevivência (ARNOUD, 1982; ASSIS 2012; DIAS, 2010).

As situações de contato entre *Tembé* na TIARG, nas regiões do Guamá e do Gurupi, refletem a própria situação cultural e linguística de cada grupo, havendo principalmente na região do Guamá um significativo declínio da língua *Tembé* de modo

que o português tornou-se a sua primeira língua, diferentemente dos *Tembé* da região do Gurupi, que, devido ao maior distanciamento dos centros urbanos e outras dinâmicas grupais e circunstanciais[125], conseguiram, em várias de suas aldeias nessa área, manter o uso cotidiano da língua indígena, práticas culturais, costumes e ciclos ritualísticos etc. Dessas características situadas, um importante aspecto a se considerar é sobre a dimensão cultural na própria dinamização empreendida pelo grupo indígena de reinvenção/resgate/avivamento da cultura *Tembé*, que será um dos pontos suscitados pelos professores indígenas desta etnia quando tematizam o significado e impacto da Escola Itinerante sobre seu povo.

A literatura acadêmica tem mostrando um importante movimento de afirmação identitária sobre o povo *Tembé Tenetehar* cujo fenômeno está intimamente ligado ao processo de territorialização da TIARG. É nesse sentido que Ponte (2014, p. 261) relaciona a apropriação do discurso da "saúde diferenciada" pelas lideranças *Tembé*, que o instrumentalizam como um recurso político que se desdobra em ações pela defesa de uma identidade associada à defesa de seu território. Mitschein (2012, p.52) sugere em sua análise das ações ambientais na TIARG um processo mais amplo de territorialização pelo modelo de sociedade autossustentável e também um processo de empoderamento pelo fortalecimento de suas lideranças e associações. No mesmo sentido, Dias (2010, p.50) observando a articulação de lideranças *Tembé* com atores institucionais externos, mostra o processo de empoderamento dos indígenas por meio de ações coletivas ligadas ao associativismo *Tembé* que tem empreendido um movimento em defesa do território a partir do fortalecimento do poder local pela sua indianidade e também pelo desenvolvimento de suas áreas que se dá por uma nova postura dos indígenas com o ambiente. Ainda nesse sentido as análises sobre a entrada dos *Tembé* para captar recursos no mercado internacional e monetarizar suas florestas por meio da criação de um fundo para Redução

---

[125] Um dos fatores bastante documentados na literatura sobre a situação cultural dos *Tembé Tenetehar* da região do Gurupi diz respeito à saída dos homens das aldeias para o serviço das "frentes de atração", política indigenista da década de 1950 do SPI que levavam "índios mansos" (ou mais adaptados ao processo de integração) para intermediar o contato com os chamados "índios brabos" de modo a facilitar as ações da SPI. Nesse período, entre as décadas de 1950 e 1960, as aldeias *Tembé*, na região do Gurupi ficavam sob às ordens das mulheres que lograram empreender um importante movimento que determinou o surgimento de lideranças femininas, como de Verônica *Tembé*, que juntamente com seu marido, congregou indígenas da etnia que viviam dispersos pelo Rio Gurupi para formar a Aldeia Tekohaw, que tem sido considerada tanto pela literatura quanto no depoimento dos próprios indígenas *Tembé*, como uma importante referência cultural para sua etnia (PONTE & AQUINO, 2013).

de Emissões por Desmatamento e Degradação no sentido de manter ações de defesa de seu território e, fortalecimento de sua organização social (MITSCHEIN, 2008/2012; SILVA, 2012; TEIXEIRA, 2012). Igualmente no campo da educação, Assis (2012, p.19) reflete sobre a importância da educação escolar como instrumento político para alcançar outros patamares da vida social, com a possibilidade de intervir na vida comunitária mediante o fortalecimento da identidade segundo o paradigma da etnoterritorialização, discutida entre os Tembé como possibilidade de fortalecimento político.

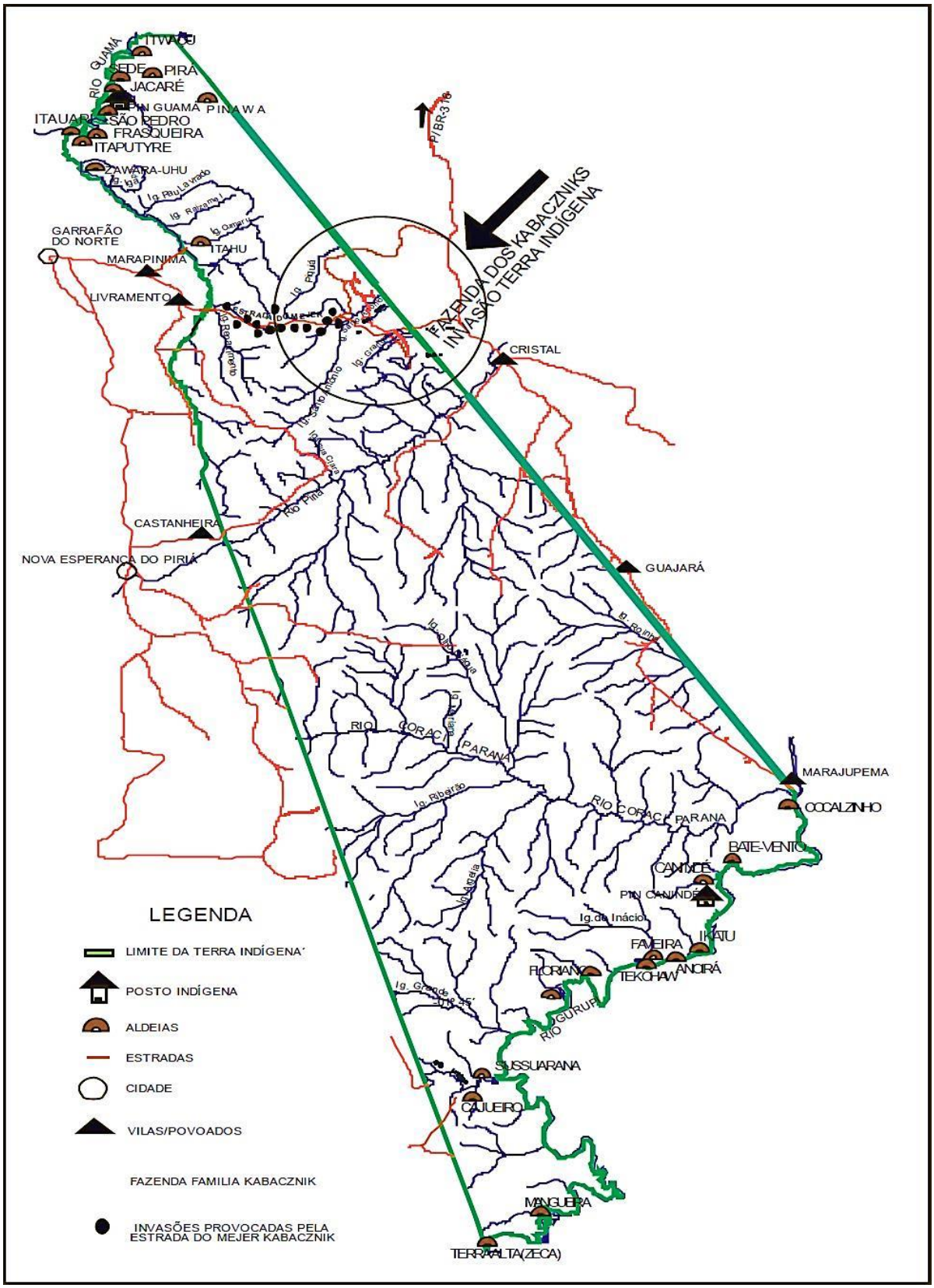
Essas produções ilustram aspectos da dinâmica sociocultural e política do povo Tembé tanto no horizonte dos conflitos agrários, cujo panorama nos remete aos impactos que decorrem da entrada de invasores na TIARG, como também nos dão mostras do processo de afirmação identitário que os lança ao campo da luta por direitos "diferenciados" na oferta de políticas públicas (Ver Figura 4, na página seguinte).

O Figura 4 mostra o mapa representando o maior conflito agrário enfrentado pelo povo Tembé que se deu pela reapropriação de parte da TIARG com a retirada da área indígena do fazendeiro Mejer que, após negociar com o órgão indigenista oficial a construção de uma estrada que ligasse sua fazenda até determinado limite da área indígena, invadiu considerável trecho dessa área Tembé, o que provocou a entrada de colonos sem terra na extensão do corredor de abertura, perfazendo atualmente um total de 2000 famílias de assentados nesse perímetro.

O processo para a desocupação da área tramitou na justiça de 1979 até 2013, com ganho de causa para os Tembé, mas até então não ocorreu o processo de "desintrusão" da área. Este é um dos motivos pelos quais o livre trânsito entre Tembé do Guamá e Tembé do Gurupi foi sendo prejudicado ao longo do tempo. A própria travessia dentro da terra indígena tornou-se perigo ao povo *Tembé* uma vez que o processo de invasão ao centro da TIARG introduziu uma série de conflitos com colonos e invasores.

Dentro dessa dinâmica, a Escola Itinerante é reelaborada na compreensão dos professores indígenas da etnia *Tembé*, para além das dificuldades e conflitos que travaram com a agência de educação do estado. No sentido de reivindicar educação diferenciada, o grupo realizou no contexto do curso de magistério indígena da SEDUC-PA a dinâmica da invenção/afirmação/reavivamento identitário da cultura *Tembé* através do encontro entre os parentes do Guamá com os parentes do Gurupi na atmosfera da sala de aula, nos contextos de ensino-aprendizagem da Escola Itinerante.

Figura 4– Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) com Aldeias Tembé e Invasores.



Elaboração FUNAI-PA.

Seguindo a perspectiva de Barth (2000, p.39), a compreensão que adoto ao entender o movimento dinamizado pelos *Tembé* no contexto da Escola Itinerante como invenção/afirmação/reavivamento da cultura busca o sentido que o grupo empreende ao negociar seu processo étnico não pelos elementos do conteúdo de sua cultura, mas pelo contato e interação social que formam os contornos do próprio grupo, na fronteira étnica que lhe delimita. Assim sendo, os grupos étnicos constituem eles mesmos em uma forma de organização social, cuja característica mais preponderante é a autoatribuição e atribuição dada a uma categoria étnica com que se identificam e se reconhecem (BARTH, 1998, p.193).

O sentido ora atribuído compreende a retomada que o grupo desencadeia ao se envolver na tarefa do "reavivamento" de sua cultura, principalmente quando o grupo do Guamá, que sofreu maior histórico de contato e "perda cultural", empreende a tarefa de (re)visitar seus parentes do Gurupi, mas por outro lado também, quando estes em contrapartida (re)conhecem e "levam" até seus parentes do Guamá os elementos da cultura que é celebrada enquanto força identitária e afirmação de sua ligação com a terra para fortalecer sua situação de indígena frente à sociedade envolvente.

O prognóstico dado por Galvão e Wagley de que os índios *Tembé Tenetehar* seriam englobados pela sociedade envolvente e se tornariam em caboclos devido ao processo de aculturação mostra o quanto a dinâmica da etnicidade reinventou o grupo a partir de sua afirmação identitária, pela retomada e ressignificação de sua dinâmica cultural, que agora segue dentro de uma perspectiva política, enquanto projeto societário.

A confluência de professores *Tembé* de diferentes aldeias, em diferentes situações de contato, facilitada pelo magistério indígena (re)aviva essa dinâmica que o próprio povo *Tembé* já vinha construindo pelo intercâmbio as idas de parentes do Guamá ao Gurupi (que iam "aprender a ser *Tembé*") e as vindas dos parentes do Gurupi ao Guamá (que iam "ensinar a ser *Tembé*").

Nesse sentido, Giddens entende, pela teoria da estruturação, que atividades repetitivas, situadas em um contexto único de tempo-espaço, têm consequências regularizadas, impremeditadas pelos que se empenham nelas, em contextos espaço-temporais mais ou menos "distantes". O que acontece nesse outro nível de contextos repercute, direta ou indiretamente, nas condições subsequentes da ação no contexto original. É por isso que para apreender o sentido do que está ocorrendo, não são imprescindíveis outras variáveis explanatórias para além das que já explicam o porquê dos

indivíduos serem empenhados em práticas sociais que se perenizam no tempo-espaço, e que tipos de consequências são deflagrados (2003, p.35).

No espaço da Escola Itinerante esta dinâmica preexistente é celebrada, pois justamente no âmbito desta política é que essa monitoração recursiva da ação através da reflexividade étnica, enquanto processo educativo *Tembé*, é facilitado, e até mesmo "financiada-custeada", mesmo que de modo claudicante. Como se vê, naquele momento, a dinâmica da etnicidade que já existia era intensificada pela Escola Itinerante, os depoimentos dos professores indígenas dão testemunho sobre esse intercâmbio que se processava por meio da transmissão do saber/ser *Tembé*, da língua e cultura *Tembé Tenetehar*:

> "[...] acontece que faz uns 25 anos, e aí o que acontece, o Chico Rico, Patika, veio pra isso, mas o Chico Rico, ele falava muito na língua, mas ele não sabia escrever, então o pessoal, muita gente aprendeu a falar a palavra solta, mas não sabia escrever, tá entendendo, porque ele não sabia escrever, ele sabia falar, índio mesmo! Sabia falar muito! Mas não sabia escrever, então eu aprendia da forma que eu achava certo. Uma outra questão também é que a esposa dele, ela era *Guajajara*, então houve muito essa mistura da aprendizagem do *Tembé* com o *Guajajara*, então é por isso que hoje, né, no magistério, eles colocavam essa diferença entre *Tembé*, *Ka'apor*, *Guajajara* também... que são do mesmo tronco linguístico, né, e que é muito idêntico as palavras, devido a isso nós trabalhamos muito essas diferenças."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Ytaputyr; em 14/06/2014]**

> "Eu sou professora de língua, mas esse conhecimento já veio antes, por causa que eu aprendi sem ir pra escola, esse da... língua indígena. O meu pai também, que ele sabe um pouco, ele aprendeu também por causa que a gente foi lá pra Tekohaw e Canindé também, a gente morou 9 anos pra lá, aí ele aprendeu também a falar na língua..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Frasqueira; em 14/06/2014]**

> "[...] pra gente foi muito valioso, e pra eles também, de certa maneira... a gente não conseguia tá se encontrando... Guamá e Gurupi, não tinham esse intercâmbio... Nem questão de aldeia de ir visitar a aldeia do outro, era difícil, nem quando a gente começou a trabalhar com eles, né, ouvindo e vendo eles falando, né... a gente foi... aprende muita coisa, foi a partir desse momento é que despertou muita coisa, ainda mais o interesse na questão da língua, e a partir desse momento existiu o interesse de pessoas do Guamá sair do Guamá e morar no Gurupi... e aí o rapaz que foi, o sobrinho dela [apontando para uma cursista] ele morou 3 anos, 4 anos no Gurupi, veio de lá formado professor de língua, e hoje é contratado pelo estado. Surgiu muito assim, surgiu desse intercâmbio que a gente começou, e por falta de falar, porque o Guamá não tinha esse falante nato, e a gente, às vezes falando com algumas pessoas do Gurupi, convidava eles para vir morar no Guamá, ajudar a gente nessa parte, aí muitos deles, os falantes mesmo já são professores, trabalham nas aldeias deles, então tinha essa

> dificuldade, aí daí surgiu esse interesse desse rapaz, morou no Gurupi três ou quatro anos e veio de lá, e hoje é professor em nossa aldeia.
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Sede; em 14/06/2014]**

A dinâmica sustentada pelo grupo étnico (buscando nos parentes do Gurupi, que vinham residir nas aldeias do Guamá, aqueles componentes culturais tembé "perdidos"), passara a ser uma prática interna, como se vê, o mencionado Chico Rico (*Patika Tembé*), que fora cacique na antiga Aldeia Canindé na região do Gurupi, passa a residir na Aldeia Ytaputyr da região do Guamá para ensinar a língua *Tembé* aos seus parentes. Todavia, a ida ao Gurupi também é praticada pelo grupo do Guamá, como se vê na situação dos jovens que vão residir na Aldeia Cajueiro (no Gurupi) para aprender a língua.

Mesmo havendo certos traços de compreensão reificados da cultura entre os *Tembé* em certas perspectivas (a própria ideia de resgate da cultura, desconsiderando seu processo de transformação e contínua negociação e troca), cabe mencionar que a dinâmica do grupo mostra que, mesmo onde houve significativa "perda" de componentes culturais Tembé, não deixa de haver reconhecimento por parte dos grupos mais "preservados", outrossim, no lado "aculturado", a invenção da cultura é assumida como reavivamento/resgate, no sentido de "aprender a ser índio" para desfazer a dicotomia discursiva do *ser-índio* e *não-ser-índio* que também se faz presente na compreensão dos professores da etnia *Tembé*. Essa dinâmica mostra que a interação entre sistemas sociais (índio/não-índio) pelo histórico de contato não levou o grupo *Tembé* ao desaparecimento, por mudança ou aculturação. Conforme Barth (1998, p.188), no campo da etnicidade as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos, fazendo com que se conserve a fronteira étnica entre os grupos, apesar de seu intercâmbio e permanente troca. Por esta dinâmica é que o grupo indígena *Tembé* não perde sua identidade.

Assim, em outro nível, é também pela confluência "facilitada" e forjada na esteira do magistério indígena que surge o intercâmbio e rede de contatos entre parentes que será fortalecida e realizará, principalmente aos professores do lado do Guamá o processo de (re)encontro com a cultura *Tembé*, mas no sentido de sua reflexividade étnica, isto é, encontro e entrada de conhecimento para a reinvenção do grupo a partir de sua compreensão autoformadora e politizada da cultura.

A reflexividade étnica, no sentido aqui empregado, articula o modelo de reflexividade modernizante aos aspectos dos usos e sentidos da identidade étnica tal como esses sentidos são dinamizados neste caso, isto é, como processo de "(re)constituição" "(re)avivamento" e sobretudo de um processo autoconsciente de (re)significação da cultura forjado como instrumento sociopolítico. É por este sentido que Giddens (1991, p.39) entende que em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na contemporaneidade essa revisão da convenção se radicaliza para se aplicar, em princípio, a todas as feições da vida humana e social. Por este sentido é que a identidade na contemporaneidade não existe senão contextualizada, como um processo de invenção, construção e negociação que pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação (MONTE, 2000a, p.57).

A pedagogia dinamizada pela Escola Itinerante entre os *Tembé* é de (re)encontro com a cultura e surge da própria dinâmica que os *Tembé* já vinham articulando para (re)afirmar sua identidade de modo a (re)inventar sua indianidade (o ser índio) como processo coletivo e autoformador. A questão do (re)avivamento da língua e cultura *Tembé* dá mostras desse (re)encontro/autoconfronto reflexivo étnico, pois passa a ser um dos anseios no processo de autoconsciente formação identitária empreendida no processo escolar, como se vê no depoimento que se segue, a (re)visão da prática de se aprender com os parentes é retomada no contexto da sala de aula como processo reflexivo, gerando o conhecimento de autoconfronto com o conhecimento:

> "[...] uma outra questão que eu achei muito importante é o fato, assim, o Guamá não tem... não tinha esse domínio total, existiam palavras que no Guamá a gente falava de um jeito, pensando que falava certo... A partir do momento que a gente começou a ter contato com os professores de língua do Gurupi... eles diziam, "parente, olha, essa palavra não é assim, essa palavra você tá falando errado, tá misturando com *Ka'apor*, que é muito próximo da língua *Tembé*", então eles começaram a repassar isso aí pra gente também. Depois juntou *Tembé* do Guamá, *Tembé* do Gurupi, *Ka'apor*, pra mostrar essas diferenças que existem, né. E hoje tá muito misturado, então a gente conseguiu captar tudo isso aí, né."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Frasqueira; em 14/06/2014].**

A questão do (re)avivamento da língua e da cultura é bastante significativa no grupo do Guamá, e já adentra o universo das práticas pedagógicas nas escolas indígenas, e também está intimamente relacionada a um projeto mais amplo empreendido pelos professores e lideranças em seu escopo coletivo, cuja perspectiva se dá de modo transgeracional, envolvendo não apenas a população escolar das aldeias, a juventude e os

especialistas professores, mas também os grupos familiáres, os mais velhos, apesar de nem sempre haver maior interesse e repercussão por parte de todos. Cabe mencionar também que a dinâmica de (re)avivamento da língua e cultura *Tembé* é um processo que envolve até mesmo os professores, quando estes não estão de posse e domínio desses conhecimentos tradicionais.

> "Olha, por incrível que pareça, as crianças, elas gostam de falar, inclusive, devido à música, que é dos *Tembé*, e não por ser *Tembé*, mas pra todo canto que a gente anda, as apresentações... As músicas dos *Tembé Tenetehara* é uma das mais bonitas do nosso Brasil, então os alunos aprendem com muita facilidade essa cantoria, eu tiro em base porque eu passei vinte e dois anos em Mãe Maria e eu não conseguia aprender a cantar, nem sequer a acompanhar e aqui eu já consigo acompanhar o pessoal, já entendo, e as crianças elas se empolgam pra dançar, elas vão pra cima mesmo, e suam mesmo e festa aqui demora seis dias de festa, festa cultural, então elas aprendem mais, elas se dedicam mais devido isso."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia São Pedro; em 14/06/2014].**

A Escola Itinerante encerra dois sentidos (em vista de um terceiro) entre os professores da etnia *Tembé*, tanto o pragmático, que a significa enquanto apropriação de suas escolas, titulação e circuito de renda, quanto o de sua dinâmica cultural na contemporaneidade em que, pelo (espaço do) magistério, aprimora-se um processo educativo mais amplo entre os *Tembé Tenetehar* ligado à reflexividade étnica por um lado, mas também pelo processo de (re)encontro com a sua cultura, no sentido de (re)ver o que se tinha por esquecido/perdido devido ao histórico de contato entre os professores indígenas do Guamá, mas também do Gurupi, visto que nem todas as aldeias da parte sul da TIARG dominam a língua indígena.

> "A gente foi contratada em julho de 2004 pra dar aula, de 1ª a 4ª série, mas quando foi a partir da Escola Itinerante foi aprimorando mais o conhecimento, a forma de dar aula, elaborar um plano de aula, né, então com isso, com a Escola Itinerante, o magistério, né, foi... foi aonde a gente foi aprender, né... porque quando a gente foi contratada, por mais que a gente tivesse terminado o ensino fundamental, mas, até mesmo antes da Escola Itinerante, eu já dava aula né, eu ia com o professor pra ele ir ensinando... mas eu só era monitora, eu ia pra sala acompanhava o professor, ele ensina a gente fazer plano de aula... a partir de quando começou esse estudo a gente já melhorou mais ainda, a gente começou a aprender com o magistério. E uma das disciplinas que eu gostei na aula foi de... quando foi de língua... quando a gente foi estudar... uma parte foi a professora R***[126] que tava organizando em... língua indígena, né, que a gente tava

[126] Não foi possível contactar a professora mencionada para solicitar sua autorização para ser identificada neste texto. Assim, por questões éticas o nome dela foi suprimido.

> trabalhando história, contava a história e repassava a história pra língua *Tembé* com os outros alunos do Gurupi, aí a gente trabalhou nomes de... nomes de... tudo classificado, né, os peixes, as aves, foi tudo feito essa classificação, e aí fez tudo, dividir, muito bom esse que a gente fez com eles, tanto que foi colocado *Tembé* no português, e no *Ka'apor*... é porque tinha um... uns alunos *Ka'apor* lá..."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia Yarapé; em 14/06/2014]**

Apesar de haver certa percepção por parte dos professores indígenas Tembé de que nem sempre há repercussão pela valorização da cultura e da língua por parte da comunidade, quando estes professores empreendem a retomada desses significados nos novos contextos de construção da etnicidade, principalmente no que tange a afirmação da identidade Tembé como processo de apropriação de direitos, seja na questão de sua territorialização frente aos conflitos agrários, seja na questão das reivindicações por políticas públicas e direitos diferenciados; o que se nota é que a despeito desta percepção situada sobre "desinteresse", a ação que eles têm empreendido tem dinamizado importantes processos de vínculos étnicos e estratégias de luta que articulam um repertório simbólico sobre sua cultura, língua, e costumes frente à sociedade envolvente.

A escola Tembé por este sentido dinamiza um processo de intensificação da fronteira étnica do grupo, mesmo que por tentativa de acerto e erro e reajustes sucedâneos. Como se pode observar nos depoimentos dos professores, o anseio por (re)avivar a língua frustra-se ante a falta de insumos, o não domínio de métodos adequados e, por vezes, a própria falta de domínio da língua ou de práticas pedagógicas por parte dos professores para transmitir o saber, todavia conforme Giddens (2003, p.18), os recursos focalizados através da significação e da legitimação são características estruturadas dos próprios sistemas sociais, deliberados e (re)produzidos por agentes dotados de capacidade cognoscitiva no transcurso da interação e por isso capazes de imputar novas dinâmicas aos contextos situados em que atuam.

Mesmo com esta notória importância simbólica e pragmática, a escola deflagrada pelos processos de educação formal e pela formação dos professores Tembé titulados pelo magistério (que hoje em dia, cursam o ensino superior) não antecede o sentido que os próprios Tembé haviam empreendido anos antes no seu processo de retomada étnico/identitário/cultural como estratégia para afirmar sua condição de donos da terra e cidadãos com direitos diferenciados. A escola conduzida por estes professores é fruto e segue esse processo mais amplo, e isto por ser sabedora desse movimento autoeducador e

autotransformador, como fundamento de sua condição indígena, a partir de sua compreensão situada e contextualizada.

> "[...] os professores indígenas, eles que dizem, "não...! a comunidade não tá interessada em aprender a língua" mas você conversa, e vê que não é questão de interesse, é a questão da dificuldade de aprender a falar a língua, porque eles falam palavras pequenas "perehare", "tapukay" né, essas coisas do dia-a-dia "pega a perehare, menina! "que é a "sandália" né, Então essas coisas eles vão falando, só que não produzem frases na língua, pra entender o sentido, então eles tem dificuldade pra isso, ninguém ensina um método fácil pra comunidade pra eles aprender, aí isso não desperta o interesse. Como é que o Beu [um dos professores de língua indígena da Aldeia Sede] fazia, segunda, terça, quarta e quinta das seis da tarde até às oito da noite ele dava aula pra comunidade, aula de língua pra comunidade, então no início você tinha trinta pessoas, ai foi diminuindo pra doze, aí ficou em seis, no finalzinho tava com três... Aí na sexta-feira era aula só pros alunos da escola, aí eles [professores indígenas] passavam o dia todo com os alunos da escola, porque era o dia de aula de língua, o dia da língua da escola era sexta-feira, então todos os alunos da escola vinham pra estudar a língua nesse dia, não é. As novas gerações gostam de falar essas palavras, é uma coisa que se vê, acho que tem, sabe...! é só uma questão de jeito, nós precisamos encontrar o jeito, mas eu digo assim, esse processo ele já tá em andamento, essa história da terra deles sempre foi complicado, né, o discurso dos posseiros, e de outros invasores que estão na terra é "eles não são mais índio!" né, "por que eles não são mais índios?" "porque não usa adereços e nem fala a língua!" aí seu Pedro Teófilo [cacique da Aldeia Ytaputyr] ficou louco por causa dessas histórias, "nós vamos aprender a falar a língua aqui! - Vai buscar!" aí mandou buscar o Emídio [professor de língua indígena da Aldeia Cajueiro – Gurupi], "vai buscar o Chico Rico! vai buscar o Chico Rico!" [liderança indígena referência da cultura *Tembé* no Gurupi] aí ele mesmo sustentava o Chico Rico, sustentava, ia fazer compras, "e toma que é pra ti, o pagamento pra ti dar aula de língua!" e nesse sentido ele foi despertando na comunidade, na Ytaputyre, a Ytaputyre foi o referencial pra valorização, até hoje, eles estão fazendo a Festa do Moqueado, então as outras aldeias foram vendo e foram despertando, então o processo começou, ainda não pegou, né, mas é por essa linha da valorização, porque eu tenho que mostrar pros outros de fora que eu falo a minha língua, que eu sou, que eu tenho essa identidade indígena, que é minha, eu tenho que falar a minha língua, e aí em muitos não entrou na cabeça, mas despertou em muitos deles, então já querem levar a Festa do Moqueado pras aldeias, só tinha na Ytaputyre, é algo bem objetivo esse processo."
>
> **[Depoimento concedido por Ativista de Movimento Social– coordenador pedagógico na Escola Indígena Félix Tembé na aldeia Sede; em 23/09/2014]**
>
> "A escola para nós é um centro de informação, que... Até porque pra mim entender o que é escola e o que eu quero para o meu povo, o que a gente quer formar, pra que a gente quer formar esses alunos, que-que a gente pretende fazer deles pro futuro, então a escola pra gente, ela que nos ensina a nos defender, a gente quer escola pra isso, pra lutar pelos nossos direitos, pra gente ter advogado, pra gente ter médico, ter enfermeiro, pra gente ter várias pessoas formadas, praticamente em todas as áreas que nós precisamos e que a gente não tem acesso hoje, a gente não tem, a gente precisa, principalmente hoje de um advogado, nós queremos formar lideranças críticas que tenham capacidade de defender o nosso povo; é dessa forma que a gente vê a escola pra gente. Agora o que não queremos é que deixe tudo o que é nosso e vão praticamente partir pra outro lado, deixe de ser índio, deixe de ter direito como índio, porque já são doutor, porque já são médico, isso não! A gente quer aprender tudo isso, mas sem deixar de ser o que somos... Então não é o índio usando o celular, o computador, o

> carro, sendo doutor que ele vai deixar de ser índio, ele vai ser índio com conhecimento de outras pessoas, que por essas pessoas nós estamos praticamente na lista dos excluídos, nós não somos visto, nosso território que é patrimônio da União, o governo não quer nem saber disso, e a questão da saúde é que tá um caos em todas as terras indígenas, nós não temos ninguém a esse nível que possa debater com senador, com deputado, presidente... Então a nossa esperança com a escola é que ela vai mostrar esse caminho, de como chegar até lá."
>
> **[Depoimento concedido por cursista da etnia *Tembé* da Aldeia São Pedro; em 17/12/2012]**

A compreensão da escola entre os Tembé surge como um ponto crítico da identidade e do "planejamento dos rumos e futuros" da comunidade, porém, sendo um espaço privilegiado da escolarização e da aprendizagem, ela faz parte de uma dinâmica maior e segue um projeto de educação mais amplo, pois é também o ponto de confluência da política Tembé na questão da defesa do território e da luta por direitos. Todavia, ela mesma não é ponto pacífico entre os próprios indígenas, nem sempre é assimilada, nem sempre é compreendida, nem sempre é capaz de ser eficiente, pois ainda é uma escola com lacunas, uma escola em busca de formação; segundo me informaram, uma nova tentativa de (re)avivamento da língua pensada pelos professores Tembé será através da entrega de CD's com gravações de frases e palavras em língua Tembé para ser distribuído pela comunidade para que vá memorizando em seu cotidiano. Como se vê, o processo educativo e a pedagogia Tembé estão para além do espaço físico da escola, ela se realiza na coletividade, no (re)encontro com a cultura, em um processo de autoconfrontação e constante negociação de sua etnicidade junto ao coletivo e sobretudo, reflexividade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado sociopedagógico e histórico do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores (Índios) do Pará, através da experiência da "Escola Itinerante" da SEDUC-PA, deve ser visualizado no conjunto das outras experiências de magistério indígena em nível de educação básica realizadas no Brasil. É no panorama dessa primeira onda de escolarização formal para povos indígenas, deflagrada com os dispositivos constitucionais sobre direitos diferenciados reconhecidos na CF/1988, que se situa o seu lugar histórico. Todavia, a forma como essa experiência se constituiu e se exerceu sobre os professores indígenas dá mostras sobre um significado mais profundo, tendo em vista como o poder local e as populações indígenas se (in)dispõem no horizonte das grandes questões políticas no estado do Pará por um lado e, por outro, como isto que na literatura etnográfica convencionou-se designar de "sociedade envolvente" se redimensiona na contemporaneidade como um complexo de lógicas "dissolventes", padronizadoras, impessoais e, sobretudo, impositivas, com que as sociedades indígenas inevitavelmente terão de lidar, mesmo que seja no sentido de (re)afirmar direitos de (re)conhecimento de sua condição/situação na contemporaneidade.

O significado da Escola Itinerante por este aspecto é múltiplo e multifacetado, se partirmos dos grupos indígenas, pois cada povo reflete uma organização social particular, em cuja sociedade a educação assume lugar, dinâmica, e significado concreto bem definido, a despeito de como esta experiência de magistério se exerceu, considerando os pressupostos dos marcos discursivos sobre direitos e educação diferenciada. Parafraseando Schutz, os significados e compreensões estão imersos em multi-versos (muitos universos) culturais. Por isto, levando em conta a sociodiversidade indígena no estado do Pará, pode-se concluir que a ação do magistério indígena, por esses horizontes etnicamente referenciados "não é boa, nem ruim", "não é isto nem aquilo", cada povo a dimensiona no horizonte de suas expectativas e suas negociações internas com a agência de educação do estado, mostrando o quanto ação e estrutura se realizam processualmente (e dialeticamente) sem dicotomias (totalizantes) do tipo opressores e oprimidos (sem, no entanto, olvidar, com esta afirmação, a assimetria de poder entre os diversos atores que surgem nesse painel de análise que resulta desta tese).

As várias ações do movimento indígena indo no sentido de reivindicar outros parâmetros pedagógicos com que pudessem licenciar seus professores para que estes viessem assumir suas escolas, nos dão claras indicações de que eles não estão alheios aos

processos que lhes dizem respeito, nem aquém de uma postura participativa e consciente, mesmo não havendo repercussão na arena institucional das demandas locais do movimento. O direito efetivado por educação diferenciada e formação de professores no plano nacional, que se consolida como um complexo campo de normatizações e diretrizes, ao incidir localmente sofre distorções nos diversos níveis em que ele se realiza, através da chamada "Escola Itinerante", pedagogicamente no currículo que reproduz o modelo conteudista e seriado (da escola do não-índio) e isto por não atentar às necessidades específicas dos professores indígenas, no que tange ao que de fato esses povos indígenas atendidos pelo magistério querem e pretendem com a instituição escola dentro de seus limites.

Também no plano institucional se dão estas distorções devido à própria natureza da agência de educação do estado que, sobretudo no plano das decisões políticas, interpõe à educação escolar indígena uma lógica otimizadora e padronizadora em que se declina o significado das filigranas étnicas da educação indígena ao cálculo do custo-benefício no plano da administração pública (que apenas é contornado quando as linhas de financiamento são do governo federal), mas também das pequenas negativas daqueles "burocratizadores" que mesmo sendo atores de menor relevância, meros coadjuvantes nos planos discursivos, sãoos que perfidamente detêm o "poder do carimbo". Como diria o sociólogo Max Weber, reportando-se a essas instituições que marcam o período moderno, toda burocracia tem seu segredo...

No entanto, cabe dizer que, mesmo na contramão de todas as situações como a Escola Itinerante se realizou para os diversos atores que a ela assomaram durante seu período de atividades, essa experiência titulou 242 professores indígenas, número deveras modesto, no entanto, significativo do ponto de vista do que se pode fazer, levando em consideração o modo como fez e para quem fez. A crueza deste número de professores titulados representa a experiência do magistério indígena pela Escola Itinerante aos 40 povos indígenas que demandaram formações.

Aqui me permito tirar do meu "breviário" de notas, este meu caderno de campo de todas as horas, algumas situações insólitas, até anedóticas, a exemplo das minhas várias idas à Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND) da SEDUC-PA durante esses quatro anos de construção desta tese.

Houve épocas em que a cada nova ida à CEEIND encontrava um novo coordenador chefiando o setor, a cada novo coordenador uma nova postura, até que este finalmente

desiludido e desestimulado pela impossibilidade de "dar jeito na educação escolar indígena" pedia para ser exonerado do cargo, tal era a tarefa inglória de assumir uma coordenadoria sem poder de agência e com várias outras situações contrárias tanto internas ao próprio setor, quanto as pressões políticas externas, muitas das quais excedem o conteúdo desta tese, mas que informam sobre o tanto de pressões e tensões que os povos indígenas enfrentam no estado do Pará em suas relações com os diversos atores políticos e econômicos que exercem o poder local no estado.

Por mais prestígio que o novo coordenador pudesse ter junto às populações indígenas (este sendo um dos motivos para sua indicação), manter-se neste cargo era suficiente para retirar deste qualquer bom relacionamento para com os grupos, visto que nem sempre se tinha como dirimir as decisões que são feitas em instâncias hierarquicamente superiores da SEDUC-PA. Os coordenadores, desestimulados diante da impossibilidade de agir, imediatamente saíam do cargo, daí a alta rotatividade desse cargo, apesar dessa situação concreta, havia, e ainda há no momento em que concluo esta tese de doutorado, uma meticulosa "fachada" no discurso sobre a política de educação escolar indígena no estado, que é negociada em diversas instâncias no sentido de manter "o que aí está" por um lado e por outro lado, ir tocando as coisas como estão sem mais percalços.

O setor de educação escolar indígena, nas diversas formas institucionais que assumiu durante sua existência, em alguns momentos me pareceu como algo relacionado àqueles truques ilusionistas em que o mágico entretém o público com uma de suas mãos com alguma circunvolução teatral enquanto que o jogo capcioso e ilusório da técnica da mágica está acontecendo na outra mão. Na língua portuguesa há uma palavra específica para designar precisamente essa ciência do mágico, é a prestidigitação127. Faço menção a essa percepção que tive devido a uma série de situações fortuitas e informais que tive de passar, desde o esforço que houve de sonegação de documentos e informações por parte de alguns atores, até mesmo, de modo inverso, o incentivo de outros no sentido de mostrar e informar o que se queria esconder. Aqui é importante que se diga que a alta rotatividade do setor de educação escolar indígena na SEDUC-PA reproduz uma descontinuidade na manutenção das informações, que é altamente prejudicial tanto a quem se dispõe a

---

[127] Segundo o dicionário Aurélio, **prestidigitação** consiste na arte de escamotear, pela ligeireza dos movimentos das mãos, algum objeto, fazendo-o deslocar ou desaparecer sem que o espectador perceba, arte de ilusionista.

pesquisar este setor, como a quem porventura queira obter informações no sentido de investigar e auditar as ações sobre educação escolar indígena no estado.

Tive de enfrentar esta dificuldade em meu campo, pois muitos dos documentos que trago à luz neste estudo vieram dos arquivos pessoais dos próprios entrevistados, alguns deste solicitando ipsis litteris que não fossem de forma alguma identificados; a exiguidade de informações sobre as ações do setor de educação escolar indígena é também uma das queixas que muitos dos ex-coordenadores relatavam, ao deparar-se com uma coordenadoria de educação que não tinha memória, e que, portanto, "estava" muda a quem quisesse fazer qualquer tipo de levantamento ou auditoria sobre suas ações. Este fato não pode evidentemente ser imputado a ninguém em específico, a descontinuidade das ações reflete em algum nível as perdas e dispersões das informações, a própria descentralização administrativa da agência de educação facilita nesse sentido, fazendo com que informações públicas de determinada natureza estejam em outros setores, em arquivos privados ou nem existam mais.

Outra nota de campo que exponho também aqui nestas considerações finais diz respeito às reticências, silêncios e idealizações que discursivamente ergueram o "prédio" da Escola Itinerante em algumas linhas discursivas, em geral muitos dos seus realizadores silenciam os resultados práticos do magistério para enaltecerem suas ações, e através de um quase "mirabolante" jogo de expressões idealizadas para apresentar essa experiência. Essas formas de declarações são compreensivas pelas linhas discursivas que assumem, mas não podem ser entendidas no conjunto deste estudo sem a lógica que precede a própria Escola Itinerante, e da qual ela inevitavelmente é alvo, a despeito de boas ou más práticas que sobre ela se realizaram nas frentes de formações.

De qualquer modo, evitei ao máximo trazer um julgamento radical sobre índices de rejeição dos indígenas sobre o magistério do Curso Normal em Nível Médio da SEDUC-PA, apesar do imponente número de desistentes. Também não tive em mira expor supostas causas dessas desistências, e isto por entender que há um painel muito variado de fatores dinamizando essas evasões e, ainda, em um nível mais elevado, para além de qualquer compreensão de via-única sobre o significado da Escola Itinerante aos povos indígenas no estado do Pará, há as compreensões que eles mesmos irão sustentar, apesar de qualquer prova de insucesso do magistério. A analítica schutziana me possibilitou seguir nesse horizonte, e isto por trazer as vozes dos indígenas para este painel, o encontro com o povo Tembé Tenetehar deu provas disso. Mesmo havendo grande número de desistência de

cursistas entre os Tembé, e mesmo sendo este povo um dos que irão continuamente entrar com ações contra a Escola Itinerante no Ministério Público Federal, o significado da Escola Itinerante é (antes de outras coisas) tematizado positivamente, pude ter essa mesma impressão da cursista do povo Karajá que também prestou depoimento.

Os sentidos atribuídos pelos indígenas não podem ser desautorizados, seja pelo que eles efetivamente sentem, ou pelo que eles querem que assim pareça sobre dado assunto. As lógicas com que atribuem sentido, (re)significam e negociam suas ações estão de acordo com suas perspectivas e necessidades, mesmo pela analítica adotada nesta tese, seguiu-se o procedimento de privilegiar as diversas falas e sentidos atribuídos na consecução da ação dos atores em cena, para então interpretá-los em seu conjunto. Com os indígenas não poderia ser diferente.

Outrossim não se pode olvidar as contribuições dos professores formadores do magistério. Apesar de todas as situações aqui abordadas, o papel que protagonizaram é histórico. Situa-se no primeiro grande movimento de escolarização formal para indígenas empreendido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará e serviu, antes de mais nada, para iniciar o processo de reapropriação da educação pelos próprios indígenas, sem desconsiderar junto com esses professores do magistério da SEDUC-PA, os professores dos antigos supletivos que o Conselho Indigenista Missionário levou para as aldeias e que antecedem o Curso de Magistério. Sem dúvida alguma é pelo esforço pessoal desses professores nas diversas situações em que se encontravam, com estas ou aquelas dificuldades e limitações, que enfrentaram a tarefa da escolarização num horizonte intercultural.

Nesse sentido, a tese aqui apresentada vem somar com esta análise o panorama que se formou em torno das outras tantas experiências de magistério aos povos indígenas no Brasil. Todavia recuperando por este trabalho contextos imbricados da lógica do poder local sobre as populações indígenas no Pará, ante um cenário mais amplo, político, cognitivo, social e cultural dos povos indígenas, nas suas diversas interfaces, indo na perspectiva de mostrar um movimento vivo, atuante, reivindicando serviços educacionais diferenciados através dos próprios indígenas das diversas etnias que acorreram a esta Escola Itinerante.

Mesmo o povo Tembé, com quem tive maior contato, pude observar essa dinâmica sendo reproduzida pela sua postura contestadora mesmo que sem a devida repercussão institucional. Porém, como pude ver e aqui apresentar, não só no plano politico o

movimento de professores se realiza. Entre os Tembé Tenetehar outra dimensão me foi apresentada, seus processos educativos próprios, étnicos, de (re)conhecimento, indo ao encontro de (re)definições sobre a natureza dinâmica da cultura que se transforma perenemente nas fronteiras étnicas, mesmo que modificando seu conteúdo cultural, e isto porque, principalmente a estes indígenas da etnia Tembé, verifiquei a sua percepção de (re)encontro para inventar sua identidade. Mesmo sendo já reconhecidos enquanto indígenas, ainda negociam seu processo de contato, na sua identificação e apropriação territorial nos contextos da Terra Indígena Alto Rio Guamá.

Há uma pedagogia Tembé, e ela se realiza como processo de (re)encontro com a própria cultura através de um movimento fraterno de encontro com seu próprio grupo para se (re)apropriar de sua identidade, e (re)inventar sua história num horizonte de autoformação coletiva, cada vez mais próxima de seus valores e autoidentificação politicamente orientados para o futuro. Assim, além da análise sobre os processos institucionais e posturas interculturais da agência de educação do estado do Pará, este estudo traz uma nova contribuição ao campo da educação escolar indígena ao mostrar o desdobramento dos processos culturais do grupo indígena Tembé no espaço escolar, e na sala de aula. A tese aqui retrata posturas e dinâmicas culturais que se processam no cotidiano dos grupos indígenas. É importante observar as teias de sentido que vão se formando e sendo captadas no modo de ser do grupo étnico, mostrando que uma educação indígena está intimamente absorvida na cultura, e em consonância às necessidades do grupo, essa educação do cotidiano precede e sucede qualquer educação escolarizada no caso dos indígenas, pois revelam a própria natureza de sua cultura e sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, R.C.F.; CASTRO, A.L de. **O exercício da sensibilidade:** pesquisa Qualitativa e a saúde como qualidade. Saúde e Sociedade. São Paulo. v.3, n. 2, pag. 172-85,1994.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural** – diversidade linguística e identidade coletiva. Raízes, v.31, n.1, jan-jun /, UFCG, 2011. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/. Acesso em 02 de Setembro de 2013, às 11h21min.

ALONSO, Sara. **A disputa pelo sangue: reflexões sobre a constituição da identidade e "unidade Tembé".** Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

ALVAREZ, A., CUNHA, J., COSTA, E., DAVID, M., JULIÃO, R. **A construção da escola pelos Parkatêjê.**ASSIS, E. (Org) **Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas. Universidade Federal do Pará, 1996.

ARNAUD, Expedito. **O Direito Indígena e a ocupação territorial:** o caso dos índios Tembé do Alto Rio Guamá/PA. Revista do Museu Paulista: USP, v. 28, 1981-1982.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma frente ideológica?** [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social]. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

_____. **Educação indígena no Brasil.** Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, UFPA/nº1, 1984.

_____. **Observatório da educação escolar indígena como um instrumento de formação de recursos humanos**. (mimeo, s/d)

_____.**Os Palikúr: o povo do rio do meio**. ASSIS, E. (Org) **Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas. Universidade Federal do Pará, 1996.

_____.**Reflexões sobre a situação escolar do povo Tembé: formação de professores e de formadores.** Observatório da Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos, Belém, 2012. (mimeo)

ASSIS, Eneida Correa de; DIAS, Claudionor. **Diagnóstico para a implantação do Levantamento preliminar das Referências Culturais do Povo Indígena Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá.** Relatório Técnico. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN/ 2° Superintendência Regional do Pará e Amapá. Belém: junho, 2009.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute. **Trazendo o cidadão para a arena pública:** Capital Social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina. Redes, Santa Cruz do Sul, V. 12, n. 1, p. 125-150 jan./abr. UNISC, 2007

BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras**. POUTIGNAT, P.; STREIFFEFENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.).**Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi, 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BECK, U. GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BELTRÃO, J. F. **Etnoeducação para a Amazônia.** Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, nº26: 1-96 out./dez. 1991.

BELTRÃO, J. F., ASSIS C. O., OLIVEIRA L. C.**Outras faces do ser indígena:** entre pertencimentos e exclusões. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 9-41, jul./dez. 2009.

BELTRÃO, J. e CUNHA, M. **Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará**. **ESPAÇO AMERÍNDIO**, Porto Alegre, V. 5, N. 3, P. 10-38, Jul./Dez. 2011.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM.** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Páulo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In:__ Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, (1991) **PORTARIA INTERMINISTERIAL MJ/MEC N º 559, de 16.4.91.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/portInter559_91.htm Acesso em 06 de Novembro de 2013, às 15h50min.

BRASIL, (2004). **DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004.** Promulga a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 05 de Março de 2014, às 17h14min.

BRASIL, (1973) **LEI Nº 6.001 - DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. República Federativa do Brasil, Brasília, 1973. Disponível em: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html Acesso em 18 de Julho de 2013, às 16h52min.

BRASIL, (1999) **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, MEC, Brasília, 1999 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf Acesso em 04 de Março de 2013, às 21h41min.

BRASIL, (1988) Congresso Nacional. **CONSTITUIÇÃO: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Brasília: Ministério da Educação. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13 de Fevereiro de 2013, às 19h52min.

BRASIL, (2002) **REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.** Brasília: MEC; SEF, 2002. 84p.

BRASIL, (1991) **DECRETO Nº 26, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1991**. Atribuí ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em 27 de Fevereiro de 2014, às 12h22min.

BRASIL, (1996) **LEI NO 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 5ª ED Brasília, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb5ed.pdf Acesso em 20 de Maio de 2013, às 21h47min

BRASIL, (1998) **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, (1999) **PARECER CNE Nº 14/99** – CEB. Visa garantir educação de qualidade aos povos indígenas, respeitar valores e saberes tradicionais e permitir aos índios, acesso aos conhecimentos universais, Brasília, 1999 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf Acesso em 05 e Março de 2014 às 15h23min.

BRASIL, (2009) **DECRETO 6.861 DE 27 DE MAIO DE 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm acesso em 05 de Março de 2014, às 16h14min.]

BRASIL, (2003) **PARECER CNE Nº 67/2003, DE 11 DE MARÇO DE 2003 - CNE/CES. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf Acesso em 04 de Março de 2014, às 17h21min.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012. Disponível em http://cedesunicampo.br. Acesso em 17 de Dezembro de 2014, às 18h59min.

_____.**Educação escolar e culturas(s).** In:__Tecnologia Educacional, n. 125, jul/ago 1995, págs. 23-28.

_____.**Interculturalidade e educação na América Latina**. Nova América, n. 77, Rio de Janeiro, 1998, págs. 38-43.

_____.**Projeto de Pesquisa**: **Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação/PUC: Rio, 1997a.

_____.**Sociedade multicultural e educação**: tensões e conflitos. In:__CANDAU. V. M. (org.), Carmem Tereza Gabriel [et. al.] Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-critico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Ruth (org.). **Aventura de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método**. In:___ A aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1986.

CASTRO, Fábio Fonseca de. **A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz.** Ciências Sociais Unisinos 48(1): 52-60, janeiro/abril 2012.

CAVALCANTE, L. Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr,Nº 22, 2003

CONCEIÇÃO, Otávio A. C. **O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas**. R. Economia Contemporânea., Rio de Janeiro, 6(2): 119-146, jul/dez. 2002

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O futuro da questão indígena**. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** (org.) SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para formação de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto. MEC, BRASILIA, v.. 20, n.. 76, pg. 34-43, 2003.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. In:__ ARAÚJO, Jussara de Loiola; BORBA, Marcelo de Carvalho (org.) Prefácio. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autentica 2004, pg. 11.

DIAS, Claudionor L. **O povo Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá: construindo vias de desenvolvimento local.** Dissertação de mestrado. Núcleo de Meio Ambiente, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

DUARTE, Teresa. (2009). **A possibilidade da investigação: reflexões sobre triangulação** (metodológica). Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf Acesso em 09 de Julho de 2013. Às 00h15minh

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo, SP: Martin Claret, 2004.

DUTRA, Mara Vanessa. (et. al.), **Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais**. Em Aberto vol. 20, n. 76, Brasília, 2003. pp.74-88.

FERNANDES, Bruno José Torres. **Processo de triangulação de perspectivas na pesquisa qualitativa.** Disponível em: http://designinterativo.blogspot.com.br/2006/08/processo-de-triangulao-de-perspectivas.html Acesso em 16 de Setembro de 2013 às 16h29min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS Marcos Antonio Braga; ALMEIDA Eliene Amorim de (org.).**Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena** / – Boa Vista:, AC, EDUFRR, 2011.

GADOTTI, Moacyr. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo,RS,Feevale, 2003, 80p.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In:__BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi, 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Reimpr, LTC, 2008.323p.

GEMAQUE, R. **Financiamento da educação o Fundef na educação do estado do Pará: Feitos e Fetiches.** (Tese de Doutorado) São Paulo, USP, 2004;

GIDDENS, Anthony.**A vida em uma sociedade pós-tradicional** In:__BECK, U. GIDDENS, A. e LASH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

_____. **A constituição da sociedade.**São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____.**As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____.**Dualidade da Estrutura: Agencia e estrutura**. Celta Editora: Oeiras, 2000.

_____.**Novas Regras do Método Sociológico:** Uma crítica positiva às sociologias interpretativas. Ed. Gradiva, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____.**Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odair. **Aculturação e interculturalidade no Brasil:** duas faces (duas fases) de uma mesma moeda? In: ROCHA MENDES, Leandro; SILVA PIMENTEL, Maria do Socorro da; VELOSO BORGES, Mônica (orgs.). Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas.Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2010.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena**: entraves e desafios das Políticas Públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GRUBER, Jussara Gomes, **Projeto educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas**. Em Aberto, vol. 20, n. 76, Brasília, 2003. pp.130-142.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (2006a). **A educação escolar indígena e a mudança de governo.** Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo Acesso em 14 de Janeiro de 2014, às 15h25min.

_____. **A LDB e os índios**: a rendição dos caras – pálidas IN: __Revista Cadernos de Campo, São Paulo: PPGAS, FFLCH-USP, Ano I, n, 1, Pag. 105-114, 1991.

_____. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.** In:__GRUPIONI, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006b.

_____. **Da aldeia ao parlamento:** a educação escolar indígena na nova LDB IN:__ KHAN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). Em Aberto – Tema Educação Escolar Indígena, Brasília: INEP/MEC, n. 63, Ano XVI, pag. 88-92, 1995a.

_____. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil.** Comunicação apresentada na mesa redonda Escola indígena: um caso particular de escola? no Encontro Leitura e Escrita em escolas indígenas: domesticação X autonomia", no 10º COLE, UNICAMP, 1995c.

_____.**Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006c.

_____.**Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional** IN:__ RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília INEP/MEC, N. 179-180, Vol. 75, págs. 395-408. 1995b.

_____.**O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Parec**i. **Em Aberto.** Brasília, v.20, nº76, p.154-176, fev. 2003a.

_____.**Olhar longe, porque o futuro é longe:** Cultura, escola e formação de professores indígenas no Brasil. [Tese de doutorado] Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

_____.**Registros e práticas de formação**. In:__Tema Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/MEC, 239 págs. 2003b.

GUERRERO. Diego Afonso Iturralde. **Direitos culturais indígenas e educação intercultural bilíngue:** a situação legal na América Central. In:__HERNAIZ, Ignácio (org.). Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Trad. Maria Antonieta Pereira...[et. al.] – 2 ed. Brasília, MEC, UNESCO, 2007.

GUIMARÃES, Susana Grillo. **A formação de professores indígenas no Brasil hoje.** Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.) Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola./ Darlene Taukane (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

HAGE, S. A. M. ; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Amazônia, territórios de riqueza e de pobreza:** um retrato de contradições. (mimeo S/D)

HAGE, S. M. **Escolas itinerantes.** OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LASH, S. **A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade,** In:___GUIDDENS, A.; BECK U.; LASH, S. Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação superior de professores indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul**: Acesso, permanência e desistência. [Tese de doutorado], Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP, 2010.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e BARROSO-HOFFMANN, M. (orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. LACED - Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

_____.**Etnodesenvolvimento e políticas públicas: a nova base para as políticas indigenistas no Brasil.** Rio de Janeiro: LACED, 2010.

LIMA, Manuel da Silva; PEREIRA, Euclides. **Projeto Educação Ticuna. Aldeias indígenas do Alto Solimões (AM).** In:__FARAH Marta Ferreira Santos; BARBOZA, Hélio Batista.(orgs.) Experiências de Gestão Pública e Cidadania, São Paulo: Programa Gestão Pública e cidadania, 2001, 284 p.

LISBOA, Irana Bruna Calixto. **Etnografia da instituição responsável pela educação escolar indígena do Pará**. (mimeo, 2013)

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Pluralismo jurídico e multiculturalidade no caso dos índios.** Anais do10ª Concogresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - Regional Norte,

2010. <Disponível em: http://sbsnorte2010.ufpa.br/site/anais/ARQUIVOS/GT9-74-27-20100825110412.pdf>

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil. Brasília:** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. 99 p.

LUNA, S. V. **O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas.** Temas em Debate. São Paulo: PUC, UNICXAMP, n. 66, p. 70-74, ago. 1988 (Cadernos de Pesquisa).

LUNET, N. SEVERO, M. e BARROS, H. **Desvio Padrão ou Erro Padrão.** Arquivos de Medicina, Vol. 20, Nº 1/2. ArquiMed, 2006. [Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/am/v20n1-2/v20n1-2a08.pdf]

MAGNANI, J. G. **De perto e de dentro:** notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, pag. 11-29, 2002.

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

MARÉS, Carlos Frederico de Souza Filho. **Multiculturalismo e direitos coletivos.** In:__ SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **Produção de conhecimento sobre a formação de professores indígenas: inventário de teses de 2000 a 2010.** Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 08 Nº 16 v.2 – 2012.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, M. H. O. **O Processo de Criação e Consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. 357 p. dissertação [mestrado]. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. **O estado da arte da formação de professores indígenas.** In:__ GRUPIONI, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENDONÇA, R. F., MARONA, M. C. **O novo constitucionalismo e a teoria do reconhecimento: aproximações possíveis**. II Colóquio Internacional de Teoria Política: Teoria Política Contemporânea - DCP-USP. 2012 [Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Papers_II_Coloquio/Ricardo_Fabrino_Mendonca_e_Marjorie_Marona-Paper_Coloquio_DCP_USP_2012.pdf]

MIGNOLO Walter D. **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIDLIN, Betty. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade**. **Em Aberto.** Brasília, v.20, nº76, p. 148-153, fev. 2003.

_____.**A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões.** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004

_____.**A política educacional indígena no período 1995-2002:** algumas reflexões. REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004.

MITSCHEIN, Thomas A. e FILHO, F. P. T. **Eco desenvolvimento, proteção da biodiversidade e mitigação do efeito estufa na Reserva Indígena Alto-Rio Guamá: o povo Tembé em busca de sua auto-sustentabilidade. Proposta de projeto institucional** – UFPA/MPF-PA/FUNAI-AERBEL/CIDS-GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ/BOLSA AMAZÔNIA, Belém, 2008.

MITSCHEIN, Thomas A. **Territórios indígenas e serviços ambientais na Amazônia**: o futuro ameaçado do povo Tembé no Alto Rio Guamá (PA). Belém: NUMA/POEMA/UFPA, 2012.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora cara pálida?** Educação e povos indígenas 500 anos depois. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, nº 15, Set/Out/Nov/Dez, São Paulo, 2000 c. pp. 118-133.

_____. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidade interculturais**. IN:__ Cadernos de Pesquisa. N. 111, São Paulo: Editora Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, pg. 07-27, 2000a.

_____. **Registros de Práticas de Formação**. Em Aberto, vol. 20, n. 76, Brasília, 2003. pp. 19-33.

_____. **Textos para o currículo escolar indígena.** In:__ SILVA, L. A. e FERREIRA, L.K.M. (org.) Práticas Pedagógicas na Escola Indígenas. São Paulo: GLOBAL: 2000b, pp. 47 – 69.

ONU**. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**., Rio de Janeiro, 2008, UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em 21 de Fevfereiro de 2012, às 19h52min.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia tekohaw-Pará**. [Tese de doutorado], Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 2010.

PARÁ. (2014). **LEI N° 6.170, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1998**. Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI__617O_SISTEMA.pdf Acesso em 17 de Fevereiro de 2014, às 22h01min.

PAULA,E. D. de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99

PEGGION, Edmundo Antonio. **Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso**.Em Aberto, vol. 20, n. 76, Brasília, 2003. pp. 44-53.

PONTE, Laura Arlene Saré Ximenes. **Políticas Públicas e os índios citadinos:** estudo das políticas indigenistas de educação e saúde em Belém e Manaus (1988 a 2010) [Tese], Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011.

PONTE, V. da Silva.**Os Tenetehar-Tembé do Guamá e do Gurupi, *Povo Verdadeiro*!: "saúde diferenciada", território e indianidade na ação pública local**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2014.

PONTE, V. da Silva e AQUINO M. José da Silva**. "Para ser mulher verdadeira!"- os Tenetehara-Tembé: relações entre ritual, direitos e estratégias de afirmação cultural em ações locais.**Nuevo Mundo Mundos Nuevos, 2013.

QSR INTERNACIONAL. **Tutorial NVivo 10.** Disponível em: [http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide- Portuguese.pdf]. 2014.

QUIJANO, Aníbal. **El Movimento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina.** Argumentos, eneiro-abril, año/vol. 19, núm. 50, e 2006.

RIECHELMANN, Roseli. **Juína - VIII etapa do Haiyô se realiza em cinco polos de MT**. Jornal Eletrônico, de 04/08/2010. Disponível e http://www.jregional.com.br/noticias_ver.php?id=3727. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2015, às 17h17min.

RODRIGUES, Ricardo. **Educação Escolar Indígena no Estado do Pará. Um estudo de trajetórias indígenas em busca de escolarização formal.** TCC-Trabalhos de Conclusão de Curso em Ciências Sociais-Antropologia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo Epistemológico:** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. (mimeo, s/d, p. 04)

ROSA, Maria Virgínia de F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A Entrevista na pesquisa qualitativa**: **mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2014. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 383-386, maio-ago. 2014.

Disponível em [http://books.google.com.br/books?id=xFcvBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false]

SALES, Noêmia Pires. **Pressão e resistência: os índios Tembé-Tenetehara do Alto Rio-Guamá e a Relação com o território**. Belém: UNAMA, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro.** Conferencia de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileira de Ciências Sociais. Coimbra, Set/2004.45 págs. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf Acesso em 06 de Março de 2014, às 12h55min.

SANTOS, Tania Steren dos. **Do artesanato intelectual ao contexto virtual:** ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, pag. 120-156.

SCHRÖDER, U. **Do Uni-verso ao Multi-verso: a Contribuição Epistemológica e Metodológica de Alfred Schutz para as Ciências da Comunicação.** In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. Ensino e Pesquisa em Comunicação. Rio de Janeiro, 2005a.

_____. **A relevância do conceito "lebenswelt" do sociólogo Alfred Schutz para pesquisas sociais atuais.** SBS – XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2005b.

_____. **O conceito sócio-filosófico de Alfred Schutz e suas implicações epistemológicas para o campo da Comunicação.** , Significação - Revista de Cultura Audiovisual. V. 33, N. 26. ISSN DIGITAL: 2316-7114. USP. São Paulo, 2006.

SCHROEDER, Ivo. **O significado da escola em sociedades indígenas.** Cuiabá: Revista de educação Pública. Vol. nº7. Editora Universitária da UFMT, 1998**. [**Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/o_significado_da_escola_em_socie.html]

SCHUTZ, Alfred. **Dom Quixote e o problema da realidade**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____. **Fenomenologia del mundo social: introdução a la sociologia compreensiva.** Editorial Paidos, Buenos Aires, 1974.

_____. **Fenomenologia e Relações Sociais:textos escolhidos de Alfred Schutz**. Zahar editores, 1979.

_____. **O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social**. Revista Espaço Acadêmico; nº113, ano 10, 2010.

SEDUC/PA, **Curso normal em nível médio. Formação de professores índios do Pará.** Governo do Estado do Pará – Secretaria Executiva de Educação. Belém, Pará, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da. **A Educação de adultos e os povos indígenas no Brasil.** EM ABERTO, Brasília, V. 20, n. 76, Fev. de 2003, p. 69-129.

_____. **A questão da educação indígena.** São Paulo, Brasiliense e Comissão Pró-Índio, 1981.

_____. **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena e a escola. São Paulo Mari/USP e Fapesp, 2001a.

_____. **As práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001b.

_____. **Índios**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001 a.

_____ (Org.). **As práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001b.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONE, Luis Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES Ester Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ªedição revisada e atualizada, Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, Marcio Ferreira. **A conquista da escola: educação escolar e movimentos de professores indígenas.** EM ABERTO, Brasília, ano 14, n. 63, Jul/Set. 1994.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.** A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. (org.) SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SILVA, Miguel Ramos da. **Estratégias de sobrevivência dos índios Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), estado do Pará, Brasil, na era dos créditos de carbono.** Tese [Doutorado] - Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro Escola de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Economia, Sociologia e Gestão. Vila Real, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

SOARES, L. R. R. **Magistério diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão.** Comunicação apresentada durante II Jornada Internacional de políticas Públicas Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania. São Luís – MA, 2005.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. UFRGS, 2006, pag. 20-45.

_____. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. pag. 29-43.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A aventura sociológica na contemporaneidade:** In:__ADORNO, Sérgio. A sociedade entre a Modernidade e a contemporaneidade. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1993.

TEIXEIRA, Alex Niche. ***Software* NVivo® para Análise de Dados em Pesquisas Qualitativas: identificação das vantagens do seu uso nos estudos organizacionais.** In: Anais Novos enfoques metodológicos na análise organizacional, 2014.

TEIXEIRA, Wilson Max Costa. **A Educação Escolar Indígena no Orçamento Público do Estado do Pará: Análise e Avaliação dos Indicadores de Financiamento da Educação e da Performance de Governo para a Educação Escolar Indígena**. TCC-Trabalhos de Conclusão de Curso em Ciências Sociais-Antropologia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2013.

_____. **O Projeto REDD Carbono Tembé e sua implantação na Terra Indígena Alto Rio Guamá**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. CDROM. 2012.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral; ROCHA, Franciclei Corrêa. **Relatório de avaliação do cumprimento das Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pará**, Abril de 2010. (mimeo)

TRONCARELLI, Maria Cristina; WÜRKER, Esteia; MENDES, Jackeline Rodrigues; ZORTHÊA, Kátia Silene. **A formação de educadores indígenas para as escolas Xinguanas**. Em Aberto, Brasília, V. 20, nº 76, p. 54-73, fev. 2003

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

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

UNESCO. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas**: perguntas e respostas. 2. ed. – Rio de Janeiro : UNIC; Brasília : UNESCO, 2009, 80 pag.

URQUIDI. Vivian; GRACE Fernandez D'avila. **Estados plurinacionais e a descolonização como projeto político latino-americano. Comunicação & Política,** v.30, nº 1, 2012, p.052-070. Disponível em: http://www.cebela.org.br/site/CMS/files/55351ART3%20Vivian%20Grace.pdf Acesso em 10 de Setembro de 2013, às 21h45min.

URQUIDI Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. **Questão Indígena na América Latina:** Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas. Cadernos PROLAM/USP(ano 8 - vol. 1 - 2008), p. 199 - 222. Disponível em: http://www.usp.br/prolam/downloads/2008_1_8.pd Acesso em 02 de Setembro de 2013, às 11h21min.

VEIGA, Juracilda. **Professores Kaiagang de Inhocorá (RS): Uma experiência de formação.** VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.) Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola./ Darlene Taukane (*et al*), Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios Tenetehara**: **uma cultura em transição**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1961.

WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e Relações Sociais:** textos escolhidos de Alfred Schutz. Zahar editores, 1979.

WALSH Catherine**.Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo**. Livro da Academia da Latinidade, 2006. Disponível em: http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2011/11/interculturalidad-y-decolonialidad.html Acesso em 06 de Março de 2014, às 16h25min.

_____. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39600909 Acesso em 28 de fevereiro de 2014, às 15h34min.

WEIGEL, Valéria A. C. de M. **Escolas de branco em malocas de índio:formas e significados da educação Baniwa no Rio Içana**. [Tese de doutorado]. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: **planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman,2005.

ANEXOS

Anexo I - Estrutura Curricular para o Curso Normal - Nível Médio

Curso Normal em Nível Médio Formação de Professores Índios do Pará					Temas	1ª série				2ª série				3ª série				4ª série				Carga Horária das Etapas		CH Total
						Meio ambiente				Sociedade e trabalho				Sociedade e comunicação				Panorama do mundo atual						
						1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa		5ª etapa		6ª etapa		7ª etapa		8ª etapa				
Amparo Legal				Componentes Curriculares		* EP	** ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP	ENP	EP + ENP
Lei Nº9. 394 / 96-LDB Art.26 Resoluções Nº03 / 98. 02 / 99 e 03 / 99 – CNE Parecer Nº 01 / 99	Base Comum	Áreas de Conhecimento	Linguagem Códigos e suas Tecnologias	Línguas (Português e Língua Indígena)		40	30	50	60	40	30	50	60	40	30	50	60	40	30	50	60	360	360	720
				Cultura indígena (Atividades Físicas, Jogos; Ens. da Arte).		20	40	-	-	20	40	-	-	20	40	-	-	20	40	-	-	80	160	240
				Carga horária / Subtotal																				960
			Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia.		50	50	20	20	20	20	60	50	30	30	40	40	-	-	-	-	220	210	430
				Carga horária / Subtotal																				430
			Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Matemática, Biologia, Física e Química.		20	20	-	-	40	40	60	60	40	40	60	60	80	80	20	20	320	320	640
				Carga horária / Subtotal																				640
	Parte Diversificada	Formação Pedagógica	Fundamentos da Educação	História da Educação, Hist. da Educação Escolar Indígena, Filosofia da Educação.		-	-	80	30	60	40		-	30	10	-	-	-	-	-	-	170	80	250
			Didática	Leg. Educacional, Método. do E. Fund., Prática Pedag. Indígena, Psic. da Educ., Linguística Aplicada, Informática na Escola Indígena.		50	30	120	60	40	30	80	50	20	20	80	50	20	20	60	40	470	300	770
				Estágio Supervisionado			-	-	-	20	40	20	40	20	40	20	40	20	40	20	40	120	240	360
				Carga horária / Subtotal																				1.380
Carga Horária Total																								3.410

Fonte: SEDUC

***EP= Etapa Presencial**

**** ENP = Etapa não presencial**

Anexo II - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais
1ª Série

1ª Série						
Meses						
1ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	Março	CH	Abril	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua Indígena	20	Filosofia	10	
		Língua Portuguesa	20	Antropologia	10	
		Cultura Indígena / Atividades. Físicas e Jogos	10	Sociologia	10	
		Cultura Indígena / Ensino da Arte	10	Historia	20	
		Legislação Educacional	20	Informática na Escola Indígena	30	
		Matemática	20			
		Carga Horária	100	Carga Horaria	80	180

Fonte: SEDUC

1ª Série						
Meses						
2ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	Julho	CH	Agosto	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua Indígena	20	Psicologia da Educação	20	
		Língua Portuguesa	30	Legislação Educacional	20	
		História da Educação	30	Metodologia do Ensino Fundamental	30	
		História da Educação Escolar Indígena	30	Linguística Aplicada	20	
		Filosofia da Educação	20	Geografia	20	
		Informática na Escola Indígena	30			
		Carga Horária	160	Carga Horária	110	270

Fonte: SEDUC

Anexo III - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais
1ª Série

1ª Série					
1ª Etapa Não Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horária Total da Etapa
	Língua Indígena	10	Filosofia	10	
	Língua Portuguesa	20	Antropologia	10	
	Cultura Indígena / Atividades Físicas e Jogos	20	Sociologia	10	
	Cultura Indígena / Ensino da Arte	20	História	20	
	Legislação Educacional	10	Informática na Escola Indígena	20	
	Matemática	20			
	Carga Horária	100	Carga Horária	70	170

Fonte: SEDUC

1ª Série					
2ª Etapa Não Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horária Total da Etapa
	Língua Indígena	30	Psicologia da Educação	10	
	Língua Portuguesa	30	Legislação Educacional	10	
	História da Educação	10	Metodologia do Ensino Fundamental	10	
	História da Educação Escolar Indígena	10	Linguística Aplicada	10	
	Filosofia da Educação	10	Geografia	20	
	Informática na Escola Indígena	20			
	Carga Horária	110	Carga Horária	60	170

Fonte: SEDUC

Anexo IV - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais
2ª Série

2ª Série						
Meses						
3ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	Março	CH	Abril	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua Indígena	20	Filosofia	10	
		Língua Portuguesa	20	Antropologia	10	
		Cultura Indígena / Atividades. Físicas e Jogos	10	História da Educação	30	
		Cultura Indígena / Ensino da Arte	10	História da Educação Escolar Indígena	30	
		Matemática	20	Psicologia da Educação	20	
		Física	20			
		Estágio Supervisionado	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
		Carga Horária	120	Carga Horaria	120	240

Fonte: SEDUC

2ªa Série						
Meses						
4ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	Julho	CH	Agosto	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua Indígena	20	Sociologia	20	
		Língua Portuguesa	30	Linguística Aplicada	20	
		Química	20	Legislação Educacional	20	
		Biologia	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
		História	20	Psicologia da Educação	20	
		Geografia	20			
		Estágio Supervisionado	20	Matemática	20	
		Carga Horária	150	Carga Horária	120	270

Fonte: SEDUC

Anexo V - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais
2ª Série

2ª Série					
3ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horaria Total da Etapa
	Língua Indígena	10	Filosofia	10	
	Língua Portuguesa	20	Antropologia	10	
	Cultura Indígena / Atividades Físicas e Jogos	20	História da Educação	20	
	Cultura Indígena / Ensino da Arte	20	História da Educação Escolar Indígena	20	
	Matemática	20	Psicologia da Educação	10	
	Física	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
	Estágio Supervisionado	40			
	Carga Horária	150	Carga Horária	90	240

Fonte: SEDUC

2a Série					
4ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horaria Total da Etapa
	Língua Indígena	30,	Geografia	20	
	Língua Portuguesa	30	Sociologia	10	
	Matemática	20	Linguística Aplicada	10	
	Química	20	Legislação Educacional	10	
	Biologia	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
	História	20	Psicologia da Educação	10	
	Estágio Supervisionado	40			
	Carga Horária	180	Carga Horária	80	260

Fonte: SEDUC

Anexo VI - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais
3ª Série

3a *Série*						
Meses						
5ª Etapa Presencial	**Componentes Curriculares**	**Março**	**CH**	**Abril**	**CH**	**Carga Horaria Total da Etapa**
		Língua Indígena	***20 ■***	***Filosofia***	***10***	
		Língua Portuguesa	***20***	***Antropologia***	***10***	
		Cultura Indígena / Atividades Físicas e Jogos	***10***	***Sociologia***	***10***	
		Cultura Indígena / Ensino da Arte	***10***	***Física***	***20***	
		Matemática	***20***	***Prática Pedagógica Indígena***	***20***	
		Estágio Supervisionado	***20***	***História da Educação Escolar Indígena***	***30***	
		Carga Horária	***100***	**Carga Horária**	***100***	***200***

Fonte: SEDUC

3a *Série*						
Meses						
6ª Etapa Presencial	**Componentes Curriculares**	**Julho**	***CH***	***Agosto***	***CH***	**Carga Horaria Total da Etapa**
		Língua Indígena	***20 '***	***Geografia***	***20***	
		Língua Portuguesa	***30***	***Linguística Aplicada***	***20***	
		Química	***20***	***Legislação Educacional***	***20***	
		Biologia	***20***	***Prática Pedagógica Indígena***	***20***	
		História	***20***	***Psicologia da Educação***	***20***	
		Estágio Supervisionado	***20***	***Matemática***	***20***	
		Carga Horária	***130***	**Carga Horária**	***120***	***250***

Fonte: SEDUC

Anexo VII - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais – 3ª Série

3a *Série*					
5ª Etapa Não Presencial	**Componentes Curriculares**	**CH *j***	***Componentes Curriculares***	**CH**	Carga Horária Total da Etapa
	Língua Indígena	**10**	**Filosofia**	**10**	
	Língua Portuguesa	**20**	**Antropologia**	**10**	
	Cultura Indígena / 'Atividades. Físicas e Jogos	**20**	**Sociologia**	**10**	
	Cultura Indígena / Ensino da Arte	**20**	**Física**	**20**	
	Matemática	**20**	**Prática Pedagógica Indígena**	**20**	
	Estágio Supervisionado	**40**	**História da Educação Escolar indígena**	**10**	
	Carga *Horária*	**130**	***Carga Horária***	**80**	**210**

Fonte: SEDUC

3a Série					
6ª Etapa Não Presencial	**Componentes Curriculares**	**CH**	**Componentes Curriculares**	**CH**	Carga Horária Total da Etapa
	Língua Indígena	**30**	**Geografia**	**20**	
	Língua Portuguesa	**30**	**Linguística Aplicada**	**10**	
	Química	**20**	**Legislação Educacional**	**10**	
	Biologia	**20**	**Prática Pedagógica Indígena**	**20**	
	História	**20**	**Psicologia da Educação**	**10**	
	Estágio Supervisionado.	**40**	**Matemática**	**20**	
	Carga Horária	**160**	**Carga Horária**	**90**	**250**

Fonte: SEDUC

Anexo VIII - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Presenciais
4ª Série

4ª Série						
Meses						
7ª Etapa Presencial	Componentes Curriculares	Março	CH	Abril	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua indígena	20	Matemática	20	
		Língua Portuguesa	20^	Física	20	
		Cultura indígena / Atividades. Físicas e Jogos	10	Biologia	20	
		Cultura Indígena / Ensino da Arte	10	Química	20	
		Estágio Supervisionado	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
		Carga Horária	80	Carga Horária	100	180

Fonte: SEDUC

4ª Série						
Meses						
8ªEtapa Presencial	Componentes Curriculares	Março	CH	Abril	CH	Carga Horária Total da Etapa
		Língua Indígena	20	Linguística Aplicada	20	
		Língua Portuguesa	30	Legislação Educacional	20	
		Matemática	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
		Estágio Supervisionado	20			
		Carga Horária	90	Carga Horária	60	150

Fonte: SEDUC

Anexo IX - Distribuição dos Componentes Curriculares nas Etapas Não Presenciais - 4ª Série

4a Série					
7ª Etapa Não Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horária Total da Etapa
	Língua indígena	10	Matemática	20	
	Língua Portuguesa	20	Física	20	
	Cultura Indígena / Atividades. Físicas e Jogos	20	Biologia	20	
	Cultura Indígena / Ensino da Arte	20	Química	20	
	Estágio Supervisionado	40	Prática Pedagógica Indígena	20	
	Carga Horária	110	Carga Horária	100	210

Fonte: SEDUC

4a Série					
8ªEtapa Não Presencial	Componentes Curriculares	CH	Componentes Curriculares	CH	Carga Horária Total da Etapa
	Língua Indígena	30	Linguística Aplicada	10	
	Língua Portuguesa	30	Legislação Educacional	10	
	Matemática	20	Prática Pedagógica Indígena	20	
	Estágio Supervisionado	40			
	Carga Horária	120	Carga Horária	40	160

Fonte: SEDUC

Anexo X – Lista de Desempenho

Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série	
	Freq. %	Nota	Freq. %	Nota	Freq. %	Nota	Freq. %	Nota
Língua Indígena								
Língua Portuguesa								
Atividades Físicas e Jogos								
Ensino da Arte								
História								
Geografia								
Filosofia								
Sociologia								
Antropologia								
Matemática								
Biologia								
Física								
Química								
História da Educação								
História da Educação Escolar Indígena								
Legislação Educacional								
Filosofia da Educação								
Metodologia do Ensino Fundamental								
Prática Pedagógica Indígena								
Psicologia da Educação								
Linguística Aplicada								
Informática na Escola Indígena								
Estágio Supervisionado								

Fonte: SEDUC

Observação:
_____

Assinatura: _____

Assinatura: _____ **Data:** ____ / ____ / ____

Anexo XI – Lista de Professores Formadores da Escola Itinerante – SEDUC-PA.

Área de Atuação	Nome	Titulação
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.	Edilene Furtado da Costa	Licenciada Plena em Letras
	José Carlos Pereira da Silva	Pós-Graduação "Latu-Sensu" em História e Memória da Arte, Licenciado em Educação Artística.
	Liliane Tobelem da Silva Queiroz	Licenciada Plena em Educação Física
	Manoel Rufino Matos de Oliveira	Especialista em Treinamento Desportivo, Licenciado em Educação Física.
	Gecilene Martins da Silva	Licenciado Pleno em Educação Física, Especialista em Preparação Física dos Esportes.
	Delma Lúcia Lobo da Silva	Licenciado Pleno em Educação Artística
	Mírtila Saraiva de Freitas	Licenciada Plena em Educação Artística
	Ricardo Pamfílio de Sousa	Mestre em Música, Licenciado em Educação Artística.
	Rita de Cássia Almeida Silva	Mestre em Letras, Licenciada em Letras.
Ciências Humanas e suas Tecnologias	André de Vasconcelos Alvarez Rodrigues	Licenciado Pleno em História, Bacharel em História.
	Denize Genuína da Silva Adrião	Mestre em Antropologia Social, Bacharel em Geografia.
	Luís Otávio do Canto Lopes	Mestre em Ciências, Licenciado Pleno em Geografia.
	Francisco da Costa	Bacharel em Geografia
	Maria Regina Aparecida da Silva Julião	Licenciada Plena em Sociologia
	Maria Romélia Silva Julião	Mestre em Antropologia Social, Especialista em Teoria Antropológica, Licenciada Plena em História.
	Raimundo Guilherme Costa do Espírito Santo	Cursando Especialização em Gestão Escolar, Licenciado Pleno em Filosofia.
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Alberto Santana Corrêa Martins	Licenciado Pleno em Matemática e Física
	Kleber Gesteira e Matos	Licenciado Pleno em Física
	Moisés David das Neves	Licenciado Pleno em Biologia
	Natalino de Jesus Costada Silva	Licenciado Pleno em Ciências, Licenciado em Ciências de 1o Grau.

Área de Atuação	Nome	Titulação
Fundamentos da Educação	André de Vasconcelos Alvarez Rodrigues	Licenciado Pleno em História, Bacharel em História.
	Maria Romélia Silva Julião	Mestre me Antropologia Social, Especialista em Teoria Antropológica, Licenciada Plena em História.
	Maria de Nazaré Soueiro Cerqueira	Mestre em Educação
	Raimundo Guilherme Costa do Espírito Santo	Cursando Especialização em Gestão Escolar, Licenciado Pleno em Filosofia.
Didática	Adriane Costa da Silva	Mestre em Educação, Licenciada e Bacharel em História.
	Clóvis dos Santos Loureiro Júnior	Licenciado Pleno em Psicologia, Psicólogo.
	Leonardo Amaro da Luz Falcão	Bacharel em Informática
	Leopoldina Maria Souza de Araújo	Doutora em Linguista e Filologia
	Maria Eunice Santos dos Santos	Licenciada em Pedagogia
	Maria de Nazaré Soueiro Cerqueira	Mestre em Educação
	Maria Regina Aparecida da Silva Julião	Licenciada Plena em Sociologia
	Maria Risolêta Silva Julião	Mestre em Linguística
	Marília de Nazaré Oliveira Ferreira	Mestre em Linguística
	Rita de Cássia David das Neves	Mestranda em Ciência da Computação, Bacharel em Informática.
	Sandra Helena Araújo de Mendonça	Licenciada Plena em Pedagogia
	Wilza Maria de Pinho Moraes	Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Licenciada Plena em Pedagogia.

Fonte: SEDUC.

Anexo XII – Ações dirigidas ao Ministério Público Federal pelos Povos Indígenas no Pará

2003

DOCUMENTO DE REIVINDICAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS ATIKUM, GUARANI MBYA, AIKEWARA, ASURINI DO TROCARÁ E GUAJAJARA ENCAMINHADO AO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PELA REALIZAÇÃO DA AUDIÊNCIA PÚBLICA QUE DISCUTIU A FORMA COMO ESTÁ SENDO CONDUZIDA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ.

R.H.
Junte-se ao PA Educação Indígena.
8.5.03.

Ao Ilmo Sr.
Felício Pontes Júnior
Procurador da República de Belém
Ministério Público Federal

Prezado Senhor,

Nós, representantes do povo Atikum, Guarani, Aikewara, Tembé, Asurini e Guajajara estivemos reunidos hoje (06.05), pela parte da manhã, na sede do Conselho Indigenista Missionário – Regional Norte II, onde discutirmos e avaliarmos a forma como está sendo conduzida a educação escolar indígena nas nossas áreas e vimos que:

- As mesmas não oferecem um ensino de qualidade às nossas crianças;
- Falta escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª) em áreas como a dos Atikum e Guajajara; a ausência da mesma leva nossos filhos a estudarem com não-índios em escolas de zona rural;
- Falta escola de ensino fundamental (5ª a 8ª) na área do povo Suruí, levando os índios a estudarem em escolas de vilarejos próximos da aldeia. Atualmente são mais de 15 alunos que estão nesta situação;
- Falta escola de ensino fundamental (5ª a 8ª) na área do povo Asurini do Trocará;
- Falta regularizar as nossas escolas a fim de nós possamos ser os condutores únicos desse processo;
- O processo de municipalização da educação escolar indígena em muitas áreas simplesmente não funciona, e o que é pior fica atrelado a vontade política dos prefeitos em querer nos atender;
- O Governo do Estado em nenhum momento fiscalizou o como está se conduzindo esse processo de municipalização;
- Falta vontade política para se implementar uma política de educação escolar indígena no estado do Pará;
- Entre outros problemas levantados.

Maria da Mãe de Moura

Clemente Tembé

Toriaiwa Asurini – TAKRAMI GUAJAJARA

2003

Diante disso estamos solicitando do Ministério Público Federal um maior empenho no sentido de fazer com que o Governo cumpra com suas obrigações constitucionais para com os Povos Indígenas do estado do Pará.

Esperamos contar também, com o apoio incondicional desse importante instrumento de defesa dos nossos direitos para que possamos conseguir e garantir os seguintes pontos que estamos reivindicando junto ao Governo do Estado, são eles:

- Que o Estado viabilize o mais rápido possível a regularização de nossas escolas de acordo com a nossa organização cultural, social e econômica;
- Que o estado construa escolas nas aldeias do Povo Atikum e do Povo Guajajara devidamente equipadas e com um acompanhamento permanente de técnicos da SEDUC;
- Que o estado construa uma escola na Aldeia Sororó do Povo Aikewara, devidamente equipada e com um acompanhamento técnico permanente da SEDUC;
- Que o Governo do Estado viabilize o mais rápido possível a ampliação da Escola Indígena do Povo Asurini da Aldeia Trocará;
- Que o Governo termine a construção das escolas indígenas nas outras aldeias do Povo Tembé da Área Indígena Alto Guamá;
- Que sejam contratados professores indígenas para nos ensinar na nossa língua materna;
- Que seja implantado o ensino de 5ª a 8ª série na aldeia Trocará do Povo Asurini;
- Que sejam contratados professores indígenas para assumirem o ensino de 1ª a 4ª série nas aldeias dos povos aqui representados;
- Que os professores não índios possam ser contratados para lecionarem o ensino de 5ª a 8ª série nas aldeias;
- Que os professores recebam uma formação técnica necessária por parte da SEDUC para atuarem em áreas indígenas;
- Que seja garantida condição para as escolas funcionarem tais como, envio de merenda escolar, material didático e aquisição de outros equipamentos necessários;
- Que seja criado um Conselho Estadual de Educação Indígena para discutir e deliberar uma política única de educação indígena para toda o estado;
- Que seja realizada uma Assembléia dos Professores e Lideranças Indígenas do Estado do Pará para discutir a política de Educação Indígena;
- Que o Governo do Estado do Pará assuma a responsabilidade pela condução da Educação Escolar Indígena em nossas aldeias;
- Que seja criado um curso de magistério indígena para os professores indígenas do Estado do Pará;
- Que sejam elaborados concursos públicos específicos para os professores indígenas;
- Que o Governo Federal garanta a todas as crianças das escolas indígenas o acesso aos recursos do Programa Bolsa Escola.

maria no nº de souza

Clemente Tembé

Toriaiwa Asurini TAKRAMI GUAJAJARA

CIMI NORTE II (PARÁ/AMAPÁ)
SETOR DE DOCUMENTAÇÃO

2005

DOCUMENTO FINAL DO ENCONTRO DE PROFESSORES (AS) INDÍGENAS DO ESTADO DO PARÁ

Documento encaminhado ao **MPF – PARÁ; MEC; SEDUC; FUNAI; CEE; GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ; 6ª CAMARA DA PGR- BSB; AGU; MJ e COIAB.**

Nós, os representantes das etnias Arara Ugorogmo (Aldeias Cachoeira Seca e Laranjal - Altamira), Assurini (Aldeia Koatinemo - Altamira), Guarani Mbya (Aldeia Nova Jacundá e Guajanaira - Nova Jacundá e Itupiranga), Atikum (Aldeia Ororubá – Itupiranga), Tembé (Santa Luzia do Pará, Paragominas, Tomé-Açu e Santa Maria do Pará) Munduruku (Jacareacanga e Itaituba), Arapium, Tapajó e Tupayu (Santarém), que desempenhamos as funções em nossas aldeias de professores, e lideranças indígenas, assim como representantes de organizações indígenas, estivemos reunidos no Encontro de Professores Indígenas do Estado do Pará que realizou-se no Centro de Formação Dom Lustosa, Benevides, no período de 01 a 03 de Julho de 2005, cujos objetivos consistiam em socializar experiências pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares Indígenas e outras formas próprias de saber tradicionais do povo; rever as práticas educativas escolarizadas e valorizar as praticas e expressões próprias de cada povo e avaliar a Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará.

O Encontro contou também com a participação e o apoio dos representantes do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), órgão representativo de 78 Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira e da Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO), que é constituída por 04 povos indígenas e atende 25 escolas indígenas.

Preocupados com a situação precária em que se encontra a Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará, como:

- o não cumprimento e os desdobramentos dos acordos feitos na audiência com a Procuradoria da República do Estado em Junho de 2003;

2005

- o desrespeito e o descaso das Prefeituras Municipais para com a Educação Escolar Indígena onde estão presentes;
- ausência de um programa de formação específico, inicial e contínuo para os professores indígenas, construído com a participação dos mesmos;
- a exclusão dos Povos Indígenas Resistentes do Baixo Tapajós, Arapiuns e Santa Maria do Pará da Política de Educação Escolar Indígena do Estado;
- a falta de transparência, eficiência e clareza no repasse e na aplicação dos recursos públicos dos programas específicos e diferenciados (merenda escolar, transporte escolar, livros didáticos, infra-estrutura e materiais didáticos);

Nesse sentido, estamos exigindo dos Órgãos competentes e responsáveis pela Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará, a implementação de medidas urgentes que venham atender às nossas necessidades reais, sobretudo, às voltadas para a Educação Escolar Indígena, como:

- A imediata criação do Conselho Estadual de Educação Indígena, formado provisoriamente entre indígenas e não indígenas com representação por grandes regiões (Oriximiná, Jacareacanga, Itaituba, Santarém, Tucuruí, Altamira, Belém, Marabá e Redenção);
- Realizar em caráter emergencial um Seminário ou uma segunda Audiência Pública para discutir a situação da Política de Educação Escolar Indígena nos estado do Pará, convocado pelos indígenas e o MPF;
- A revogação imediata da Resolução 257 de 22.05.03 do CEE que aprova a proposta curricular do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Indígenas do Pará, da SEDUC, pois entendemos que a mesma fere os preceitos constitucionais em relação aos povos indígenas e não leva em conta a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas;
- A imediata regularização e o reconhecimento das Escolas Indígenas no Estado do Pará;

2005

- A elaboração de um Programa diferenciado de formação inicial e contínuo de professores indígenas que leve em conta a diversidade étnico e cultural dos povos indígenas nas diferentes regiões do Estado do Pará;
- A implementação imediata do Ensino Fundamental Pleno (5 a 8 séries) eo Ensino Médio Normal nas Escolas Indígenas do Estado;
- A criação imediata por parte do Governo do Estado, da categoria professores indígenas como carreira especifica do magistério indígena, conforme a lei N 10.172/01/PNE;
- A regularização fundiária dos territórios indígenas no estado (Arara – Cachoeira Seca, Tapajó e Arapium – Santarém, Jeju e Areal – Santa Maria do Pará), pois entendemos que terras indígenas demarcadas e regularizadas são sinônimos de segurança e tranqüilidade;
- Que o Estado assuma a sua responsabilidade, prevista em lei, para com a Educação Escolar Indígena, banindo os processo de municipalização dessa política;
- Que a SEDUC também regularize a situação profissional dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas com carga horária de 200 horas aula;

Os povos indígenas no Estado do Pará estão cansados de serem negligenciados em seus direitos básicos e exigem a participação e o envolvimento na elaboração e na condução de qualquer política pública voltada para nós, pois entendemos que as mesmas só serão eficientes e dignas se nos respeitarem e nos ouvirem.

Benevides, Pará, 03 de Julho de 2005.

[illegible] . [illegible]
Tembéktadem Arara - Altamira Pa -
Tadó Arara Altamira pará
MOUKO ARARA - ARARA
Adonias Kaba mundurukar - Jacareacanga
Simone Braga Reis tembé - Municipio Santa Luz
Erasmar Lima Tembé municipio Paragominas
Elias Souza tembé - municipio Tome-Açu (PA)
M. [illegible] i Paragomin..

2006

DOCUMENTO DOS PROFESSORES (AS) INDÍGENAS DAS REGIÕES SUDESTE E NORDESTE DO ESTADO DO PARÁ

MARABÁ – PARÁ – BRASIL

À Exma. Senhora
Ana Júlia Carepa
Governadora do Estado do Pará

Nós, representantes dos povos indígenas Asurini (Aldeia Trocará - Tucuruí), Anambé (Aldeia Anambé – Moju), Atikum (Aldeia Ororubá - Itupiranga), Guajajara (Aldeia Guajanaíra - Itupiranga), Guarani Mby'á (Aldeias Nova Jacundá e Guajanaíra - Itupiranga), Kyikatëjë (Aldeia Kyikatëjë – Bom Jesus do Tocantins), Tembé (Aldeias Sede, Ituaçu e Maracaxi – Capitão Poço, Aurora do Pará e Tomé-Açu), Xikrin (Aldeia Cateté – Parauapebas), que desempenhamos as funções nas nossas aldeias de professores e lideranças indígenas, estivemos reunidos na 1ª etapa do Curso de Professores Indígenas do Estado do Para, promovido pelo CIMI NORTE II, realizado em Marabá – Para, no período de 11 a 15 de dezembro 2006, cujos objetivos consistiam em estudar os Direitos para a Educação Escolar Indígena de acordo com a Constituição Federal de 1988 e avaliar a Politica de Educação Escolar Indígena do Estado.

Diante disso, preocupados com a situação em que se encontra a Educação Escolar Indígena, vimos novamente por meio deste documento apelar junto a este órgão:

- A convocação em caráter emergencial ainda em 2007, de uma segunda Audiência Publica para discutir a Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Para apoiado pelos povos indígenas representados neste encontro;
- A imediata criação de um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena formado provisoriamente por indígenas e não-indígenas com representação por grandes regiões (Oriximiná, Itaituba, Santarém, Altamira, Marabá, Redenção e Belém), com o objetivo de discutir propostas de políticas de educação indígena no Estado;
- A reelaboração imediata juntamente com os povos indígenas da proposta do Curso de Formação Normal em Nível Médio para Professores Indígenas do Estado do Pará, previsto na Resolução Nº 257 de 22.05.03 do Conselho Estadual de Educação, que precisa ser revista, pois entendemos que a mesma fere os preceitos constitucionais em relação aos povos indígenas e não levam em conta a diversidade étnica e cultural dos povos.
- A imediata regularização e o reconhecimento das Escolas Indígenas no Estado do Pará;
- A elaboração de um Programa Diferenciado de Formação inicial e continuo de professores indígenas que leve em conta a diversidade étnica e cultural dos Povos Indígenas da diferentes regiões do Estado do Para.
- A implementação imediata do Ensino Fundamental Pleno (5ª a 8ª serie) e o Ensino Médio Normal nas Escolas Indígenas do Estado.

FONE: 32482720

2007/FIC
PROTOCOLO GERAL DA GOVERNADORIA
RECEBI 8/01/07 16:40
POR:

2006

02

- A criação imediata por parte do Governo do Estado, da categoria professores indígenas como carreira especifica do magistério indígena, conforme a lei N 10.172-01-PNE;
- Que o Estado assuma sua responsabilidade, prevista em lei, para com a Educação Escolar Indígena, banindo com os processos de municipalização dessa política;
- Que a SEDUC também regularize a situação profissional dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas com carga horária de 200 horas aulas e demais profissionais (diretores, serventes, secretários...);

Os povos indígenas no Estado do Para estão cansados de serem negligenciados em seus direitos básicos e exigem participação e envolvimento na elaboração e na condução de qualquer política publica voltada para nós, pois entendemos que as mesmas somente serão eficientes e dignas se nos respeitarem e nos ouvirem.

Não toleramos mais o desrespeito e o descaso das Prefeituras Municipais para com a Educação Escolar Indígena onde estão presentes, como também a ausência de um programa de formação especifico, inicial e continuo para os professores indígenas, construído com a participação dos mesmos e, a falta de transparência, eficiência e clareza no repasse e na aplicação dos recursos públicos dos programas específicos e diferenciados (merenda escolar, transporte escolar, livros didáticos, infra-estruturas e materiais didáticos).

Esperamos que esse documento seja acolhido com sensibilidade popular que deve ser a marca desse novo Governo e, desde já, aguardamos um retorno breve.

Marabá, 15 de Dezembro de 2006.

Edimar Guarany
Kirgpôrti Kôkamôti
Valdeci Gouso Guajajara
Waremoa Assurini
Kyakamsina Assurini
Vanderleia Assurini
Paturina Assurini
Waitaloa Assurini
Nazianz dos Santos Soares
Tôprara
HORAKRAKTARE
JOCIOL ADALBERTO ATIKUM
Antonio Vieira da Paixão dos Santos Tembé
[illegible]

2009

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República no Estado do Pará

MEMÓRIA DA REUNIÃO

Local: Auditório da Procuradoria da República no Estado do Pará
Participantes: Ministério Público Federal, Lideranças Tembé, SEDUC, FUNAI, Associação Indígena Gavião Kyikatêje Amtati e CIMI.
Assunto: Educação Escolar Indígena.

Aos onze dias do mês de maio do ano de dois mil e nove, às 16:00h., no auditório da Procuradoria da República no Pará, presentes o Dr. Felício Pontes Jr., Procurador da República, bem como integrantes das instituições acima identificadas e constantes da lista de freqüência em anexo, realizou-se reunião com o desiderato de discutir a situação da educação indígena no Estado do Pará, sendo itens da pauta: 1) Autonomia das escolas indígenas; 2) Professores temporários e critérios para o novo concurso e 3) Merenda escolar.

Inicialmente o Dr. Felício Pontes agradeceu a presença de todas as entidades e lideranças indígenas, tecendo comentários acerca da construção da educação indígena no Pará, ressaltando os avanços e informando que várias outras reuniões com outros povos já realizadas.

Piná Tembé, reafirmou a luta por uma educação indígena de qualidade, todavia para a construção dessa educação diferenciada é necessário uma infra-estrutura mínima, não havendo avanços nessa construção, uma outra preocupação anotada é a contratação via concurso público, pois há o risco eminente de perder profissionais que já tem o saber diferenciado necessário ao desenvolvimento desse mister, não havendo nenhuma garantia da manutenção desses professores; outra deficiência informada é a ausência de obras para construção de escolas indígenas; no que se refere à merenda, suscitou dúvida sobre as informações sobre a municipalização da merenda das escolas de 1ª a 4ª séries.

Wende Tembé, professor da escola Itaputire, teceu considerações sobre o pequeno número de escolas indígenas no Estado, apenas três escolas para um universo de mais de 50 etnias; acerca da informação prestada pela Secretária de Educação sobre a merenda escolar das escolas de 1ª a 4ª séries, reafirmou sua posição na temática de que a centralização em só órgão é o ideal; afirmou que a terra é dos indígenas e são esses os únicos capacitados para ensinar suas crianças; solicitou ao Estado que cumpra seu papel e estruture as escolas existentes.

2009

Lourdes, técnica responsável pela Escola Anexa Tembé, ratificou as palavras de Wende e afirmou a gigantesca necessidade de educação indígena, reforçando ser essa a única possibilidade de garantir a formação de seus filhos, as futuras gerações; No que se refere ao curso de formação no magistério indígena afirmou ser injustificável a demora na condução desse processo, cujos os prazos já extrapolaram, defendendo a necessidade de estabelecer prazos improrrogáveis para conclusão dessa formação; no que se refere ao concurso, defendeu a permanência das merendeiras por deterem o conhecimento específico para essa atividade; Como as Escolas Indígenas são anexas a escolas não indígenas isso gera sérios problemas, pois o material didático não chega às escolas indígenas e uma série de outros transtornos, a ausência de fornecimento de merenda também é uma realidade sem explicação.

José Aguinaldo Pinheiro, diretor da Escola Francisco Magno Tembé, relatou a falta de uma integração no apoio institucional para as escolas indígenas; no que se refere às condições de trabalho nas escolas, relatou o caso da escola Frasqueira e Pirá que estão sem alojamento para os professores, relatou sérios problemas nas aldeias do Alto Rio Guamá no ano de 2008; reforçou a necessidade de diálogo para avançar na solução dos problemas hoje verificados.

Piná Tembé, lançou a proposta de que o curso de formação de professores indígenas não ultrapasse o ano de 2010 e que o concurso somente seja realizado após o término dessa formação e que um grupo de lideranças indígenas integre a comissão de elaboração do edital desse concurso.

Raimundinho Tembé, professor indígena, aluno do curso de formação, resgatou uma reunião realizada há mais de 5 anos, na qual já se falava na criação de um política de educação, fato esse que nunca aconteceu e tal fato gera os fatos graves aqui relatados; que os avanços só foram anotados quando os indígenas protagonizaram esse processo; que a lentidão na formação dos professores indígenas é injustificável e isso só demonstra a ausência dessa política; que não há respeito a disposição geográfica dos alunos; que mesmo com o descaso do Estado houve avanços na educação por conta do empenho dos indígenas que conhecem a realidade e a cultura de seus povos.

Claudemir, representante do CIMI, relatou que nas aldeias por onde passou há um temor pela relação dos demitidos, pois mesmo os professores não indígenas estão integrados nas aldeias e já tem uma relação de confiança e comprometimento com uma educação diferenciada de qualidade; que enquanto não houver uma política efetiva as lacunas sempre serão verificadas e em todo momento surgirão reuniões com a de hoje sem que se resolva definitivamente os problemas anotados.

Sérgio Muxi, refletiu sobre a municipalização da educação, no sentido de que se o Estado do Pará está com o quadro aqui desenhado, o município, seja ele qual for, não tem a menor condição de conduzir a educação; que existem professores faltando quase o mês todo e ao final atesta que o aluno passou de ano, não havendo o menor controle desse quadro

2009

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República no Estado do Pará

Iracy de Almeida Gallo Ritzman, Secretária de Educação, inicialmente afirmou que tem clareza de que o ensino público no Estado do Pará é muito ruim seja ele indígena ou não, declarou que há avanços, todavia esses avanços dependem muito mais de uma pactuação com a sociedade civil e controle social, fez um breve histórico do quadro encontrado, no que se refere a professores contratados de forma ilegal; informou que há um parque físico de mais de 1.200 escolas e que o tempo médio em que essas escolas não sofreram reformas é de 20 anos; que sem desmerecer a educação indígena a realidade aponta para um quadro deficiente em todo o ensino público estadual; que os desafios na área de educação são hercúleos; relatou os avanços nos dois anos de governo; No que se refere as dúvidas suscitadas, pontuou: 1) Concurso público: houve um acordo com o Ministério Público para substituição de todos os servidores temporários, houve junto ao MPT um acordo para excepcionalizar os professores indígenas desse acordo, a SEDUC não estaria impondo o concurso, mas sim buscando uma solução, ou seja, a Secretaria está aberta ao diálogo com todos os povos na busca de uma solução, se houver a contratação de temporários nos moldes da legislação estadual isso seria inviável; Que existe uma lista de professores indígenas preservados para que não sejam realizados o distrato desses contratos enquanto não houver sido construído esse desenho institucional; que o governo autorizou a merenda também para os alunos do ensino médio, se comprometendo a verificar como se encontra a situação da merenda junto aos secretários municipais e buscar uma solução nos moldes do que foi realizado com o transporte escolar; Que existe uma premissa constitucional para educação, de que ela deve ser construída em regime de colaboração com as várias esferas do poder e essa é a diretriz da SEDUC; Com relação a autonomia das escolas anota que não há nenhuma discordância, a autonomia incia com a implantação do conselho escolar e sem esse controle não como se falar em autonomia; que existe toda uma estrutura na SEDUC de formação de conselheiros escolares, inclusive com orientação para formatação dos projetos políticos-pedagógicos; No que se refere aos recursos para a formação de professores indígenas, informa que a dificuldade maior e na elaboração do plano de formação no que na captação de recursos.

O Diretor de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania, Wilson da Costa Barroso, considera que houve avanços no processo de debate e construção de políticas públicas publicas voltadas à diversidade da inclusão. Aduz que, mesmo estando situados em um contexto político de diálogo, considera normal a ocorrências de debates e de pontos de discordância. No que diz respeito à questão da educação escolar indígena, é preciso destacar a obrigatoriedade constitucional do Estado no que diz respeito à questão do ensino médio. Que existem mediações no sentido que ensino modular médio chegue até as aldeias sem vícios, na formação há uma meta clara, a de fechar 2010 com três turmas concluídas, que o destravar dos recursos se dará até o final do mês.

Rosane, assessora pedagógica da Kyikatêje Amtati, afirmou a necessidade de revisão do conceito de educação escolar indígena, entendendo que ele é próprio de cada povo e atualmente os indígenas tem que se adaptar um sistema pronto, que não contempla as especificidades e diferenças,

2009

da ausência de sensibilidade dos funcionários das UREs que não entendem ou não querem entender a educação diferenciada; como forma de ilustrar isso relata a falta de compreensão da faixa etária, momento em que a criança está apta a receber essa educação, não se podendo trabalhar com idades cronológicas na compreensão não-indígena; ressaltou a falta de espaços de debate e discussão da educação indígena pelos professores e indígenas partícipes desse processo; que não como se estabelecer o critério de formação, pois existem velhos na aldeia que não dominam a língua dos não-indígenas, mas tem total capacidade para transmitir os usos e costumes daquele povo. Por fim, perguntou à Secretária acerca dos profissionais que estão completando um ano de contrato, se serão reconduzidos ou não? A Secretária solicitou que as lideranças encaminhassem diretamente a ela a lista das pessoas que trabalharam sem contrato e por via de conseqüência não receberam, pois de acordo com as informações recebidas tudo estava tramitando em seus regulares termos. Informou que as pessoas que foram contratadas a partir de 2008 já o foram dentro do que prevê a legislação atual, criando uma situação diferenciada em relação aos contratados em data anterior e estão preservados em uma lista, havendo a necessidade de que as aldeias encaminhem pleito no sentido de preservação desses profissionais.

Por fim, deliberaram os participantes:

1) **Autonomia das escolas indígenas**: a SEDUC se compromete em formar os conselheiros escolares, assessorando-os na formatação do projeto político-pedagógico, se iniciando o processo com a conferência estadual de educação indígena;

2) **Concurso Público**: O Ministério Público Federal se compromete a mediar uma acordo com o Ministério Público do Trabalho, no sentido de ser pactuado um termo aditivo ao Termo de Ajustamento de Conduta firmado com o Estado do Pará, para uma prorrogação do prazo de permissão para contratação temporária de professores e demais profissionais envolvidos em educação indígena, em no mínimo 5 anos, nas localidade onde não haja essa possibilidade, em face da estrutura da SEDUC, que essa contratação seja viabilizada por meio de convênio com as Associações Indígenas; A garantia da participação indígena na elaboração do edital para o concurso público, que somente será realizado após a consulta de todos os povos indígenas envolvidos e ao final do novo prazo pactuado;

3) **alojamento**: em regime de colaboração entre os Entes Federativos será viabilizado alojamento para todos os professores ;

4) **Curso de Formação de Professores**: instigar a UFPA a prever reserva de vagas para indígenas em seus cursos de licenciatura, nos moldes do que hoje é realizado na Programa de Pós Graduação em Direito; A SEDUC se comprometeu a concluir, até o final de 2010, três turmas de formação de professores indígenas em magistério;

2009

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República no Estado do Pará

5) **Construção das Escolas:** que ao final do segundo processo licitatório, em sendo ele deserto, será realizada a contratação direta de empresa para construir dezessete escolas indígenas até ao final do ano;

6) **Fórum de debates:** A SEDUC, por meio da Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania – DEDIC, se compromete a instituir um fórum permanente de discussão da educação indígena, realizando reuniões anuais;

7) O MPF encaminhará ofício ao Conselho Estadual de Educação advogando a necessidade de representatividade indígena naquele conselho;

8) Que os assuntos atinentes aos municípios serão encaminhados pela Secretaria de Educação no fórum de Secretários Municipais de Educação;

9) Ficou estabelecido que no próximo mês será realizada reunião para avaliação das deliberações aqui encaminhadas, com a participação das etnias envolvidas no processo;

Em nada mais havendo, encerrou-se a reunião às 18:45h. Eu_ _____Paulo Rabelo, Técnico Administrativo, Matrícula 7969-3, o digitei.//

Belém, 11 de maio de 2009

FELÍCIO PONTES JR.
Procurador da República

IRACY DE ALMEIDA GALLO RITZMAN
Secretária Estadual de Educação

PINÃ TEMBÉ
CNPI

ANEXO XIII – Legislação Estadual para Educação Escolar Indígena

LEGISLAÇÃO ESTADUAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N° 325 de 08 de setembro de 2005.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 08.09.05 (Processo n° 1098/99 - CEE e Parecer n° 381/05- CEE).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Concede Validação de Estudos - Projeto de Formação de Professores Indígenas Mundurukú - Secretaria Executiva de Estado de Educação/PA.

Art. 1°- Fica concedida a Validação de Estudos dos 38 (trinta e oito) alunos, do Curso de Formação de Professores Indígenas Mundurukú, da Aldeia Sai Cinza, ministrado através da Secretaria Executiva Estadual de Educação do Pará, em parceria com a Fundação Nacional do Índio/Brasília.

Art. 2°- A guarda e expedição da documentação escolar, ficará sob a responsabilidade do Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP.

Art. 3°- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 08 de setembro de 2005.

RAYMUNDO ALBERTO PAPALÉO PAES
Presidente do CEE.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N ° 030 de 04 de fevereiro de 2004.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 29.01.04 (Processos n°s 159/03 e 1213/03 - CEE e Parecer n° 027/04- CEE).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Aprovação do Regimento Escolar Unificado para as Escolas Indígenas do Pará.

Art. 1º- Fica aprovado para vigorar a partir do ano letivo de 2004 o Regimento Escolar Unificado para as Escolas Indígenas do Pará, mantidas pela Secretaria Executiva de Educação e Secretarias Municipais de Educação, que normatiza através de seus noventa e nove (99) artigos, a Educação Básica nos seus três níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Modalidade de Ensino - Curso Normal, à luz da Lei 9394 de 20.12.96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 2º- Ficam considerados válidos os atos escolares praticados pelas Unidades de Ensino mantidas pela SEDUC, nos termos do que dispõe a Resolução n° 767/9S - CEE.

Art. 3°- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém 04 de fevereiro de 2.004.

RAYMUNDO ALBERTO PAPALÉO PAES
Presidente do CEE.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N ° 257 de 22 de maio de 2003.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 08.05.03 (Processo n° 623/02 - CEE e Parecer n° 245/03- CEE).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Aprova a proposta Curricular do Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores índios do Pará - Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará/PA.

Art. 1⁰- Fica Aprovada a proposta Curricular do Curso Normal em Nível Médio -Formação de Professores Índios do Pará - Secretaria Executiva de Estado de Educação de Estado do Pará, situada à Rodovia Augusto Montenegro, km 10 - Icoarací/Belém/PA.

Parágrafo único - O Curso a que se refere o Caput deste artigo atende aos seguintes Pólos: Marabá, Oriximiná, Redenção, Altamira, Região Metropolitana (Etnia Tembé) e Jacareacanga.

Art.2°- A certificação do Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores índios do Pará será expedida pelo Instituto de Educação Estadual do Pará.

Art.3°- A Entidade Mantenedora do curso deverá encaminhar ao Conselho Estadual de Educação a documentação dos cursos que forem organizados nos diversos Pólos ou Regiões.

Art.4°- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 22 de maio de 2.003.

CONS. RAYMUNDO ALBERTO PAPALEO PAES
Presidente do CEE.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N ° 505 de 16 de setembro de 2002.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 12.09.02 (Processo n° 296/02 - CEE e Parecer n° 497/02L CEE).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Aprova Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamental 1ª a 8ª séries e em Ciclos - 1° ao 4°, adotados pela rede das Escolas Indígenas do Estado do Pará.

Art. 1º- Ficam aprovadas com vigência a partir do ano letivo de 2000 as Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamentai 1a a 8a séries e em Ciclos 1° ao 4°, para as Escolas Indígenas mantidas pela SEDUC.

Art. 2º- As Estruturas de que trata o Artigo anterior consistem em 02 (dois) modelos distintos:

I. A prevista em séries, segue os padrões convencionais;
II. A estabelecida em ciclos, visa atender comunidades indígenas regidas consoante seus períodos de produção, caça, pesca e rituais próprios.

Art. 3º- Constituirão elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas:

I. Sua localização em terras indígenas e/ou arredores;
II. Atendimento escolar as comunidades indígenas;
III. Uso das línguas maternas no processo ensino-aprendizagem, considerando a realidade sociolingüística da cada sociedade;
IV. Organização escolar própria, levando em conta suas formas de estrutura social, suas tradições, formas de produção de conhecimento e processos próprios de aprendizagem, tais como:
a) As línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa;
b) Suas práticas sócio-culturais;
c) As formas de edificação das escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
d) Atividades econômicas, especialmente aquelas que visem assegurar a sua subsistência, bem como atividades rituais e cerimoniais;
e) Seus métodos de ensino e aprendizagem;

f) Sua organização familiar e social;

V. Formulação de projetos pedagógicos por escola ou por povo indígena, com a participação da respectiva comunidade;

VI. Organização das atividades escolares em períodos próprios, que podem não corresponder ao ano civil e ser estruturados em épocas diversas, respeitando o curso das atividades econômicas, rituais, e demais manifestações sociais e culturais;

VII. Uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena;

VIII. Atividade docente exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia;

Art. 4º- Os currículos escolares propostos, serão elaborados considerando a situação peculiar de cada povo ou comunidade indígena e terão por base:

I. As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II. As características próprias das Escolas Indígenas, em respeito às peculiaridades étnico-culturais de cada povo ou comunidade;

III. As particularidades sociolinguísticas das Escolas Indígenas;

IV. Conteúdos Curriculares propriamente indígenas e modos próprios de constituição do saber da cultura indígena.

Art. 5º- Esta resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando-se as disposições em contidas na Resolução nº 782/2000-CEE e demais Atos em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 16 de setembro de 2.002.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente do CEE.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N°361 DE 18 DE SETEMBRO DE 2001

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 13/ 08/ 2001 (Proc. n° 423/ 01-CEE e Par. n° 327/2001 -CEE).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Autoriza a realização de EXAMES SUPLETIVOS ESPECIAIS em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para Comunidades Indígenas.

Art. 1º- Fica autorizada a Secretaria Executiva de Estado de Educação - SEDUC a promover Exames Supletivos Especiais, em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para Estudantes Indígenas.

Art. 2º- Os Exames a que se refere o artigo anterior poderão ser extensivos a outras Comunidades Indígenas, cumprindo um cronograma de realização flexível, e provas elaboradas com um total de 20(vinte) questões, preferentemente de caráter objetivo.

Art. 2º- As provas deverão ser aplicadas atendendo aos Pólos abaixo mencionados:

I - Marabá;
II - Capitão Poço/Canindé, Tribo Mariquita;
III - Jacareacanga;
III - Oriximiná;

Parágrafo Único: Serão contempladas respectivamente etnias integrantes dos Pólos a que se refere o "Caput" deste artigo.

I - Anambé, Amanajé, Assurini, Guarani, Surui, Xicrim, Kaiapó;
II – Tembé;
III - Mundurupu;
IV - Wai Wai.

Art. 4º- Os candidatos contemplados por esses Exames Especiais deverão se enquadrar em um dos seguintes perfis;

I - Que estudaram nas aldeias terminando a 4ª serie do Ensino Fundamental e apresentam;
II - Que estudaram nas próprias aldeias, em escolas de missionários, sem qualquer comprovante de escolaridade;
III - Que iniciaram estudos em Escolas urbanas, não propriamente nas aldeias, e não, possuem documentação de vida escolar;
IV - Professor - Índio em serviço, recebendo capacitação continuada, sem qualquer comprovação de escolaridade;
V - Estudantes maiores de. 15 anos, realizando estudos sistemáticos, com aulas ministradas por voluntários, o que não lhes garante o direito ao prosseguimento de estudos.

Art. 5º - A efetivação dos Exames Supletivos Especiais possibilitará ao Sistema de Ensino investir no Índio como profissional da Educação, da Saúde e como principal motivador das ações de auto gestão, adequadas às peculiaridades de vida de cada povo.

Art. 6° - Esta Resolução entra em vigor na data da sua aprovação, revogando-se as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, Belém, 18 de setembro de 2001.

PROFA. SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente do CEE.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N ° 880 DE 16 DE DEZEMBRO DE 1999.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto no Anteprojeto de Resolução N° 008/99-CEE, Processo N° 1203/99-CEE e Parecer N° 371 /99-GEE, aprovado em sessão plenária realizada no dia 16.12.1999.

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Fixa normas para estrutura e funcionamento das ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará.

CAPÍTULO I

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 1°. Ficam estabelecidos, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, na condição de instituições com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, observada a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2°. A Educação Escolar Indígena , prevista no plano institucional, será normalizada pelo Sistema Estadual de Ensino, cabendo ao Conselho Estadual de Educação:

I- Constituir critérios próprios para a regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas, de maneira a atender às suas peculiaridades;

II- Autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino que ministrem educação escolar indígena, bem como, credenciá-los e reconhecê-los para sua plena validade

PARÁGRAFO ÚNICO. As atividades a serem desenvolvidas pelos sistemas estaduais de ensino e pelos municípios, em colaboração, terão como base as orientações do Conselho Nacional de Educação.

Art.3°- Constituirão elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas:

I- Sua localização em terras indígenas e/ou arredores;

II- Atendimento escolar às comunidades indígenas;

III- Uso das línguas maternas no processo ensino- aprendizagem, considerando a realidade sociolingüística de cada sociedade;

IV- Organização escolar própria, levando em conta suas formas de estrutura social, suas tradições, formas de produção de conhecimento e processos próprios de aprendizagem, tais como:

a) as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa;

b) suas práticas sócio-culturais;

c) as formas de edificação das escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

d) atividades econômicas, especialmente aquelas que visem assegurar a sua subsistência, bem como atividades rituais e cerimoniais;

V- Formulação de projetos pedagógicos por escola ou por povo indígena, com a participação da respectiva comunidade.

VI- Organização das atividades escolares em períodos próprios, que podem não corresponder ao ano civil e serem estruturados em épocas diversas, respeitando o curso das atividades econômicas, rituais, e demais manifestações sociais e culturais;

VII- Uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena;

VIII- Atividade docente exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Parágrafo único - As escolas indígenas serão criadas por iniciativa ou acordo com as comunidades interessadas, respeitadas suas formas de representação.

CAPÍTULO II

DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Art. 4º- Os currículos escolares propostos, serão elaborados considerando a situação peculiar de cada povo ou comunidade indígena e terão por base:

As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação

I- As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II- As características próprias das escolas indígenas, em respeito às peculiaridades étnico-culturais de cada povo ou comunidade;

III- As particularidades sociolinguísticas da Escola Indígena;

IV- Conteúdos curriculares propriamente indígenas e modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO ESPECIFÍCA DOS PROFESSORES

Art.5°- A formação dos professores das Escolas Indígenas, considerando a especificidade inerente à matéria, terá por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, referidas no artigo anterior e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, conforme regulamentação própria, contemplando a construção de conhecimentos, valores, de habilidades e competências para:

I- Elaborar desenvolver e avaliar currículos e programas de ensino específicos;

II- Produzir material didático-científico;

III- Realizar pesquisas de cunho lingüístico e antropológico.

CAPÍTULO IV

DO REGIME DE FUNCIONAMENTO

Art. 6°- As Escolas Indígenas, respeitados os preceitos constitucionais que fundamentam a sua instituição e com as atribuições que lhe são afetas, fixadas na legislação escolar pertinente ou pelas normas específicas da legislação de ensino e educação, editadas pela União e pelos Estados gozam das seguintes prerrogativas:

I- Desenvolverão suas atividades no decorrer de todo o ano letivo, independentemente, da duração dos períodos escolares e/ou dos conteúdos e habilidades a serem ministrados;

II- Seus períodos escolares poderão ser desenvolvidos de forma assistemática e com duração diversificada, ajustando-se às condições e peculiaridades próprias das comunidades indígenas;

III- Poderão estender o ano letivo em anos civis subsequentes atendendo as disposições de seus próprios calendários escolares.

CAPÍTULO V

DA INSTRUÇÃO PROCESSUAL

Art 7°- A autorização é o ato que permite regularizar o funcionamento do(s) curso (s) por um período provisório de 04(quatro) anos, cujo processo deverá ser constituído pelos seguintes documentos:

I- Requerimento dirigido à presidência do Conselho Conselho Estadual de Educação;
II- Normas Regulamentares do curso.
III- Estrutura Curricular própria a ser cumprida;
IV- Comprovante da habilitação e/ou da escolaridade do corpo administrativo e docente,
V- Localização do prédio escolar em terras indígenas e/ou arredores ainda que se estendam em territórios de diversos Estados e Municípios contíguos.

CAPITULO VI

DA VERIFICAÇÃO PRÉVIA

Art. 8° - Para fins de cumprimento do que dispõe o artigo anterior, o Conselho Estadual de Educação ao receber o pedido de autorização solicitará ao órgão de Inspeção da Secretaria Executiva de Educação a realização da Verificação Prévia nas instalações do prédio a ser utilizado.

Art. 9° - Quando da realização da verificação prévia deverão ser observados os seguintes aspectos:

I- Condições favoráveis de higiene e limpeza, iluminação e ventilação;
II- Salas de aula compatíveis com o tipo de ensino ministrado;
III - Espaço físico destinado aos serviços da administração, secretaria e arquivo escolar;
IV - Instalações sanitárias adequadas;
V Material didático e escolar apropriados à metodologia adotada.

Art 10- O Conselho Estadual de Educação, se pronunciará em parecer final com base no laudo conclusivo expedido no Relatório de Inspeção.

CAPÍTULO VII DAS

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.11- Caberá ao sistemas de ensino e educação instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, considerando que:

I- A efetivação dos professores nas Escolas Indígenas é competência das respectivas Secretarias de Educação;

II- O acesso, à carreira do magistério indígena será feito mediante concurso específico.

Parágrafo único - O exercício de atividade docente de professores índios, investidos na função anteriormente a esta Resolução, será resguardado até que estes atinjam a formação requerida conforme normas baixadas pelo Sistema de Ensino, consideradas suas realidades.

Art .12. - As atividades da educação escolar indígena a serem desenvolvidas pelo, Estado e Municípios terão como base as orientações definidas pelo Conselho Nacional de Educação e Normas emanadas por este Conselho Estadual de. Educação.

Parágrafo único- A implementação dessas atividades é competência dos respectivos sistemas de ensino, devendo contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais.

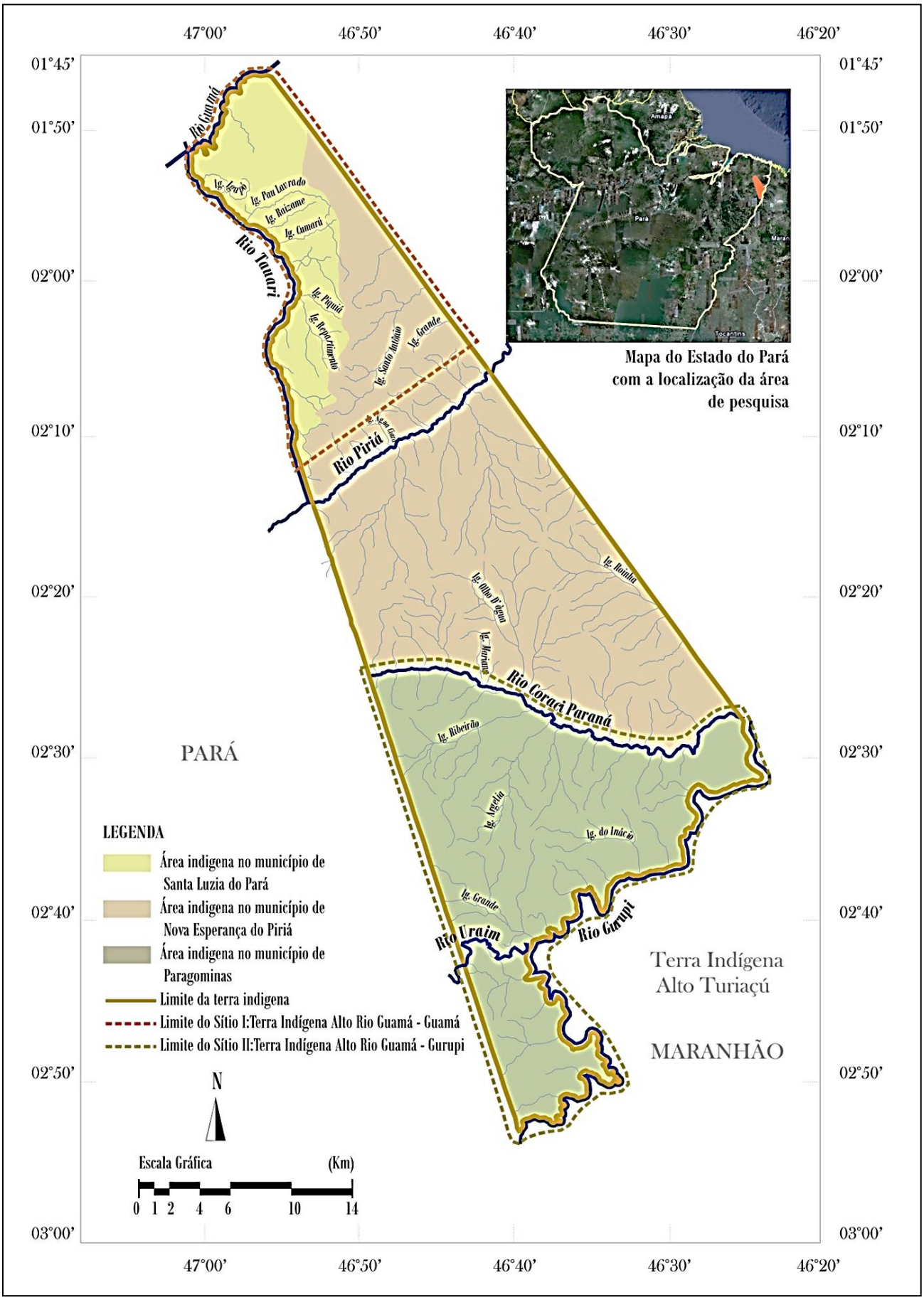
Art.13- Caberá ao Conselho Estadual de Educação apreciar e aprovar projetos e experiências pedagógicas que estimulem a implementação e efetivo fortalecimento da escola indígena no Sistema de Ensino do Pará.

Art.14- Consoante os dispositivos propostos na Resolução n° 285/98-CEE, em seu artigo 9°, que trata do Sistema de Nucleação e anexos poderá ser adotada tal medida didático- disciplinar, gerenciada pela entidade Mantenedora e aprovada por este Conselho Estadual de Educação quando da apreciação das normas regulamentares integrantes do processo de autorização do curso.

Art.15- Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação, no âmbito de sua competência em conformidade com os dispositivos desta Resolução.

Art. 16- Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente do CEE

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em Belém, 16 de dezembro de 1999.

Anexo XIV - Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG)