



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO/A PROFESSOR/A
MUNDURUKU**

LUCAS ANTUNES FURTADO

MANAUS-AM

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS ANTUNES FURTADO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO/A PROFESSOR/A
MUNDURUKU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosa Mendonça de Brito.

MANAUS-AM

2015

LUCAS ANTUNES FURTADO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO/A PROFESSOR/A
MUNDURUKU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosa Mendonça de Brito.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Mendonça de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira Weigel – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Ficha Catalográfica

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

F992p Furtado, Lucas Antunes
A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku /
Lucas Antunes Furtado. 2015
122 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Culturas . 2. Identidades. 3. Educação Intercultural . 4. Prática
Pedagógica . I. Brito, Rosa Mendonça de II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

Dedicatória

A minha esposa, Bahiyyeh Ahmadpour Furtado, que sempre me apoiou com muita paciência e amor.

AGRADECIMENTOS

A Comunidade Bahá'í, pela oportunidade dada de conhecer o povo Munduruku do Amazonas.

Ao povo Munduruku do Amazonas, em especial, os/as professores e as lideranças indígenas,
pelo cuidado e amizade.

Ao meu amigo, Sr. Manoel Cardoso Munduruku, pela confiança e apoio incondicional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
UFAM.

A minha orientadora Profa. Dra. Rosa Mendonça de Brito, pela sensibilidade e paciência no
processo de construção do conhecimento.

Aos professores Dr. Carlos Humberto, Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro e Dra. Valéria Weigel,
pelas orientações e sugestões no processo de construção do conhecimento.

Aos companheiros de Mestrado, turma 2013, que sempre estiveram solícitos nos momentos
difíceis.

A FAPEAM pelo incentivo financeiro disponibilizado para a pesquisa.

Por tudo isso, Muito Obrigado!

“Considerai o homem como uma mina rica em joias de inestimável valor. A educação, tão somente, pode fazê-la revelar seus tesouros e habilitar a humanidade a tirar dela algum benefício [...] O conhecimento é como asas para a vida do homem; é como uma escada pela qual ele pode ascender.”

Bahá’u’Lláh (1817-1892)

RESUMO

Este trabalho versará sobre a prática pedagógica intercultural dos/as professores/as Munduruku na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizada na comunidade de Kwatá da Terra Indígena Kwatá-Laranjal do Município de Borba/Am. Tem como objetivo central identificar e analisar a prática pedagógica dos/as professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku. Inicialmente, buscamos identificar os elementos culturais do povo Munduruku e verificar a prática pedagógica intercultural do/a professor/a na escola da comunidade. O trabalho foi desenvolvido através de um estudo de caso que utilizou como técnica de coleta de dados: a observação, a entrevista semi-estruturada e análise de documentos. Os dados coletados receberam uma abordagem qualitativa. A partir dos diálogos entre os objetivos traçados, os dados levantados e as teorias fundantes, chegamos as seguintes considerações: alguns/algumas professores/as Munduruku precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural. Tal afirmação decorre do fato de a maioria dos/as professores/as demonstrarem compreender e, dentro do possível, promoverem um diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade. Existem aqueles/as que se satisfazem em identificar e citar, em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do povo Munduruku, ou seja, se satisfazem em relacionar os elementos culturais como um “objeto” ou “acessório” e isto pode impedir que os reais aspectos culturais que estão “vivos” na realidade da comunidade de Kwatá sejam vistos e apreendidos. Essa prática, que pode ser identificada como prática pedagógica intercultural relacional não atende, segundo nosso entendimento, as expectativas dos/as próprios/as professores/as, das lideranças e comunitários/as em geral.

Palavras-Chaves: Culturas, Identidades, Educação Intercultural e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This work will focus on intercultural pedagogical practice of / the teacher / the Munduruku in the State School boiler Esther Cardoso, located at Kwata community of Indigenous Kwata-Orangery Municipality of Borba / Am. It is mainly aimed to "identify and analyze the pedagogical practice of / the teacher / the Munduruku of elementary school final years, the indigenous school Kwata community and its relationship with the cultural elements Munduruku". Initially, we tried to identify the cultural elements of the Munduruku people and check the intercultural pedagogic practice / a teacher / a community school. The work was developed through a case study that used as data collection technique: The observation, semi-structured interviews and document analysis. The data collected were given a qualitative approach. From the dialogues between the objectives outlined, the data collected and foundational theories, we got the following considerations: Some / the teacher / the Munduruku need to better understand what is and what is the meaning of intercultural education. Such a claim derives from the fact that most / the teacher / the show understand and, where possible, promote a dialogue between disciplines and cultural elements present in the community. There are those / those who are content to identify and name a classroom, stereotyped cultural aspects of Munduruku people, that is, are content to relate the cultural elements as an "object" or "accessory" and this may prevent the real aspects cultural that are "alive" in the reality of Kwata community are seen and seized. This practice, which can be identified as relational intercultural teaching practice does not answer, in our opinion, the expectations of / the own / the teachers / as, of leaders and community / as in general.

Key Words: Culture, Identity, Intercultural Education and Teaching Practice.

LISTAS DE FOTOS

Foto 1 – Imagens da comunidade de Kwatá e do rio Canumã.....	70
Foto 2 – Imagens da Escola Estadual Ester Caldeira.....	71
Foto 3 – Representação do/a indígena Munduruku feito pelos/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, anos finais.....	77
Foto 4 – Exercício de Língua Portuguesa.....	78
Foto 5 – Planejamento das disciplinas de Ciências e Língua Espanhola.....	90

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Indígenas Munduruku (1823).....	56
Figura 2 – Mapa com a localização da Terra Indígena Kwatá-Laranjal/Am.....	65
Figura 3 – Mapa da Terra Indígena Kwatá-Laranjal e cidades próximas.....	66

LISTAS DE SIGLAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPIMS – Coordenação dos Professores Indígenas Munduruku

CSIMS – Conselho de Saúde Indígena Munduruku

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

KABI'ARA – Programa de Formação de Professores Indígenas Munduruku

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMIM – Movimento das Mulheres Indígenas Munduruku

PGPJ – Programa de Empoderamento Pré-Juvenil

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPTAL – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terra Indígenas da Amazônia Legal

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP/Munduruku – Projeto Político Pedagógico Munduruku

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TI – Terra Indígena

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UPIMS – União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O PROCESSO DE PESQUISA E A QUESTÃO METODOLÓGICA.....	19
1.1 Delimitação do Campo da Pesquisa.....	19
1.2 Sujeitos da Pesquisa.....	19
1.3 Período da Pesquisa Empírica.....	19
1.4 Procedimentos da Pesquisa.....	20
1.5 Abordagem dos Dados.....	21
1.6 Técnicas de Coletas de Dados.....	21
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	23
2.1 Revisão de Literaturas.....	23
2.2 Fundamentação Teórica.....	27
2.2.1 Concepções de Cultura.....	27
2.2.2 Concepções de Identidades.....	33
2.2.3 Concepções de Identidades Indígenas.....	36
2.2.4 A Questão da Educação Escolar Indígena.....	38
2.2.5 Prática Pedagógica Intercultural.....	42
2.3 Tecendo um Diálogo: Da razão sensível - senso comum ao pensamento complexo....	49
2.3.1 Da Razão Sensível ao Senso Comum.....	49
2.3.2 Do Senso Comum ao Pensamento Complexo.....	53
3 O POVO MUNDURUKU.....	56
3.1 História do Povo Munduruku.....	57
3.1.1 A Expansão Territorial: os primeiros contatos.....	57
3.1.2 Os Espartanos da Amazônia.....	59
3.1.3 O Processo de “Pacificação” dos Espartanos da Amazônia.....	61
3.2 Terra Indígena Kwatá-Laranjal.....	65
3.3 Comunidade Kwatá.....	70
3.4 Escola Estadual Ester Cardoso Munduruku.....	71

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO/A PROFESSOR/A MUNDURUKU: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
4.1 Culturas, Identidades e Educação Intercultural.....	75
4.1.1 Culturas.....	75
4.1.2 Identidades.....	79
4.1.3 Educação Intercultural.....	84
4.2 Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku.....	86
4.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola de Kwatá e os Elementos Culturais dos Munduruku.....	92
4.4 A Cultura Munduruku no Processo Educativo na Escola.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa com os/as professores/as indígenas Munduruku deu-se no processo de visitação à comunidade de Caioé, umas das comunidades que compõe a terra indígena Kwatá-Laranjal/Am,¹ realizado pela Comunidade Bahá'í² do Amazonas a convite de alguns Munduruku que se autodeclaram Bahá'ís.

Nesse processo, no período de junho de 2012 a julho de 2013, tivemos a oportunidade de ir à terra indígena para conhecer os Munduruku Bahá'ís e, também, apresentar um programa de educação conhecido como “Programa de Empoderamento Pré-Juvenil/PGPJ”³, desenvolvido nos cinco continentes e coordenado pela Comunidade Bahá'í Mundial. Convém salientar que, no Estado do Amazonas, especificamente nos municípios de Iranduba, Manacapuru, Nova Olinda e terra indígena Kwatá-Laranjal do Município de Borba, estou responsável (como voluntário) pela implementação e desenvolvimento do referido programa socioeducativo.

Nesse mesmo período, fui apresentado ao atual Tuxaua Munduruku que reside na comunidade de Kwatá, que é a comunidade central da referida terra indígena. Nesse primeiro encontro, consultamos sobre os objetivos do programa educativo e seus procedimentos. Houve o interesse do Tuxaua e, depois de uma consulta com algumas lideranças Munduruku,

¹ Na terra indígena Kwatá Laranjal, vivem cerca de 2500 indígenas distribuídos em 33 aldeias. Nessa terra indígena, todos falam português e somente algumas pessoas mais velhas são bilíngues. Essa terra indígena se situa no Município de Borba, Amazonas. A terra indígena Kwatá Laranjal localiza-se na área de terras da margem direita do rio Madeira, a sudeste da foz deste rio. Essa terra indígena é banhada por dois rios principais: Rio Canumã atravessa a terra indígena de norte a sul e o Rio Mari-Mari nasce na terra indígena e deságua no Rio Abacaxi (SCOPEL, 2013, p. 51).

² A Fé Bahá'í é uma religião mundial independente, com suas próprias leis e escrituras sagradas, surgida na antiga Pérsia (atual Irã) em 1844. Foi fundada por Bahá'u'lláh, título de Mizá Husayn Alí (1817 – 1892) . Não possui dogmas, rituais, clero ou sacerdócio. Com aproximadamente 6 milhões de adeptos, é a segunda religião mais difundida no mundo, superada apenas pelo Cristianismo, conforme afirma a Enciclopédia Britânica. Os Bahá'ís residem em mais de 170 países do mundo em praticamente todos os territórios e ilhas do globo. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/a-fe-bahai/a-religiao> . Acesso em: 18.8.14.

³ O Programa Bahá'í de Empoderamento de Pré-Jovens busca auxiliar a juventude a desenvolver suas qualidades espirituais, virtudes, capacidades intelectuais e sua capacidade para o serviço à sociedade, no momento em que saem da infância para ingressar na adolescência. Desenvolvidos para o público entre 12 a 15 anos de idade, os grupos de pré-jovens (GPJs) adotam uma metodologia de aprendizagem participativa na qual os monitores e participantes aprendem a partir da experiência compartilhada e das vivências uns dos outros. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/acao-social/empoderamento-de-pre-jovens> . Acesso em: 18.8.14.

recebemos a autorização para iniciar as atividades com um grupo de jovens e adultos da comunidade de Caió e Kwatá.

No processo de capacitação dos jovens e adultos Munduruku, que se dispuseram voluntariamente a desenvolver o programa educacional, conhecemos alguns professores que atuavam na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais e finais que estavam cursando Licenciatura em Formação de Professores Indígenas pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

A presença dos professores suscitou em nós os seguintes questionamentos: como os professores indígenas desenvolvem suas aulas? Como trabalham as culturas tradicionais Munduruku em sala de aula? Quais são os impactos da ação pedagógica intercultural na comunidade?

Fomos convidados a visitar uma escola estadual na comunidade Fronteira (fica a 20 minutos de canoa da comunidade Kwatá) e, durante o turno matutino, observamos as práticas pedagógicas de alguns professores do ensino fundamental, anos finais. Durante a visita à escola, percebemos a necessidade de trabalhar os conteúdos curriculares dialogando com os saberes tradicionais Munduruku.

A tentativa dos/as professores/as em tecer um diálogo intercultural em suas aulas expressa na seguinte fala de um professor Munduruku: “Todos (professores) sabem da necessidade de trabalhar as culturas Munduruku na escola, porém, sentem muita dificuldade de fazer tal relação na sala de aula” (Julho/2013) fez nascer o interesse de emprendermos uma pesquisa sobre a questão da prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku.

Tendo como base a fala do professor Munduruku e a nossa observação na escola, iniciamos a produção da Revisão de Literatura sobre as seguintes categorias: Culturas, Identidades, Educação Intercultural, Prática Pedagógica e Educação Escolar Indígena. Encontramos inúmeras dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufam que contribuíram para ampliar as nossas perspectivas sobre a questão. A Revisão de Literatura consta no segundo capítulo da dissertação.

A nossa pretensão foi desenvolver um estudo que entenda a educação escolar indígena como um processo socioeducativo que almeja o diálogo entre os aspectos étnicos e culturais com os conteúdos curriculares. Para tanto, elaboramos um projeto de pesquisa que visa mostrar a articulação entre os campos complexos dos conteúdos curriculares e o da cultura Munduruku através da prática pedagógica intercultural. Para isso formulamos:

Problema:

Os elementos culturais Munduruku são levados em consideração na prática pedagógica dos/as professores/as no ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá?

Objetivo Geral:

Identificar e analisar a prática pedagógica dos/as professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku.

Objetivos Específicos

- Identificar o entendimento dos/as professores/as Munduruku sobre culturas, identidades e educação intercultural.
- Identificar o entendimento dos/as professores/as Munduruku sobre a prática pedagógica intercultural.
- Verificar e analisar como os/as professores/as Munduruku relacionam os elementos culturais indígenas com os conteúdos curriculares.
- Analisar o projeto político pedagógico da escola indígena da comunidade de Kwatá, tendo como horizonte os elementos culturais do povo Munduruku.

Questões Norteadoras

- Quais são os entendimentos dos/as professores/as Munduruku sobre culturas, identidades e educação intercultural?
- Quais são os entendimentos dos/as professores/as Munduruku sobre a prática pedagógica intercultural?
- O projeto político pedagógico da escola indígena da comunidade de Kwatá inclui e trabalha os elementos culturais do povo Munduruku?

- Qual é a importância da inclusão dos elementos culturais Munduruku no processo educativo na escola?

O trabalho encontra-se configurado da seguinte forma: No capítulo 1: “O Processo de Pesquisa e a Questão Metodológica”, procuramos evidenciar os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa. No capítulo 2: “Perspectivas Teóricas”, iremos apresentar as perspectivas teóricas sobre o tema com aprofundamento nos seguintes aspectos: Cultura, Identidade, Identidade Indígena, Educação Escolar Indígena, Prática Pedagógica Intercultural, visando consolidar nosso entendimento sobre nosso objeto de estudo. No capítulo 3: “O Povo Munduruku”, faremos um relato histórico sobre o povo Munduruku do Amazonas, dando destaque para os primeiros contatos com o não-indígena, as histórias heroicas relatadas sobre o povo Munduruku e as conquistas da Terra Indígena Kwatá-Laranjal e sobre a questão da educação escolar Munduruku. No capítulo 4: “Prática Pedagógica Intercultural dos/as Professores/as Mundurku”, relataremos as práticas pedagógicas interculturais e apresentaremos as análises dos dados levantados por intermédio das observações e das entrevistas semiestruturadas. Ao fim, apresentaremos as considerações finais sobre o problema estudado e indicando sugestões pedagógicas para contribuir com o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola.

Acreditamos que a presente pesquisa evidencia a importância de compreender como estão organizados os modos pedagógicos específicos de fazer a educação escolar Munduruku na Escola Ester Caldeira Cardoso da comunidade de Kwatá, além de possibilitar apontamentos para novos processos de pesquisa nessa área.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE PESQUISA E A QUESTÃO METODOLÓGICA

1.1 Delimitação do Campo da Pesquisa

A pesquisa empírica foi desenvolvida na comunidade de Kwatá, tendo o *locus* a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso por ser a única escola da comunidade que trabalha com o ensino fundamental, anos finais, e que concentra a maior parte dos/as professores/as indígenas. A comunidade de Kwatá é uma das 33 comunidades da terra indígena Kwatá-Laranjal, onde vivem aproximadamente 2.500 indígenas da etnia Munduruku.

1.2 Sujeitos da Pesquisa

Foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa cinco professores/as indígenas da etnia Munduruku que estão em processo de formação acadêmica pela Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Amazonas/Ufam, cursando Licenciatura em Formação de Professores Indígenas.

Foram incluídos todos/as os/as professores/as Munduruku que atuam no ensino fundamental, anos finais da Escola Ester Caldeira Cardoso. Foram excluídos da pesquisa os/as professores/as não-indígenas.

1.3 Período da Pesquisa Empírica

Durante a nossa pesquisa realizamos quatro viagens para a comunidade de Kwatá, duas no ano de 2014 e duas no ano de 2015, totalizando 50 dias *in loco*. Nessas viagens, conseguimos realizar as seguintes atividades:

No mês de julho de 2014, realizamos a primeira viagem à comunidade de Kwatá para uma aproximação com as lideranças indígenas e professores Munduruku. Realizamos uma reunião na escola da comunidade, objetivando a apresentação do projeto de pesquisa para conseguir o termo de anuência do Tuxaua Munduruku e os termos de consentimento livre e esclarecido dos/as professores/as, totalizando 15 dias.

Em dezembro de 2014, realizamos a segunda viagem à comunidade de Kwatá para acompanhar os/as professores/as Munduruku. Foi possível verificar, através das observações,

as rotinas, costumes e hábitos dos/as professores/as no dia-a-dia da comunidade, totalizando 15 dias.

Em maio de 2015, realizamos a terceira viagem à comunidade de Kwatá onde fizemos as observações e entrevistas com os/as professores/as Munduruku no cotidiano escolar, com o propósito de apreender o entendimento dos/as professores/as sobre as categorias de análise que nortearam a presente pesquisa, totalizando 10 dias.

Em setembro de 2015, realizamos a quarta e última viagem à comunidade de Kwatá com o intuito de qualificar e finalizar as observações e entrevistas com os/as professores/as Munduruku, totalizando 10 dias.

Essas visitas à comunidade de Kwatá, no período de julho de 2014 a setembro de 2015, nos proporcionaram apreender e qualificar os dados da pesquisa através da observação e entrevista com os/as professores/as com objetivo de identificar e analisar a prática pedagógica dos/as professores/as do ensino fundamental, anos finais, e sua relação com os elementos culturais Munduruku.

1.4 Quanto aos procedimentos

A pesquisa se caracterizou como fundamental e foi desenvolvida através de estudo de caso, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica teve por objetivo a apreensão e construção de conhecimentos sobre as teorias e os teóricos que tratam do tema. A pesquisa documental teve por finalidade conhecer os subsídios legais que orientam a educação escolar indígena e o processo ensino/aprendizagem da escola, campo da pesquisa.

A pesquisa empírica foi desenvolvida através de estudo de caso porque ele nos permitiu a aproximação dos fatores e condicionantes complexos do cotidiano⁴ escolar, contribuindo assim para a apreensão e compreensão da prática pedagógica do/a professor/a Munduruku. Conforme nos ensina Yin (2010), o estudo de caso:

É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes [...] Em resumo, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o

⁴ Consideramos o cotidiano como o lugar privilegiado de análise e reflexão sobre os elementos sociais, pois é nele que se pode apreender os aspectos da vida não quantificável no vir-a-ser social.

comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar [...] (p. 24 e 39).

Essa postura no processo de produção do conhecimento científico implicou um trabalho conjunto de pesquisa e consultas nos quais participaram pesquisadores e pesquisados (professores/as Munduruku), tendo como horizontes as realidades sociais e culturais a serem conhecidas e compreendidas.

1.5 Abordagem dos dados

Os dados levantados receberam uma abordagem qualitativa porque se preocupou com um nível de realidade cultural Munduruku que não pode ser quantificado. Trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas.

1.6 Técnicas de Coleta de Dados

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a observação e entrevista semiestruturada. Iniciamos com a observação, visando captar fatos ou elementos socioculturais inseridos tanto no contexto da comunidade quanto escolar dos/as professores/as Munduruku.

A observação foi desenvolvida em duas etapas: Primeiramente, estivemos participando com os/as professores/as Munduruku no processo de ensino-aprendizagem, observando os fazeres pedagógicos que ocorreram no desenvolvimento de suas aulas. Em um segundo momento, continuamos o trabalho de observação quando os/as professores/as estavam planejando as suas aulas para ministrá-las no ensino fundamental, anos finais, e nos seus afazeres do dia-a-dia na comunidade de Kwatá.

Para acompanhar os/as professores/as Munduruku, tanto na escola como na comunidade, utilizamos caderno de anotações que visava registrar todos os momentos e fatos que contribuíram com a elaboração do presente trabalho levando em consideração a atitude sugerida por Minayo (2004) no ato de observação:

Consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa (p. 138).

Em seguida, utilizamos à entrevista semiestruturada com os/as professores/as Munduruku. As entrevistas semiestruturadas podem ser entendidas como conversações casuais, mas guiada por uma agenda específica. Foi útil para verificar o que os sujeitos da pesquisa sabem, pensam, creem e desconhecem, bem como para analisar essas percepções com as das outras pessoas ou grupos sociais.

Segundo Minayo (2004) as entrevistas semiestruturadas:

Podem ser feitas verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais e são complementadas por uma prática de observação [...] Ela parte da elaboração de um roteiro. Suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação (p. 121)

Apreendemos, assim, a forma e/ou modo como os/as professores/as Munduruku veem, interpretam, sentem e vivem os elementos culturais, tendo em vista a prática pedagógica intercultural no ensino fundamental, anos finais, na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este capítulo objetiva realizar uma breve revisão de literatura e apresentar as perspectivas teóricas que foram utilizadas para a construção deste estudo. Como bússolas conceituais, elas nos possibilitaram clareza para a compreensão do problema em estudo.

2.1 Revisão de Literaturas

A revisão de literatura teve como objetivo organizar e analisar as produções científicas (dissertações) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Para a seleção das dissertações finalizadas, no período de 2004 a 2014, utilizamos as seguintes categorias de análise: Culturas, Identidades, Educação Intercultural, Prática Pedagógica e Educação Escolar Indígena.

O passo seguinte caracterizou-se pela leitura dos títulos e resumos das dissertações obtidas, tomando como base a presença de conteúdos especificamente voltados para as categorias de análise citadas acima, objetivando-se, nesse momento, a seleção final dos trabalhos obtidos.

Desta forma, a partir da busca, selecionamos 203 dissertações. Após as leituras dos títulos e dos resumos, 21 dissertações contemplaram as referidas categorias de análises. O seguinte quadro apresenta os resultados da busca:

Quadro 1

Dissertações/PPGE/FACED/UFAM (2004-2014)

Autor(a)	Título	Ano
1. Raimundo de Jesus T. Barradas	A Educação Yanomami e a Ética da Alteridade: Racionalidade em Diálogo.	2004
2. Ádria Simone Duarte de Souza	Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku.	2004
3. Lúcia Alberta Andrade de	Os Programas de Educação Escolar Indígena no	2005

Oliveira	Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/Am (1997-2003).	
4. Elciclei Farias dos Santos	Contando Histórias de Formação de Professores Sateré-Mawé: Um estudo a partir da experiência docente em áreas indígenas.	2005
5. Romy Guimarães Cabral	Modos de Educar: Vida Munduruku e Relação Gente e Natureza na Aldeia Kwatá/Borba-Am.	2005
6. Maria do Céu Bessa Freire	A Criança Indígena na Escola Urbana: Desafio Intercultural.	2006
7. Ignês Tereza Peixoto de Paiva	Clima Organizacional e Cultura Escolar: Uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré – Comunidade Indígena Umariçu II – Município de Tabatinga.	2006
8. Clóvis Fernando Palmeira Oliveira	Educação e Identidade Indígena: Um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e (re)afirmação da identidade Mura.	2007
9. Jonildo Vieira dos Santos	Diferenças Étnicas e o Lugar do Índio-Descendente na Escola em Boa Vista/RR.	2007
10. Oclenice Pereira Rosa	Artesanato e Educação Tradicional Baniwa: A OIBI uma maneira própria de inserção no processo de produção capitalista.	2007
11. Thelma Lima da Cunha Marreiro	Projeto Político-Pedagógico Étnico: Educação e Cultura Sateré-Mawé.	2007
12. Carlos Dinelli Esteves	Prática Pedagógica e Construção de Identidade Sateré-Mawé: Escola Wenteru – Ponte entre o passado e o presente.	2008
13. Luciana Gomes Vieira Santos	A Organização dos Professores Indígenas Mura: Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no Município de Autazes (1990-2008).	2008
14. Antônia Lurdenilda	Educação e Trabalho como Fatores de	2009

Menezes de Souza	Transformação Políticas e Sociais na Sociedade Waimiri Atoari entre 1970-2000.	
15. Antônia Costa da Silva	Educação Indígena Macuxi: Pelas ondas da FM Monte Roraima (2003-2008).	2009
16. Áurea Lúcia Melo Oliveira	A Trajetória de Vida de Jovens Estudantes Ye'Kuana na Cidade de Boa Vista: Desafios e perspectivas.	2009
17. Celino Alexandre Raposo	Escola, Língua e Identidade Cultural: Comunidade Makuxi Raposa I.	2009
18. Antônia Rodrigues da Silva	Identidade/Diferença Tikuna e o Processo Educativo Formal: Um olhar através das Escolas Ebenezer e Maravilha do Município de Benjamin Constant/Am.	2010
19. Jonise Nunes Santos	Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011).	2012
20. Jaspe Valle Neto	Educação Escolar Indígena Mura: Por entre práticas pedagógicas e o projeto político pedagógico.	2013
21. Ronilda Rodrigues Couto da Silva	O Projeto Político Pedagógico – PPP nas Escolas Públicas da Zona Sul do Município de Manaus.	2014

Fonte: Banco de dissertações e teses do PPGE/FACED/UFAM – 2015.

A revisão de literatura contribuiu para o mapeamento dos trabalhos científicos que foram desenvolvidos na região Norte no período de dez anos. Após o mapeamento, foi possível verificarmos quais foram os resultados das pesquisas e seus impactos. Com isso, conseguimos qualificar as categorias de análise e identificar os teóricos e os respectivos livros que nortearam a presente pesquisa. Vejamos:

Sobre Culturas: Michel Maffesoli, em seus livros “Elogio à Razão Sensível” e “A Conquista do Presente”, evidencia a necessidade de superar a consciência equivocada pré-concebida sobre um fato social. Para o autor, não estamos mais no momento de desprezar ou excluir outras formas de perceber o mundo e, sim, devemos empreender um trabalho para perceber o sensível da vida cotidiana. O sensível não é mais um elemento marginalizado na pesquisa científica; percebemos seus inúmeros aspectos fundamentais que enriquecem e fortalecem o diálogo entre o inteligível e os fenômenos do cotidiano.

Clifford Geertz, nos livros “O Saber Local” e “A Interpretação das Culturas”, nos argumenta, de forma clara e lógica, que o senso comum, como sistema cultural, pode ser caracterizado como um catálogo de realidades sociais básicas com impacto penetrante na mente do indivíduo. O autor afirma que podemos considerar que as formas do saber podem caracterizar-se como locais e possuem suas próprias estratégias/ferramentas. Nessa perspectiva podemos entender que o senso comum caracteriza-se como nós lidamos com a realidade social, dando base para compreender o porquê dos acontecimentos cotidianos. Desta forma, podemos reconhecer a diversidade de formas ou modos de pensamento existente na realidade social que contribui para compreender, através de um processo descritivo e interpretativo, as várias maneiras de projetar a vida humana no trilhar contínuo de experiências cotidianas.

Edgar Morin, nos livros “Introdução ao Pensamento Complexo”, “A Cabeça Bem-Feita” e o “Método 4”, explica que a forma em que nós fomos formatados e/ou treinados a perceber o mundo está em crise, uma crise epistemológica. Para ele, tais padrões de pensamentos vigentes na sociedade abrangente vêm dando pistas de sua decadência pelo fato de que a vida não pode ser concebida de forma fragmentada, logo, se faz necessário (re)pensar os modos de produção do conhecimento. Entra, em cena, o pensamento complexo que nos possibilita transitar entre as diversas formas de apreender e pensar a vida cotidiana. O pensamento complexo possibilita expandir um conhecimento consciente e significativo sobre alguma questão, ou seja, estamos continuamente tentando compreender as complexidades que habitam o objeto de estudo.

Roque de Barros Laraia, no livro “Cultura: Um conceito antropológico”, introduz o conceito antropológico de cultura que é tema central de discussões nas academias nos últimos anos. Para ele, o entendimento do conceito de cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana.

Sobre Identidades: Stuard Hall, no livro “A identidade Cultural na Pós-Modernidade”, Tomaz Tadeu da Silva e Kathryn Woodward, no livro “Identidade e Diferença”, trabalham o conceito de identidade no processo de mudanças estruturais que estão em curso na sociedade abrangente. Para esses autores, tais deslocamentos das identidades culturais demonstram que os indivíduos encontram-se em “fronteiras” menos definidas que podem provocar uma crise identitária.

Rosa Mendonça de Brito, no livro “Um Localismo Universalizado: A formação de professores, mestres e doutores na FAGED/AM”, trabalha o conceito de identidade como um processo de (re)construção que consiste em dar significado coerente à própria existência,

integrando as experiências passadas e presentes, visando dar um sentido ao futuro.

Sobre Identidades Indígenas: Roberto Cardoso de Oliveira, no livro “Caminhos da Identidade”, e Gersem Luciano dos Santos Baniwa, no livro “O Índio Brasileiro”, nos ajudam a compreender que a etnicidade e os mecanismos identitários em constituição, no mundo atual são fenômenos universais em processo de transformação e que os grupos étnicos indígenas estão se organizando para desenvolver mecanismos que possibilitem repensar as suas trajetórias históricas em busca de melhores condições de vida.

Sobre Prática Pedagógica Intercultural: Moacir Gadotti, no livro “Pedagogia da Práxis”, e Paulo Freire, no livro a “Pedagogia da Autonomia”, nos conduzem a entender de forma clara e lúcida o significado e a importância de refletir sobre o fazer pedagógico, analisando o papel fundamental da educação escolar que é contribuir com a transformação social através de uma prática pedagógica crítica e política.

Para aprofundar a questão da educação intercultural, trabalhamos com as perspectivas de Catherine Walsh, no texto “Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural”, Vera Candau, em “Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: Tensões entre igualdade e diferença”, Boaventura S. Santos, em “A Gramática do Tempo” e, também, Rosa M. de Brito, no livro “Um Localismo Universalizado: A formação de professores, mestres e doutores na FAGED/AM”.

Os textos nos levaram a entender que para pensar uma educação escolar indígena, temos que superar as barreiras das diferenças culturais existentes na sociedade abrangente. A diversidade cultural é um elemento extremamente complexo e necessário para contribuir com a sensibilização dos educandos frente aos desafios de pensar uma sociedade justa para todos. A educação intercultural surge como estratégia para a superação dos sistemas monoculturais, asfixiantes e empobrecedores existentes nos espaços formais de ensino.

2.2 Fundamentação Teórica

2.2.1 Concepções de Culturas

Em nosso entendimento, para discutir a questão da prática pedagógica intercultural dos/as professores/as Munduruku precisamos compreender o conceito de cultura por entender que o fazer pedagógico na escola precisa dialogar com os elementos culturais da sociedade, como ensina Brito (2015):

[...] a educação não pode ser dissociada dos seus fundamentos culturais e sociais. Pela sua natureza, o objeto da educação é algo que está sempre em construção, por isso mesmo, os modelos educativos não podem ser modelos fixos, simples herança do passado, ao contrário, é preciso que possibilitem uma contínua renovação que corresponda sempre às aspirações dos sujeitos atuais [...] (p. 50).

Em todas as atividades humanas, encontram-se elementos culturais, assim, a prática pedagógica do/a professor/a caracteriza-se como uma ação cultural porque não existe, segundo Geertz (2014), “[...] um homem não modificado pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram [...]” (p. 26) e, ele continua, “(...) sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (p. 36), ou seja, “o homem é o único ser possuidor de cultura” (LARAIA, 2009, p. 28).

A palavra *cultura*, em seu bojo ideológico, possui inúmeras compreensões, um verdadeiro labirinto conceitual que, em muitos dos casos, nos perdemos na pretensão de decifrar os seus enigmas. Em decorrência da diversidade de conceitos sobre *cultura*, existe a tendência de criarmos um ecletismo conceitual e, segundo Geertz (2014), o ecletismo “[...] é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas, porque há muitas: é necessário escolher” (p. 4).

Seguindo a sugestão de que “é necessário escolher”, temos que identificar e trilhar um caminho para trabalhar o conceito de *cultura* sem nos perdermos nos labirintos epistemológicos. Assim, apresentamos uma definição de Geertz (2014) sobre o conceito de *cultura*:

O conceito de cultura é essencialmente semiótica. [...] O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (p. 4).

O homem, como um ser cultural e enigmático para outro homem, produz símbolos que possuem sentidos para ele mesmo e para a sociedade e quanto mais produção de símbolos maior é o seu envolvimento com os aspectos culturais, ou seja, o homem “não é apenas o produtor da cultura, mas também, num sentido especificamente biológico, o produto da cultura” (LARAIA, 2009, p. 57).

Estudar os aspectos culturais de um povo significa compreender os códigos de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura. Como afirma Laraia (2009): “para perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou” (p. 56).

A partir da produção de significações e sentidos, podemos considerar que a cultura está em um processo de constituição, como afirma Morin (2000):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura (p. 56).

O ser humano, inserido no processo de constituição cultural, pode ser entendido como o resultado do meio cultural em que foi socializado. Segundo Laraia (2009):

Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (p. 45).

Podemos considerar que tudo o que o ser humano realiza na vida, ele aprendeu com os indivíduos ou seus semelhantes em um processo de socialização, ou seja, o ser humano se apropria e produz, em um processo dinâmico e complexo, informações sobre o conhecimento acumulado pela cultura em que vive.

Maffesoli (1998) contribui com a discussão das duas dimensões referentes ao processo de apropriação e produção cultural, destacando a necessidade de desenvolvermos olhares sensíveis para podermos nos aproximar dos aspectos visíveis e invisíveis da cultura no processo de constituição:

[...] por visível entendo todo o cintilar cambiante e a proliferação dos objetivos, das imagens, dos símbolos, dos rituais que tomam parte crescente na vida cotidiana. O invisível, por sua vez, é o que remete para a força de coesão, o “maná” das tribos primitivas que favorece a atração social, na qual cada um age, pensa, imagina, em resumo, tudo aquilo que é fazedor de cultura social [...] (p. 154).

Analisando a cultura como um emaranhado de teias visíveis e invisíveis com significados e presentes em todas as sociedades, percebemos que as estruturas conceituais são complexas, pois os aspectos culturais estão sobrepostos ou amarrados umas às outras e que,

segundo Geertz (2014), “[...] são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas e que ele (o pesquisador) tem de, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar [...]” (p.07).

O que precisamos para apreender um acontecimento cultural particular a um povo como, por exemplo, rituais, costumes, estruturas de ideias, entre outros, é entender que tais elementos estão vinculados ou estruturados por alguma informação ou ideia fundamental e, por isso, cabe ao pesquisador “[...] reconhecer os elementos subjetivos como parte integrante das histórias [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 284), contribuindo para melhor interpretação do fato no contexto social.

A ação para apreender e depois apresentar os elementos desses acontecimentos culturais caracterizam-se como um trabalho complexo, porém, as complexidades “são possíveis, se não praticamente infindáveis ao menos do ponto de vista da lógica” (GEERTZ, 2014, p. 5). Até porque a cultura “não possui um sentido unívoco que pudesse ser determinado a priori, mas cujo conjunto é feito de significações ao mesmo tempo efêmeras dentro do momento, mas não menos perduráveis em sua globalidade” (MAFFESOLI, 1998, p. 274).

O conceito de *complexidade* não significa um problema intransponível e, sim, um desafio necessário para lançar um olhar sensível sobre os sistemas culturais entrelaçados de signos interpretáveis que, segundo Geertz (2014): “[...] Ela (a cultura) é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descrito com densidade” (p. 10). O que podemos fazer como pesquisadores é buscar formas de substituir elementos complexos menos inteligíveis por outros elementos mais inteligíveis.

Para fazer “a descrição densa” dos elementos culturais precisamos entender que a cultura possui um sistema, mesmo com “[...] grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas [...]” (GEERTZ, 2014, p. 13) e, no trabalho de compreensão dos símbolos e seus significados, devemos analisar sua normalidade sem desestruturar ou minimizar suas particularidades. Assim, entendemos que “o significado (cultural) varia de acordo com o padrão de vida através do qual ele é informado” (GEERTZ, 2014, p. 10).

Tal “padrão de vida” do qual nós somos informados depende também do local em que estamos inseridos. Somos frutos de um lugar ou um espaço histórico. Maffesoli (1998) afirma que “somos de um lugar que nos ultrapassa e cuja forma nos forma. De um lugar que se constitui por sedimentação sucessiva e que conserva a marca das gerações que a modularam e, com isso, se torna patrimônio. Ele nos une aos outros e provê a informação necessária a toda vida em sociedade” (p. 150).

O que é importante nesses aspectos supracitados são as complexidades e suas circunstancialidades, referente a isso Geertz (2014) afirma:

Podem adquirir toda espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles (p. 16-17)

Partindo da mesma perspectiva de Geertz (2014) sobre a necessidade de “estar com”, Maffesoli (1998) nos ajuda a entender que a vivência com as pessoas nos possibilita perceber e pensar sobre os elementos culturais do cotidiano:

[...] o próprio da vivência é pôr a ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja causa e efeito de um sentimento de presença que não tem grande coisa a ver com as diversas racionalizações pelas quais, na maioria das vezes, se explica a existência das diversas agrupações sociais (p. 273).

A interpretação antropológica, indicada por Geertz (2014) e Maffesoli (1998), possibilita apreender os caminhos dos elementos culturais e, depois, apresentá-los de forma compreensível e inteligível. A partir dessa perspectiva, a análise cultural pode ser uma avaliação das conjunturas, um traçar de considerações das “formas arquetípicas” para contribuir com a compreensão dos significados. Segundo Maffesoli (1998):

[...] eis o que a forma arquetípica pode nos ajudar a compreender: Há resíduos arcaicos, imagens primordiais que fazem com que a vida seja o que é, que a modelam enquanto tal e por aquilo que ela é. Toda hermenêutica tem este preço: Encontrar o sentido transcendente, mesmo se se trata de uma transcendência imanente, que funda um conjunto social qualquer que seja [...] (p. 149).

O ponto central da abordagem semiótica da cultura nos auxilia, como afirma Geertz (2014), “a ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os nossos sujeitos” (p. 17), de forma que possamos nos aproximar dos indivíduos compartilhando experiências e encontrando os sentidos transcendentais fundado num contexto social.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 2014, p. 21).

A *cultura* é um processo dinâmico e intrínseco ao ser humano. Como afirma Morin (2000), “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (p. 52). O ser humano, a partir da sua concepção no mundo, insere-se em um processo de produção de símbolos que expressam sentidos e, de forma complexa, é reproduzido e compartilhado entre os indivíduos sociais.

[...] Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroagem sobre os indivíduos pela cultura (MORIN, 2000, p. 54).

A cultura está em todas as relações sociais, sendo caracterizada como dimensão do processo social. Toda forma de saberes/conhecimentos são produções culturais. Toda prática cultural é uma indicação de quem somos e daquilo que o mundo nos conduz a ser. A condição do ser humano só poderá ser compreendida quando analisada à luz do paradigma da complexidade cultural. Como afirma Morin (2000), “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (p. 55).

Nesta mesma perspectiva, Laraia (2009) afirma que “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural” (p. 34).

É neste contexto complexo de produção de significados e de relações sociais que nos (re)constituímos em um processo contínuo de transformação. Assim, podemos considerar que, desse processo dinâmico de transformação, surge a questão da identidade e que se faz necessário entendermos sua relação e seus desdobramentos nos processos socioeducativos desenvolvidos no espaço escolar.

2.2.2 Concepções de Identidades

Partindo da premissa de que a cultura não é um ornamento para a existência humana, mas uma condição para vida, podemos afirmar que os elementos culturais são um “ingrediente” essencial para a constituição das identidades.

Os aspectos culturais reproduzidos por um ser humano são produtos, como Geertz (2014) indica; “[...] na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e

disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados [...] os homens, até o último deles, são artefatos culturais” (p. 36-37).

Fruto desse processo de produção cultural, tornar-se humano significa, também, desenvolver aspectos particulares, ou seja, individualidades. Segundo Morin (2000), “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (p. 25). E ele continua:

[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade [...] (p. 54).

As identidades se dão sob a direção dos padrões culturais, dos sistemas de significados criados historicamente que nos possibilitam dar formas, ordens, propósitos e objetivos às nossas vidas.

[...] a cultura fornece o currículo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um [...]. Assim, como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 2014, p. 37-38).

O conceito de *identidade* refere-se aos aspectos dinâmicos da microdimensão e macrodimensão humana, ou seja, se desdobra tanto na realidade individual como coletiva de forma inter-relacionada, tornando-se “simplesmente aquilo que se é” (SILVA, 2000, p. 74). Dessa forma, por meio das experiências sociais, o indivíduo desenvolve conceitos e ideias de si mesmo e do outro e, então, se constitui como ser humano. A constituição da identidade está inserida em um processo constante de construção e transformação de sentidos.

[...] A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: Integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindo de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras [...] (MORIN, 2000, p. 57).

A partir desse processo de “assimilação enriquecedora” indicada por Morin (2000), podemos concordar com Hall (2011) quando afirma que a identidade pode se tornar uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” [...] (p. 13).

À medida que os sistemas culturais se multiplicam, somos levados a perceber múltiplas possibilidades identitárias influenciando o processo de constituição da identidade. Podemos considerar que a identidade é algo formado ao longo do tempo por intermédio de processos de socialização contínuos e dinâmicos. Em vez de falarmos da identidade como uma coisa acabada, Hall (2011) afirma que deveríamos:

[...] vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros [...], nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (p. 39).

A identidade não é algo frio, rígido, estável, portanto, acabado e/ou finalizado. Não nascemos com ela definida, mas a (re)construímos na relação com os outros indivíduos em meio aos processos socioculturais. É no processo cultural e social que o sujeito se constitui. Assim, segundo Woodward (2000), “a identidade é relacional [...] e sua construção é tanto simbólica quanto social [...] (p. 9-10).

A partir desse processo de socialização é que nos percebemos como um ser humano, porém, em movimento, se modificando, ou seja, transformando-se em humano e (re)produzindo aspectos culturais apreendidos na sociedade. Diria que esse processo de (re)constituição humana caracteriza-se como a nossa inconclusão. A identidade se (re)organiza em um processo dinâmico na sociedade.

Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral mas através de formas altamente particulares de cultura [...] (GEERTZ, 2014, p. 36).

A identidade se dá em relação ao outro, sendo necessária a diferença no processo de produção cultural. É nesse cenário que percebemos, nas diversidades culturais, o sentido para aquilo que somos, concomitantemente, o outro só se reconhece como um ser cultural e identitário quando percebe a diferença cultural que lhe é dispendida.

A identidade, por ser fruto de um processo relacional, estabelece, claramente, a diferença entre outras identidades. “A diferença é uma marcação simbólica” (WOODWARD, 2000, p. 14).

A identidade e a diferença estão, continuamente, sendo construídas e são consequências do mundo cultural e social. Silva (2000) afirma que “somos nós que as

fabricamos [...]. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais [...] a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p. 75-76). Assim podemos considerar que:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder [...] (SILVA, 2000, p. 82).

Isso significa que devemos examinar os processos em que as identidades são formadas e constituídas, uma vez que a cultura, segundo Woodward (2000), “modela a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” [...] (p. 18-19).

É na cultura que as representações identitárias sugerem práticas de significação no qual nos identificamos como sujeitos pertencentes a um coletivo, ou seja, como consequência do senso de pertencimento identitário, atribuímos sentidos e significados a nossa vida.

2.2.3 Identidades Indígenas

Para analisar a questão das *identidades indígenas*, temos que entender que os avanços conquistados no Brasil, como, por exemplo, o reconhecimento da cidadania, a valorização das culturas e a nova consciência étnica dos povos tradicionais indígenas são consequências de lutas e reivindicações.

Parafraseando Woodward (2000), “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”⁵ (p. 11). A redescoberta do passado pode contribuir para o processo de (re)construção das identidades étnicas, caracterizando-se como um movimento de resistência e rebeldia por parte dos povos indígenas para conquistar qualidade de vida.

Hoje, podemos afirmar que “ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do País. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida” (LUCIANO, 2006, p. 38).

⁵ “(...) a ideia de identidade tem a ver tanto com os dramas individuais de sua biografia, quanto com os dramas sociais da história do grupo e da cultura de que é parte” (BRITO, 2011, p. 128).

Os indígenas devem ser tratados como sujeitos de direitos na sociedade abrangente, sujeitos autônomos e capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e, ao mesmo tempo, contribuir para as conquistas políticas, econômicas, culturais e sociais do País. Tal percepção é uma conquista coletiva e histórica, como informa Luciano (2006):

Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras (p. 39).

Todo esse processo de conquistas e vitórias sobre a questão das identidades indígenas significa, claramente, a necessidade de empreendermos lutas por direitos, visando à justiça social. Isso é o que chamamos de constituição de identidades, ou seja, “[...] o orgulho de ser índio, é ser o que se é [...]” (LUCIANO, 2006, p. 39) em um processo de (re)construção contínua e legítima.

No caminho de “ser o que se é” na sociedade abrangente não significa esquecer seus traços culturais, abdicar nossas origens ou desvalorizar nossas tradições e modos de vida, mas, sim, estar consciente de que devemos conviver com outras culturas, contribuindo com a (re)constituição e valorização de nossa própria identidade indígena. É o que esclarece Oliveira (2006):

[...] Uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural [...] a mudança de cultura nas etnias observadas não resultava das identidades dos portadores dessas mesmas culturas; são identidades que, a rigor, só podem ser vistas como modalidades de organização [...] (p. 36-37).

Devemos ter a consciência de que existe a necessidade de fortalecer as identidades indígenas, promover a valorização e, conseqüentemente, a continuidade “[...] de suas culturas, de suas tradições e de seus saberes [...]” (LUCIANO, 2006, p. 41). Oliveira (2006) informa como se dá essa luta por parte dos grupos étnicos:

Isto quer dizer que a identidade étnica agrupa, agrega, unifica, malgrado a diferença dos ecossistemas e, como eles, a presença de alguma variação cultural interna à etnia. Esse ajuntamento, assim, revela uma dinâmica nas relações sociais que apontam para o fortalecimento de elos étnicos, identitários, de forma a assegurar

mecanismos autodefensivos em situações de conflito interétnico latente ou manifesto (p. 38).

Atualmente, os povos indígenas passaram a assumir suas identidades étnicas como elemento de cidadania que, por muito tempo, foi negado/silenciado, ocasionando a fragmentação e desarticulação de suas identidades. Uma vez desarticulados e fragmentados, maiores são os desafios para a reivindicação de direitos sociais.

Maffesoli (1998) afirma que; “[...] não é mais o indivíduo isolado na fortaleza de sua razão que prevalece, mas sim o conjunto tribal que comunga em torno de um conjunto de imagens, que consomem com voracidade” (p. 156). As conquistas sociais se dão a partir da formação de um coletivo para identificar, pensar e agir sobre os entraves etnocêntricos existentes no País.

Podemos considerar que falar de *identidades indígenas* significa uma revolução na história do Brasil referente aos planos e projetos etnocêntricos que os colonizadores europeus empreenderam para submeterem os povos tradicionais e conquistarem seus territórios. Então, identidades indígenas não devem ser entendidas como um mero detalhe histórico, mas, sim, como estratégia para ressignificar a história dos povos étnicos e dar continuidade às conquistas, frutos de projetos étnico-políticos.

A educação escolar nas sociedades indígenas se configura como uma alternativa para contribuir com o desenvolvimento de um povo tradicional, porém precisamos aprofundar a partir de uma perspectiva crítica sobre os avanços e retrocessos da educação escolar indígena como um projeto étnico-político.

2.2.4 A Questão da Educação Escolar Indígena

A partir do empreendimento colonialista desenvolvido por Portugal no Brasil, houve, como estratégia para consolidação desse projeto, a implementação das primeiras escolas para os povos indígenas.

Pensava-se que os povos indígenas eram desprovidos de cultura e educação. Com o passar do tempo, porém foram (os colonizadores) percebendo que os povos indígenas possuíam seus próprios modos de educação, até porque, segundo D’Angelis (2012):

Nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola. A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possui (p. 82).

Hoje, podemos considerar que os processos socioeducativos são inerentes a qualquer sociedade humana, por meio de tais processos, podem-se (re)produzir sentidos e significados culturais, contribuindo para a continuidade histórica das sociedades.

A escolarização dos povos indígenas, como projeto de dominação cultural, foi intensificada em decorrência da grande estranheza dos povos tradicionais frente aos modelos de comportamentos que lhes eram impostos. Os povos indígenas se mantiveram indiferentes e resistentes à escolarização oficial por muito tempo e, como resposta à resistência, projetaram-se e implementaram internatos que, como afirma Goffman (1974):

Tinham rígido controle sendo definida como um local de resistência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (p. 74).

A escola-internato não permitia qualquer contato dos/as alunos/as com a sociedade/comunidade de origem. Tal orientação tinha como objetivo desestruturar, desarticular e desvalorizar os traços culturais e identitários dos/as alunos/as. Isso ocorria quando o/a aluno/a incorporava completamente as regras internas no processo de “embranquecimento”, fazendo com que tudo que era indígena morresse dentro de cada um.

Esse processo monocultural tinha como objetivo a negação das diversidades culturais indígenas, trabalhando a conversão para o cristianismo,⁶ preparando os povos indígenas para assumirem várias atividades subalternas e residuais, atendendo a demanda de serviços que satisfaziam as necessidades dos colonizadores. Os indígenas eram obrigados, de forma perversa, a aprenderem a língua portuguesa e a esquecerem a sua língua nativa.

Ao isolar as crianças e os jovens indígenas do convívio de seus familiares e de suas comunidades, as escolas pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e de comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e costumes (LUCIANO, 2011, p. 74).

O modelo de escola imposta teve como impacto nas novas gerações indígenas a produção de uma miopia cultural, ou seja, o indígena ao sair do processo de escolarização não

⁶ A Catequese refere-se às práticas das missões religiosas com objetivo de conversão da população indígena ao Cristianismo. Esse período corresponde aos dois primeiros séculos da colonização, em que a escola era tão somente um instrumento da catequese. Essa por sua vez, com frequência garantia o fluxo de mão de obra indígena para o empreendimento colonial (D'ANGELIS, 2012, p. 19).

se via como integrante da sua comunidade e, como consequência, não via mais sentido em viver com seus semelhantes.

Os indígenas estavam aos poucos anulando seus traços culturais e sendo obrigados a se adequarem aos padrões, “processo de pacificação”, da civilização dominante. Na época da colonização, essa noção era bastante clara, como afirma Pérez (2007):

Pois a criação de escolas indígenas (que funcionavam em internatos manejados por comunidades religiosas) obedecia justamente à necessidade (das nações imperialistas) de evangelizar e civilizar os povos indígenas, como uma forma – bastante eficaz – de submetê-los ao regime dominante (p. 232).

Tal processo de escolarização perdurou no Brasil até a década de 1970. A partir de várias discussões sobre a questão da educação escolar indígena, surgiu a proposta de pensar uma educação escolar que atendesse os interesses dos povos em questão. Luciano (2011) afirma que:

A escola, historicamente um espaço de imposição de valores e assimilação da economia de mercado e negadora de culturas e identidades, passa a ser reivindicada como espaço de construção de relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política. O direito à educação diferenciada e intercultural deve ser um importante passo em direção à democratização das relações sociais do país, marcado pela diversidade sociocultural (p. 98).

A educação escolar indígena deveria trabalhar a partir dos conceitos da interculturalidade e bilinguismo, entendendo o processo de ensino-aprendizagem de forma diferenciada e específica, caracterizando-se como uma alternativa contrária ao projeto colonizador, arbitrário e antagônico da escola tradicional.

Em termos conceituais e políticos, foi a Constituição Federal de 1988 que mudou o rumo da política indigenista, redefinindo a questão da educação escolar indígena. Esse processo é resultado de longos períodos marcados na história de mobilização política e social. Segundo Luciano (2011):

A Constituição Federal 1988 superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concebido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos. A referida Constituição é clara quanto à garantia dos direitos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa deles, superando a ideia de incapacidade civil e política destes indivíduos e coletividades (p. 75).

Hoje, os/as professores/as indígenas possuem o discurso de que a educação escolar deve trabalhar os aspectos culturais dos povos, defendendo seus direitos sociais como previsto na Constituição Federal de 1988.

Uma escolarização que possa contribuir com a edificação e a continuidade das produções culturais (saberes próprios) de cada povo indígena e com a complementariedade de conhecimentos científicos, levando em consideração os interesses e desejos de cada etnia, como afirma Silva (2001):

Mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruídas e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato. É em função desse dinamismo histórico frente ao contato com a sociedade nacional que, na atualidade, a educação escolar tem sido demandada por muitos povos, valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que elas podem favorecer” (apud LUCIANO, 2011, p. 89).

A partir da ressignificação do conceito de educação escolar, houve o desejo, por parte dos povos indígenas, de apropriação do projeto de escola. A possibilidade de aprender e produzir os conhecimentos científicos para contribuir com o desenvolvimento da comunidade ou aldeia indígena tem mobilizado as lideranças no caminho de exigir do Estado o direito da escolarização (intercultural, bilíngue, específica e diferenciada) como instrumento legitimador para complementar a educação das novas gerações.

O que interessa aqui é identificar a importante mudança na relação dos povos indígenas com a escola, que de contrários, resistentes e indiferentes passaram a ser protagonistas nas lutas por acesso à escola e à universidade (LUCIANO, 2011, p. 76).

Não está mais nas pautas das discussões entre as lideranças indígenas se é desejável ou não a implementação das escolas nas aldeias ou comunidades. O que está em voga são os modelos propostos de escolarização, discutindo o lugar da escola para os indivíduos e seus impactos gerados sobre as culturas e tradições dos povos tradicionais.

A educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada de qualidade torna-se mais uma estratégia para possibilitar a permanência das novas gerações em suas comunidades tradicionais e contribuir com o desenvolvimento prudente do coletivo indígena.

O movimento Indígena brasileiro com apoio de parceiros e aliados, incluindo algumas esferas do poder público, está desenvolvendo experiências alternativas de escolas e de ensino. Muitas escolas estão experimentando com relativo sucesso o ensino com pesquisa, com gestão própria e autonomia para decidir sobre o que e como ensinar, o que tem provado que a escola indígena não é impossível. Refiro-me à escola indígena aquela sob a gestão da comunidade para definir sua concepção, organização espaço-temporal, estrutura, conteúdo curricular, metodologias e práticas pedagógicas (LUCIANO, 2011, p. 77).

A educação escolar indígena pode ser a alternativa para possibilitar o acesso adequado e eficiente aos conhecimentos da sociedade envolvente de interesse dos povos tradicionais, tanto com relação aos conhecimentos técnicos, quando aos conhecimentos políticos e teórico-científicos. Para Luciano (2011), “se fizer isso, sem desvalorizar ou ser indiferente às culturas e identidades indígenas, ela (escola) estará prestando um grande serviço a esses povos” (p. 104).

2.2.5 Prática Pedagógica Intercultural

Partimos do pressuposto de que a educação tem como finalidade gerar mudança significativa em qualquer sociedade a partir de uma experiência “basicamente dialética da libertação humana do homem [...]” (FREIRE apud GADOTTI, 1998, p. 19). A prática pedagógica torna-se, então, uma ação problematizadora que exige do/a professor/a uma reflexão crítica sobre a teoria e sua prática socioeducativa.

A reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, segundo Gadotti (1998) “[...] procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os [...]” (p. 28). O conflito pedagógico é entendido como necessário no processo de educar, porque o ato de educar (re)configura os modelos mentais e esse processo não é e nunca será pacífico.

O conflito pedagógico está presente em qualquer atividade educativa. Por isso a necessidade de reflexionar sobre os modos/fazer pedagógicos dos/as professores/as por entender que a educação “[...] é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz” (GADOTTI, 1998, p. 29). Esse autor, ressalta o papel da práxis nesse processo:

O referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora. A práxis, em grego, significa literalmente ação [...]. Nesta tradição, práxis significa ação transformadora [...]. Ela indica uma antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida que transforma o mundo (GADOTTI, 1998, p. 30).

Conduzir os/as alunos/as a desenvolverem a capacidade de fazer leitura de suas realidades, transformando-as, significa proporcionar a oportunidade de se aventurarem em seu mundo de forma crítica e consciente, levando os mesmos a tomarem suas próprias decisões, ou seja, a serem os promotores de seus destinos. Este é um dos objetivos da educação escolar onde a prática pedagógica crítica é estratégica e essencial.

A educação escolar, com raras exceções, tem o papel concentrado em uma concepção determinista e apática sobre os problemas sociais que afetam a sociedade abrangente. O sentido transformador de educação tem sido deixado de lado, ou melhor, o poder revolucionário da transformação a partir de uma prática pedagógica crítica está invisível e ignorado, caracterizando, como afirma Gadotti (1998), “uma pedagogia do silêncio” (p. 72).

Por isso é que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

A prática pedagógica crítica é um trabalho de reflexão contínua, logo entendemos que somos capazes de resistir às influências empobrecedoras do monoculturalismo e de nos rebelar em face dos problemas sociais que afetam diariamente os/as alunos/as nas escolas. A rebeldia é, segundo Freire (1996):

Ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição, mas radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (p. 79).

Por meio da reflexão crítica e rigorosa do fazer pedagógico, percebemos que é possível mudar, é preciso nos reinventar. Se não mudamos, significa dizer que estamos aceitando a condição de indolente, insensíveis, apáticos com as questões sociais e culturais, logo, tornamo-nos seres ignóbeis e imorais e contribuímos com a disseminação cruel de uma cultura residual onde nos acostumamos com os restos dos outros e cometemos o erro de acreditar que as ações assistencialistas estão a serviço de uma justiça social.

Quanto mais refletimos sobre as razões que legitimam as nossas ações “mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 39).

Certamente, à luz deste processo de transição do “estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” que é fruto da reflexão crítica do fazer pedagógico, podemos

aprender sobre diferentes formas de interação ou diálogo entre as culturas e os conhecimentos na escola.

Nesse sentido, podemos combater os “desperdícios de experiências sociais” (SANTOS, 2010, p. 94), pensar novas lógicas, novos paradigmas, novas racionalidades pedagógicas. Racionalidade essa que, proposto por Santos (2010), caracteriza-se como “cosmopolita”, ou seja, aquele que percebe a vida em sua complexidade e totalidade em uma vida planetária.

A escola que se permite transitar nesta perspectiva procura expandir seus horizontes no que diz respeito à complexidade cultural existente na sociedade. Essa educação pretende, como afirma Gadotti (1998), “enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal, patrimônio da humanidade” (p. 281).

Entendemos que as culturas são patrimônios da humanidade. Sendo assim, a escola precisa trabalhar as múltiplas possibilidades culturais no processo pedagógico, partindo do local e transitando entre o global, evidenciando um diálogo riquíssimo com diversas culturas que abrirão portas para conhecer outras realidades sociais. Porém, a escola sensível à questão da complexidade cultural não deve cometer o equívoco de pensar em um processo educativo que se satisfaça com a identificação e descrição de outras culturas.

Na verdade, a riqueza da diversidade cultural encontra-se na compreensão da diversidade no processo de relacionamento. A autonomia da escola não pressupõe isolamento ou fechamento numa cultura particular. Gadotti (1998) informa o propósito, o papel da escola autônoma:

Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais [...] (p. 282-283).

Partindo da concepção de que cada cultura tem seu próprio entendimento de mundo, fica evidente a necessidade de discutir o papel da escola e do/a professor/a perante a essa realidade complexa, tendo em vista a lógica da educação intercultural.

Candau (2012) afirma que “a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (p. 242), superando a tendência da padronização cultural.

A superação do aspecto da padronização cultural, fortemente impregnado nas atuais práticas pedagógicas, caracteriza-se como um desafio que demanda reflexão para conceber a educação na perspectiva intercultural, sem esquecer que essa ação não é simples. Sobre isso, Santos (2010) afirma que: “[...] compreender uma determinada cultura a partir de outra cultura é uma tarefa difícil [...] mas não é uma tarefa impossível” (p. 447).

O reconhecimento de que existem em um mesmo território diferentes grupos sociais exige do/a professor/a uma visão pedagógica sensível a qual considere a complexidade cultural, percebendo o sujeito social através de suas especificidades e costumes culturais. Tal perspectiva promove um processo de reformulação dos modelos mentais existentes na sociedade em relação aos diferentes grupos socioculturais.

Como os processos educativos envolvem, segundo Brito (2015), a construção, aquisição, transformação e transmissão de conhecimentos, o aprender e o ensinar se constituem:

[...] em elementos fundamentais os processos de produção e reprodução social onde o estudo das culturas de outros povos, mas também da nossa, implica descrever e compreender quem nós e eles pensamos ser, o que nós e eles estamos fazendo e com que finalidade nós e eles pensamos que estamos fazendo. Por isso, tanto é preciso adquirir uma familiaridade com os conjuntos de significados no meio dos quais, eles e nós, vivemos nossas vidas. Isto não significa ser, pensar ou sentir como os outros, mas requer apreender como viver com os outros nossos semelhantes (p. 57).

A constituição de sistemas educativos que se comprometam com a construção da democracia e promovam a igualdade articulada ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais tem como base fundamental a perspectiva da educação intercultural. Tal perspectiva intercultural pressupõe, segundo Walsh (2009):

[...] lucha en la que han estado em permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, El planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas (p.79).

Walsh (2009), ao fazer uma análise da interculturalidade, indica perspectivas teóricas para a compreensão dos aspectos relacionados a esta temática. Esta se constitui por três percepções distintas, a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade relacional, como primeira perspectiva, aponta o contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos sociais da forma mais geral, marcada tanto por condições de igualdade ou de desigualdade; essa relação existe desde o princípio da colonização, em que se pode observar a mestiçagem e a transculturalização as quais fazem parte da história e natureza latino-americana:

No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual -, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (WALSH, 2009, p.77).

Para a segunda perspectiva, a interculturalidade funcional, Walsh (2009) baseia-se nas considerações de Fidel Tubino. Trata-se do interculturalismo que se fundamenta no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, incluindo-as na estrutura social já estabelecida. Todavia, não se dá a devida importância ao estado de pobreza crônica e em muitos casos extrema em que se encontram os sujeitos, os quais pertencem às culturas subalternas da sociedade vigente.

Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional, atendiendo los intereses el Estado nacional y al sistema socio-económico vigente (TUBINO, 2004, p.151).

A terceira perspectiva, a interculturalidade crítica, defende o empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012). Fundamenta-se como um projeto ético-político de (re)estruturação gradual e profunda, em que haja o desenvolvimento de uma sociedade onde as diferenças sejam essenciais na democracia. “La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder” (WALSH, 2009, p 92).

Tendo como foco a perspectiva da interculturalidade crítica, passamos a analisar este ponto de vista como essencial ao reconhecimento cultural diante de um caráter ético, político e democrático voltado para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a inter-relação de distintos grupos socioculturais.

A interculturalidade crítica passa a contribuir para a promoção da dignidade humana. Santos (2010) afirma que a interculturalidade, “é uma prática que resulta de uma entrega

moral, efetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação” (p. 447).

Esta procura estimular uma interação entre os diferentes saberes, marcados pela experiência do vivente inserido em diferentes grupos multiculturais, assim, Brito (2015) preconiza a defesa da diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem.

Na perspectiva da educação intercultural, Paulo Freire (2004) afirma que é possível observar uma relação dialética entre os saberes com os conhecimentos produzidos historicamente:

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. [...] Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (p.32).

Para Freire (2004), é necessário o reconhecimento das diferentes culturas, mas o mais importante é a relação destas, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.” (p. 75). Conforme Oliveira (2011):

A interculturalidade tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (p. 122).

Essa interação, torna-se efetiva quando se trata de promover e defender processos de desconstrução de paradigmas preconceituosos, os quais configuram os contextos educacionais, com o objetivo de valorizar a inter-relação de grupos sociais diversos.

A interculturalidade crítica configura-se como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, Candau (2010) afirma que os processos educativos são fundamentais:

Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização estimula-se a construção de identidades

culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU, 2010, p.166).

Na perspectiva de valorização da relação entre os diversos grupos sociais, Santos (2010) nos conduz a entender a necessidade de promover diálogos interculturais para que ocorra a troca “entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis. Tais universos de sentidos consistem em constelações [...]” (p. 447).

Funcionando como base conceitual pedagógica, a interculturalidade crítica tende a suscitar uma contínua compreensão dos padrões e sistemas subalternizados, articulando e viabilizando condições para tecer diálogos, considerando os termos de legitimidade, igualdade, diferenciação e respeito, propondo ações pedagógicas as quais cruzem as fronteiras/barreiras do monoculturalismo até porque “a dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural. Daí a necessidade do diálogo” (SANTO, 2010, p. 448).

Por isso, é preciso uma abordagem pedagógica crítica que englobe os diversos campos da ética, da política, na esfera epistemológica, fundamentado nos conceitos de democracia, de justiça sociocultural e cognitiva para que possamos compreender, construir e vivenciar uma sociedade onde o direito de ser igual e/ou diferente seja respeitado. Conforme afirma Santos (2010); “[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 316).

A educação intercultural crítica é um elemento fundamental na prática educacional, principalmente na educação escolar indígena, pela sua característica de trabalhar a diversidade cultural e promover a ruptura e/ou quebra dos modelos pré-estabelecidos de educação que não atendem as especificidades culturais existentes no cotidiano escolar dos povos tradicionais. Candau (2012), explicita isso a seguir:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (p. 244)

Colocar estas relações sociais tensionadas em questão significa promover uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas interculturais em sala de aula, contribuindo para a

(re)constituição de identidades dinâmicas, abertas ao diálogo plural que questiona as contradições e propõe estratégias e alternativas pedagógicas que podem ser traduzidas para o âmbito educacional e que se tornem inteligíveis, potencializando e empoderando os sujeitos sociais como protagonistas de sua própria história e não mais indivíduos inferiorizados e subalternos acostumados com projetos assistencialistas e residuais.

Assim, como diz Candau (2012), a educação intercultural “estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais” (p. 245).

2.3 Tecendo um diálogo: Da razão sensível, senso comum ao pensamento complexo

2.3.1 Da Razão Sensível ao Senso Comum

A perspectiva da razão sensível, desenvolvida pelo teórico Michel Maffesoli,⁷ tem como ponto de partida a compreensão dos conhecimentos existentes na realidade cultural de uma sociedade. Para aproximar-se da realidade complexa, plural e transdisciplinar, é necessária uma postura diferenciada, mais flexível e compreensível para desvendar e imergir nas diversidades simbólicas e imaginárias, ou seja, expandir uma percepção mais profunda sobre as dimensões socioculturais.⁸ Desse modo, seu projeto de sociologia do cotidiano ampara-se em uma teoria cultural exigindo uma mudança paradigmática no que diz respeito à forma de desenvolver pesquisa científica.

⁷ A teoria de Maffesoli centra-se no pensar a vida social como ela é e não como deveria ser, propondo uma compreensão da vida que repouse sobre a consideração do sensível, da aparência, daquilo que convida a ser visto; de certo modo, Maffesoli valoriza a constituição de um pensamento da forma, pois a estética é uma das bases do seu posicionamento acerca das práticas culturais. Três aspectos relevantes da teoria de Maffesoli: a contemplação do mundo, a constituição de uma razão sensível que dê conta do processo vivencial na pesquisa e, o sentido da arte e das práticas espetaculares na organização social (CANDA, 2010, p. 66).

⁸ Somos sensíveis ao conceito apresentado por Edgar Morin, no livro “O Método”, Vol. IV, sobre a relação entre cultura e sociedade: “cultura e sociedade estão em relação geradora mútua, nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura” (2002, p. 19).

Percebemos que, os grandes sistemas explicativos⁹ historicamente produzidos, estão, paulatinamente, perdendo o potencial de explicação das realidades sociais inseridas em um contexto complexo e plural. Segundo Maffesoli (1998), a crise dos sistemas explicativos:

Trata-se de um tema recorrente (a insuficiência do paradigma lógico-racional-matemático nas ciências humanas), desde o século XVII, que merece atenção: no exato momento em que se funda, o racionalismo estabelece seus próprios limites. É assim que, num tempo em que se inicia a pós-modernidade, não é inútil indagar sobre as características essenciais de tal racionalismo. Menos para criticá-lo ou ultrapassá-lo, do que para ver como, depois de ter sido um instrumento de escolha na análise da vida individual e social, ele esclerosou-se e, por isso mesmo, torna-se um obstáculo à compreensão da vida em seu desenvolvimento (p. 32).

A crise do “paradigma dominante” tem influenciado as pesquisas cujo objeto de estudo relaciona-se com os processos socioeducativos. Existe a tendência de direcionar os problemas educacionais às questões econômicas e políticas, desvalorizando os aspectos do simbolismo e do imaginário presentes no espaço escolar.

Costumamos dizer que a pesquisa científica caracteriza-se como “iconoclasmo”, descaracterizando e desvalorizando os processos culturais presentes na realidade social que influencia a organicidade da escola.

É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade (MAFFESOLI, 1998, p. 32-33).

A partir desse cenário, percebemos a necessidade do envolvimento dos educadores em processos investigativos que permitam redimensionar as questões socioeducativas, buscando perspectivas inteligíveis e ecológicas nos modos de produção dos conhecimentos científicos, cotejando com os aspectos socioculturais, conseqüentemente, contribuindo para uma prática pedagógica intercultural consciente e significativa por meio de um processo dialógico no espaço escolar.

Surge, como proposta para trabalhar nas brechas epistemológicas, a perspectiva da razão sensível do cotidiano que percebe o homem na sociedade e sob todas as suas dimensões bio-psíquico e sociocultural, fazendo, assim, a interação entre o indivíduo e o social.

⁹ Referimo-nos às grandes correntes epistemológicas que tiveram suas gêneses no período moderno e que, hoje, depois de aproximadamente duzentos anos, somos frutos e produtos dessa ordem científica.

Tendo como base a razão sensível, a prática pedagógica dos educadores pode ser direcionada para os aspectos culturais, valorizando as práticas simbólicas e imaginárias que são pensadas, estruturadas e expressadas pelos agentes sociais na escola.

Analisando os aspectos socioeducativos a partir deste pressuposto, Michel Maffesoli propõe, como objeto de estudo, a organicidade da vida social que, podemos dizer de forma sucinta, é a integração de diversos, complexos, heterogêneos e plurais elementos condicionantes que são produzidos, estruturados e disseminados no cotidiano.

Cabe, no momento, abrir uma ressalva sobre o espaço sugerido por Maffesoli para empreender as pesquisas na perspectiva da razão sensível. Queremos compreender que no que diz respeito aos processos socioeducativos, observamos a organicidade da vida escolar, por entendermos que é um espaço extremamente rico em elementos culturais. A escola tem o poder de produzir culturas e, conseqüentemente, pode influenciar a sociedade, porém, sem esquecer que também está sensível para ser influenciada culturalmente em um processo dinâmico.

Analisando as realidades sociais na escola, podemos perceber que é necessário esforçarmo-nos para o trabalho intelectual na tentativa de expandir uma consciência significativa sobre as dimensões simbólicas e imaginárias, pois ambas as dimensões possuem aspectos educativos que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem através de uma prática pedagógica intercultural crítica e reflexiva do/a professor/a.

A escola é um espaço de manifestação do simbólico e do imaginário, como afirma Teixeira (1990):

É importante lembrar que a escola, enquanto instituição cultural é, por excelência, o domínio do simbólico, e do imaginário social. No entanto, ela tem sido sistematicamente analisada, como de resto todo o campo cultural, enquanto simples reflexo do político-econômico (p. 47).

Quando percebermos os detalhes sensíveis existentes no cotidiano, podemos lançar um olhar mais cuidadoso sobre o senso comum como sistema cultural. Clifford Geertz, por meio da antropologia cultural, se preocupa em observar de forma significativa a razão das ações sociais de um povo.

Tal razão é construída ou moldada coletivamente, ou seja, para Geertz (1997), a nossa consciência está inserida em um processo de modelagem, fruto das relações sociais que vivenciamos no cotidiano. Não podemos perceber os fenômenos sociais, enquadrando-os em qualquer teoria geral, até porque o senso comum pode ser específico a uma realidade local.

O senso comum, no entanto, relaciona-se mais com a forma como se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem do que com o mero reconhecimento de que elas acontecem. O senso comum não é uma faculdade auspiciosa, algo assim como ter bom ouvido para a música; é uma disposição de espírito semelhante à devoção ou ao legalismo. E, assim como devoção ou legalismo (ou ética, ou cosmologia), esta disposição difere de um lugar para outro, adotando, no entanto, uma forma local característica (GEERTZ, 1997, p. 21).

A partir de tal perspectiva, podemos considerar que os modos de perceber o mundo não são exatamente universais e consensuais. Por exemplo, a ciência, a filosofia, a religião, entre outras formas, não podem ser entendidas como um pacote homogêneo e verticalizado de propriedade comum a todos os povos.

Para Geertz (1997), quando conhecemos e nos aproximamos de povos tradicionais, fica evidente que existem, no cotidiano da comunidade, sentidos e significados culturais organizados, diversos e específicos que evidenciam a ideia de que o senso comum é um sistema cultural.

Assim, Durkheim descobriu formas elementares de vida religiosa entre os aborígenes australianos; Boas, um talento espontâneo para o desenho na costa do noroeste; Lévi-Strauss, uma ciência “concreta” no Amazonas; Griaule, uma ontologia simbólica em uma tribo da África Ocidental; e Glukman, um jus commune implícito em outra tribo da África Oriental (GEERTZ, 1997, p. 113).

O senso comum pode ser um fenômeno que está para além das análises lógicas e matemáticas. Não se contenta com apropriações mentais padronizadoras e, sim, visa empreender uma busca significativa dos elementos sociais existentes no cotidiano humano.

O senso comum mostra, de forma complexa, o impulso que possibilita a construção de bases sociais que corroboram para a transformação dos aspectos socioculturais de uma comunidade específica, ou seja, o senso comum “representa o mundo como um mundo familiar, que todos podem e devem reconhecer, e onde todos são, ou deveriam ser independentes” (GEERTZ, 1997, p. 139).

2.3.2 Do Senso Comum ao Pensamento Complexo

O senso comum, segundo Geertz (1997), “parece ser aquilo que resta quando todos os tipos mais articulados de sistemas simbólicos esgotaram suas tarefas, ou aquilo que sobra da razão quando suas façanhas mais sofisticadas são postas de lado” (p. 140), tornando-se

necessário trilhar o caminho do pensamento complexo para se aproximar e apreender os sistemas culturais.

A perspectiva da complexidade trabalhada pelo teórico Edgar Morin tem como ponto de partida a seguinte questão: “na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica”¹⁰ (2007, p. 9). Significa dizer que as múltiplas possibilidades de produção dos conhecimentos estão fragmentadas e isoladas.

No processo de produção dos conhecimentos, não podemos mutilar as dimensões físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas e antropológicas. O ser humano é um todo complexo e existe coletivamente, ou seja, somos partes de um todo e que o todo só existe porque percebe as diversas partes.

Quando, no processo de produção do conhecimento, descaracterizamos as múltiplas possibilidades da vida humana, estamos produzindo ignorâncias ou cegueiras epistemológicas que são disseminadas arbitrariamente, produzindo uma cultura prosaica e iconoclasta.

Morin (2007) nos diz que devemos tomar consciência sobre essas incoerências nos modos de produção do conhecimento, uma tomada de consciência radical, e lista quatro etapas para contribuir com a oxigenação da consciência:

1° A causa profunda do erro não está no erro de fato (falsa percepção) ou no erro lógico (incoerência), mas no modo de organização de nosso saber num sistema de ideias (teorias, ideologias) ; 2° Há uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência; 3° Há uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão; 4° As ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico, etc.) (p. 9).

Todos os erros, cegueiras ou ignorâncias epistemológicas, que Morin (2007) nos aponta, surge a partir de um processo de produção do conhecimento que é incapaz de reconhecer e trabalhar a complexidade da vida humana. Tem o foco em processos tangíveis, rígidos, lógico-matemáticos que não percebe o intangível, o sensível, a poesia existente no cotidiano social.

Tem um caráter mutilador, fragmentador e empobrecedor dos saberes globais e locais, ou seja, um conhecimento míope. É de suma importância que tomemos consciência das

¹⁰ Tal lógica, Morin complementa dizendo que é um princípio de separação homem-natureza. A ideia era a de que, para o conhecimento do homem, deveríamos rechaçar, eliminar tudo o que fosse natural, como se nós, o nosso corpo e organismo fossem artificiais, ou seja, a separação total. A separação do sujeito e objeto, significando que nós temos o conhecimento objetivo porque eliminamos a subjetividade. Sem pensar que no conhecimento objetivo, há, também, a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos e, ainda, sob condições históricas, sociológicas, culturais precisas.

consequências dos modos que desfiguram a realidade e dissemina a inteligência cega, que segundo Morin (2007):

Destroem os conjuntos e as totalidades, isto isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e as coisas observadas. As realidades-chaves são desintegradas [...] E os pedantes cegos concluem então que o homem não tem existência, a não ser ilusória. Enquanto que as mídias produzem a baixa cretinização, a universidade produz a alta cretinização. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los (p. 12).

A metodologia dominante de produção do conhecimento é incapaz de dialogar com a microdimensão – o ser humano – ou em sua macrodimensão – a humanidade em geral. Tal fragilidade pode produzir problemas epistemológicos que dificultam e atrasam o desenvolvimento dos saberes locais.

Morin (2007) sugere à necessidade do pensamento complexo, pois o processo de produção do conhecimento não é algo estático ou imutável. É um fenômeno de “auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia” (p. 14). Podemos perceber, pensar e enfrentar a complexidade da vida humana e não descaracterizá-la ou ocultá-la como se fosse um desafio inexorável.

Todo o trabalho intelectual sobre a complexidade nos possibilita expandir um conhecimento consciente e significativo sobre a diversidade, a multiplicidade, a pluralidade da vida humana.

Necessitamos estudar um conhecimento complexo que admita o homem como um ser natural que chegou de uma evolução biológica natural. Que reconheça o homem como um antrópode, um mamífero que tem cérebro, um vertebrado pluricelular que tem vida na terra e que, como filhos e filhas da terra integram uma relação cósmica, como acreditaram e acreditam as culturas de muitas outras civilizações. Hoje podemos saber que as partículas de nossos corpos nasceram nos primeiros segundos do universo, há quinze milhões de anos; que os átomos de carbono necessários para a vida estão forjados nas estrelas anteriores ao sol; que as moléculas são similares sobre a terra que nós tomamos; que todo o cosmos se encontra em nós (MORIN, 2008, p. 32)

Morin (2008) explica que o conhecimento do todo necessita também das partes e isto é um desafio diante da manutenção do pensamento fragmentado e mutilador nas escolas. Como consequência da “inteligência cega”, terão ações pedagógicas no campo da educação insuficientes para pensarem e proporem alternativas para superarem os problemas sociais locais.

Assim, a reforma do processo de produção do conhecimento é um trabalho coletivo, visando, como afirma Morin (2007), “tomar consciência da patologia contemporânea do pensamento”:

[...] A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que ela tem por missão traduzir e assumir como a única real [...] A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável (p. 15).

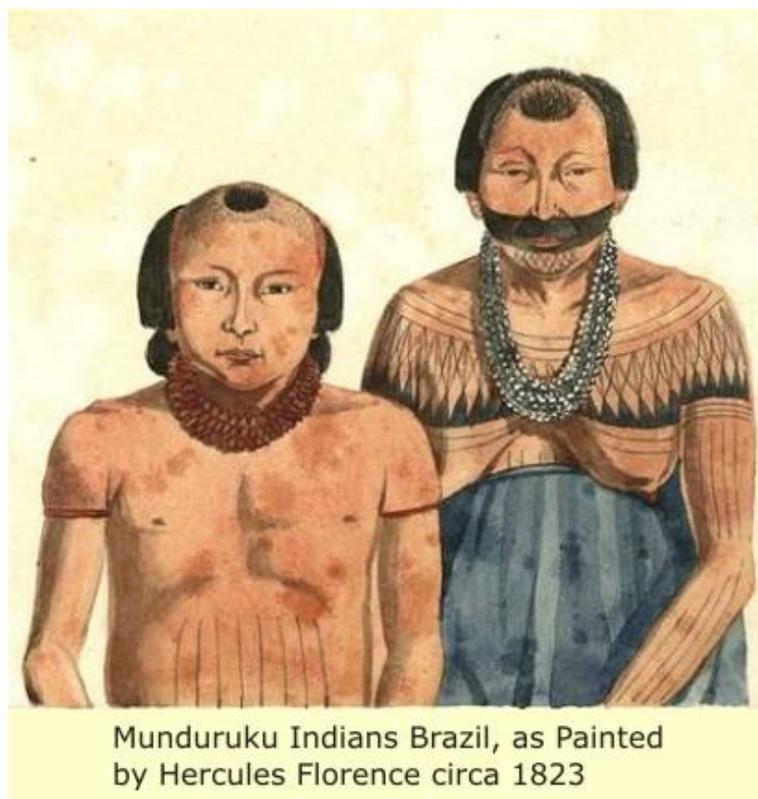
Podemos considerar que precisamos repensar as formas ou os modos de produção do conhecimento científico e os caminhos pedagógicos. O que parece é que estamos em uma era de barbáries epistemológicas e devemos superar tal processo através do pensamento complexo para ressignificar os processos de produção do conhecimento e, assim, “civilizar nosso conhecimento”,¹¹ de forma que possamos utilizá-los para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, transitando e apreendendo os sistemas culturais à luz da razão sensível.

¹¹ Expressão utilizado pelo próprio Edgar Morin no livro Introdução ao Pensamento Complexo.

CAPÍTULO 3

O POVO MUNDURUKU

Figura 1
Indígenas Munduruku (1823)



Fonte: O Dossiê Munduruku. Museu Amazônico 1995.

Neste capítulo, iremos falar sobre a história do povo Munduruku, relatando o processo de expansão territorial, os primeiros contatos com o não-indígena, como os Munduruku eram conhecidos e as estratégias de “pacificação” do povo Munduruku que os colonizadores portugueses empreenderam na região do Rio Negro/Am e Grão-Pará/Pa. Iremos, também, compreender como foi o processo de demarcação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Em seguida, teceremos uma breve descrição sobre a comunidade de Kwatá e sobre a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso.

3.1 Breve História do Povo Munduruku

3.1.1 A Expansão Territorial: Os primeiros contatos

Os relatos históricos são riquíssimos em detalhes sobre os povos tradicionais indígenas que viviam na região norte. Segundo Santos (2002), a primeira referência acerca dos Munduruku foi feita pelo padre José Monteiro de Noronha,¹² vigário-geral da capitania de São José do Rio Negro, em 1768:

No parágrafo 68 do Relatório de Noronha está escrito o seguinte: neste furo (arariá) desembocam os rios Abacaxis, Canumã e Maué, o qual é habitado de muito gentio, cujas nações são: Sapupé, Comani, Aitouariá, Acaraiuará, Brauará, Uuarupá, **Maturucu** (grifo nosso), Curitiba (1856, p. 29 apud SANTOS, 2002, p. 134).

Os Munduruku, registrados por Noronha na região dos rios Abacaxis, Canumã e Maués, “teriam partido do habitat original, atravessando o Tapajós rumo ao interior da área, alcançando àquela região e, posteriormente, curso baixo e a foz do Tapajós” (SANTOS, 2002, p. 135). Isso significa dizer que os Munduruku, provavelmente, foram observados entre 1746 e 1768.

Sampaio (1985) comenta que:

As notícias mais antigas disponíveis sobre a guerra Mundurucu vêm de As Viagens do Ouvidor Sampaio. Trata-se de uma informação indireta, pois, nessa ocasião, o cronista estava dissertando sobre as Amazonas, mulheres guerreiras “vistas” por Orellana no século XVI, e “confirmadas” no século XVIII por La Condamine. Os que tivessem algum conhecimento dos costumes dos selvagens da América, não ignoravam, que habitam nela algumas nações, em que as mulheres pelejam juntamente com os homens, o que presentemente sucede com inúmeras. Os **Muturicus** (grifo nosso), que de quatro anos a esta parte hostilizam as nossas povoações do rio Tapajós, trazem consigo as mulheres, as quais na ocasião do conflito, lhes subministram as flechas, como se observou no combate, que com aquela belicosíssima nação teve o ano passado o comandante da fortaleza daquele rio, no qual sustentaram valorosamente o fogo, que se lhe fez por um largo espaço de tempo (apud SANTOS, 2002, p. 136).

¹² O Roteiro de Noronha, de modo geral, é formado por uma massa descritiva da geografia do eixo Amazonas-Solimões e do rio Negro e seus principais tributários, até aos seus confins. A descrição está cheia de notas importantes sobre os núcleos coloniais semeados ao longo das margens ribeirinhas da região; muitas notas sobre as populações indígenas, principalmente as do Solimões, podem ajudar a traçar um quadro etnográfico da região. Porém, nada acerca dos conflitos belicosos dos Munduruku ou de outra nação indígena qualquer (SANTOS, 1995, p. 135).

Desse modo, os Munduruku já se apresentavam como um povo guerreiro pelos seus ataques violentos contra os colonizadores da região. Existem relatos de que os Munduruku viviam em disputas territoriais sangrentas com outros povos indígenas muito antes do encontro com os colonizadores portugueses na região da Amazônia.

Os Munduruku¹³, das proximidades do alto rio Tapajós, conquistaram e expandiram seus domínios para a região do baixo Madeira e baixo Tapajós. Segundo Murphy (1960), “esse alargamento de domínio territorial deve ter-se iniciado por volta do início da segunda metade do século XVIII. Esses movimentos parecem obedecer aos padrões originais de dinâmica populacional vigente nessas áreas antes do aparecimento do branco” (apud, SANTOS, 2002, p. 137).

As incursões dos Munduruku não se restringiam apenas a esses pontos mencionado. Pela documentação compulsada, verificamos que tais explicações bélicas foram muito além. Por exemplo, o governador do Pará, em carta de 1793, enviada ao governador da capitania do Rio Negro, quando cobrava providências com relação aos “insultos” dos Munduruku aos moradores da região da vila de Borba, no rio Madeira, dizia: estes mesmos têm havido nesta capitania; no Xingu, em Portel, Melgaço, e até Oeiras, em Tocantins, e há dias até o Moju têm descido cometendo as suas costumadas atrocidades [...]. Num outro documento, datado de 15 de agosto 1794, o governador do Pará descreveu ao Governador Metropolitano, em Lisboa, as incursões Mundurucu nos seguintes termos: finalmente do Tocantins passaram ao rio Moju, de cujas cabeceiras se passa facilmente às do Capim, que conflui com o Guamá, e Formam ambos o rio desta cidade (Belém) (SANTOS, 2002, 138).

Santos (2002) chama a atenção a um aspecto sobre os índios Munduruku, documentado pelos portugueses, fazendo alusão às estratégias de expansão territorial e sobre suas práticas de guerra efetiva, sintetizado em uma carta escrita por Martinho de Sousa e Albuquerque, governador do Pará ao ministro dos Negócios Ultramarinos, Martinho de Melo e Castro, datada em 17 de agosto de 1788. Está escrito:

¹³ Desde o início da década de 1770, tem-se notícias das atividades guerreiras dos índios Munduruku. Dessa época até meados da década de 1790, essa nação indígena inquietou não só os colonizadores, mas também seus vizinhos indígenas Parintintins, Maués, Araras, Muras e outros, durante os seus movimentos expansionistas. Esses acontecimentos podem ser constatados a partir das correspondências trocadas entre as autoridades dos núcleos coloniais, destas com as autoridades metropolitanas, e vice-versa. Pode-se também constatar isso nos relatórios de viajantes militares, das expedições científicas ou religiosas. Por exemplo, o administrador da vila Boim, no rio Tapajós, em março de 1774, escreveu para o governador João Pereira Caldas informando que, no início daquele mês, os índios Mundurucus haviam assaltado aquela vila ‘e pelo repentino acontecimento em tempo não esperado, ficam os moradores bastante atemorizados, e sem poderem utilizar-se cultivar suas roças’. Remetente na ocasião pede ao governador que lhe mande uma escolta militar e bastante munição, pois esses dois elementos seriam os ‘verdadeiros e único remédio para o sossego de todas as vilas deste rio [...]. Documentos com esse tom há diversos, todos remetidos de núcleos coloniais: de Borba, Santarém, Gurupá, Oeiras, Alter do Chão e de outros lugares (SANTOS, 1995, p. 138-139).

Entre as nações gentias, que aqui temos próximas a nós, são os Mundurucus aqueles que se fazem presentemente mais terríveis, tanto em razão do seu grande número, como da sua ilimitada barbaridade: estes homens habitantes no sertão do rio Tapajós, não só descem repetidas vezes às suas margens a encontrar nossas canoas, mas adiantando-se cada dia no seu curso, têm chegado por último a inquietar, e atacar os moradores daqueles distritos dentro mesmo dos seus sítios, e roças, roubando e matando tudo quanto encontram, sem reserva, nem piedade [...] nas suas bárbaras expedições, fui informado de haverem ultimamente causado bastante estrago no território da vila de Alter do Chão [...], eles não atendem nem à idade, nem ao sexo, só sim ao maior número de vítimas, para aumentarem com elas o seu triunfo, e executarem aquelas desumanidades, que eu já fiz ver a V. Ex^o, nas cabeças, que lhe remeti de alguns infelizes, por eles mortos, e que vinham preparadas e conservadas para ornato horroroso das suas casas [...] (apud SANTOS, 2002, p. 139-140).

Podemos considerar que os Munduruku partiram do Alto Rio Tapajós e conquistaram e dominaram uma grande área da região do Grão-Pará/Pa e Rio Negro/Am. Tais conquistas foram realizadas através de grandes batalhas contra as populações de brancos e índios ao longo do trajeto, criando um cenário assustador e mexendo com o imaginário dos povos que eles derrotaram.

3.1.2 Os Espartanos da Amazônia

Os primeiros relatos sobre o povo Munduruku surgiram após as disputas sangrentas no processo de demarcação territorial na região dos rios Tapajós e Madeira, realizado pelos europeus, especificamente, os portugueses. No calor desse processo de demarcação e, ao mesmo tempo, quando procuravam promover condições favoráveis para a ocupação por militares, colonos e religiosos, foi que os portugueses realizaram os primeiros registros históricos e observaram os primeiros movimentos de resistência Munduruku aos colonizadores.

Os espartanos da Amazônia Colonial, título dado ao povo indígena Munduruku de língua tupi, viviam segundo a tradição, na aldeia de Nicodemus, situada sobre uma colina no meio de vasta campina no alto curso do rio Cururu, um dos formadores do rio Tapajós. Murphy (1954) descreve as características físicas dos guerreiros Munduruku:

Eram gente alta (vários mediam seis pés e meio), peitos largos, fortíssima musculatura, frequentemente de cor muito clara, de feições largas, bem pronunciadas e, embora afáveis, rudes, cabelos pretos luzidios, cortados na testa, e todo o corpo tatuado com linhas finas (apud SANTOS, 2002, p. 126).

Em nota específica, Martius (1981) também descreve, com muitos detalhes, as tatuagens dos guerreiros Munduruku e suas mulheres:

Os Munduruku tatuam todo o rosto ou pintam no meio da face malha meio elíptica, da qual partem numerosas linhas paralelas sobre o queixo, mandíbula e pescoço, até o peito. Do meio de uma espádua até a outra, correm sobre o peito duas ou três linhas, separada meia polegada uma da outra, e, abaixo destas, até ao fim do peito, se acham desenhos romboidais verticais, ora cheios, ora vazios. O resto do tronco é riscado com linhas paralelas formando redes. As costas são igualmente tatuadas. Cada qual faz a seu gosto algumas variantes. Nas mulheres, é raro ver-se o rosto todo enegrecidos, a malha que elas trazem tem forma de lua crescente, de pontas voltadas para cima (apud SANTOS, 2002, p. 127).

Os Munduruku pretendiam com essas características físicas, bem delineadas e visíveis, evidenciar sua aparência de terríveis guerreiros, pois para esse povo a guerra era a sua principal ocupação frente aos desafios de conquistas territoriais na Amazônia Colonial.

As aldeias Munduruku eram unidades políticas autônomas sob a liderança dos chefes e dos mais velhos. De acordo com Santos (2002):

Nas aldeias, internamente, cada uma era constituída pelas *casa-dos-homens* e por três ou cinco *casas de moradia*, dispostas um círculo, em volta de uma praça central limpa. As *casas-dos-homens* formavam um núcleo dentro da aldeia, eram uma instituição que tinha grande importância para a sociedade mundurucu; ali os homens comiam, dormiam, trabalhavam, repousavam e se reuniam em conselho. Era ali, também, que tocavam as trombetas sagradas, longe do olhar feminino. Nas *casas de moradia* habitavam as mulheres e as crianças (p. 128-129).

Os casamentos entre o povo Munduruku ocorriam de forma matrilocal, os homens vinham de várias aldeias para residir na aldeia das esposas. Uma vez casados, residiam na *casa-dos-homens*, onde começavam a participar da vida econômica, política na aldeia de forma cooperativa, coesa e efetiva. Entre esses índios, segundo Murphy & Murphy (1954), “não apenas os sexos residiam separados, mas havia, também, uma profunda divisão entre eles nos níveis sociais, religiosos e na divisão do trabalho” (apud SANTOS, 2002, p. 129).

O povo Munduruku tinha os seus interesses voltados para a guerra. Eles (os guerreiros Munduruku) recrutavam, em outras aldeias, jovens voluntários para serem treinados e, sempre deixavam, em cada uma delas, um número suficiente de homens Munduruku para contribuir na defesa da aldeia e para promover à subsistência do coletivo. Segundo o casal Murphy (1954):

Dois chefes, de renome e bravura, dirigiam o grupo guerreiro mas eram orientados ou aconselhados pelos outros chefes da aldeia e pelos velhos. Dois guerreiros experimentados, pertencentes a uma sociedade conhecida como a *muchachá anyen*,

acompanhavam cada expedição e eram os guardiões de uma trombeta de guerra conhecida como *pem*. O sinal de ataque era dado nesse instrumento, pelo dois *muchachás* sob a direção dos líderes (apud SANTOS, 2002, p. 130).

Ainda com base no casal Murphy (1954), os Munduruku levavam suas mulheres, nas expedições de guerra, para entre outras atividades, preparar alimentos e carregar utensílios de uso diário. “Normalmente essas expedições tinham início no começo do verão e frequentemente eram concluídas antes do cair das primeiras chuvas” (apud SANTOS, 2002, p. 130).

Os Munduruku utilizavam a seguinte estratégia de guerra contra seus inimigos indígenas e não-indígenas: Primeiro cercavam a aldeia inimiga e atacavam pela madrugada, incendiando as aldeias e matavam todos os homens adultos, os derrotados eram decapitados e suas cabeças passavam por um processo de mumificação, após tal processo eram utilizados como ‘troféus’¹⁴. As crianças e as mulheres do povo derrotado eram levadas e criadas como Munduruku.

O efeito mágico das cabeças secas trazia abundância de animais silvestres aos caçadores Munduruku e, a par disso, simbolizava o orgulho dos mesmos no que dizia respeito às suas façanhas guerreiras. O guerreiro que conduzia o troféu adquiria prestígio e glória e tornava-se responsável pela organização das cerimônias relacionadas com a cabeça-troféu, cerimônias que se realizavam num ciclo durante três estações chuvosas consecutivas, depois da guerra (MURPHY, 1954 apud SANTOS, 2002, p. 131).

3.1.3 O Processo de “Pacificação” dos Espartanos da Amazônia

As ações planejadas e executadas pelos colonizadores portugueses para “pacificar os Munduruku” receberam duas orientações básicas. As duas estratégias convergiram para o

¹⁴ Quando qualquer destes aborígenes mata um inimigo, não basta trazer como prova da sua vitória o couro cabeludo da vítima, precisa da cabeça completa, decapita o morto com auxílio de uma faca, por uma incisão no meio do pescoço. O resto do cadáver é abandonado às aves de presa. Feito isso, o Munduruku vencedor espeta a cabeça do morto numa lança e volta para a maloca a fim de receber as felicitações do chefe e dos seus amigos. Mas todas estas congratulações não bastam ao vencedor. As recordações apagam-se, os anos fazem esquecer os feitos mais gloriosos que não são consignados e traduzidos por qualquer manifestação indelével. A inveja, a calúnia podem manifestar-se, se será desonrado. Que faz então o Munduruku? Embalsama a cabeça do seu inimigo com tanto cuidado como se fosse de pessoa de família. Começa por lhe arrancar os olhos, cortar-lhe o cérebro, que se corrompe facilmente, depois substitui-lhe os olhos por conchas brilhantes e procede ao embalsamento do seu troféu. Tudo é secado, frisado, enfeitado, ornado de plumas brilhantes, e quando a cabeça está assim preparada, perfura a língua que tira para fora da boca, passa-lhe um cordão e suspende a hedionda relíquia à entrada do templo da sua tribo (REID apud SANTOS, 1995, p. 131-132).

mesmo objetivo, sendo alcançado em meados de 1795. Os primeiros resultados práticos começaram a aparecer no fim do mesmo ano na capitania do Rio Negro.

Na capitania do Rio Negro, foi desenvolvido o projeto de “pacificação” de Lobo D’Almada, o qual foi posto em ação da seguinte maneira, “as tropas militares capturavam alguns índios, estes eram levados aos núcleos colônias, onde eram bem tratados e, em seguida, eram deixados ir embora para as suas aldeias de origem” (SANTOS, 2002, p. 159-160).

No retorno às suas aldeias, os Munduruku teriam o compromisso de fazer a articulação com os seus líderes indígenas, com o objetivo de promover um diálogo com as autoridades coloniais, lançando as bases para o tratado de paz entre os portugueses e os Munduruku (espartanos da Amazônia).

Santos (2002) nos remete a uma carta escrita por Lobo D’Almada endereçada ao governador do Pará onde faz menção à estratégia no processo de “pacificação” dos Munduruku:

Enquanto aos Mundurucus, agora pretendo largar um de dois, que aqui se apanharam, que me promete trazer o seu Principal a falar-me, ficando aqui o outro. Não confio na promessa de semelhante gente; mas também nada se perde em dar esse passo. Informarei a V. Ex^o, do resultado (p. 160).

Outra descrição da estratégia utilizada pelos colonizadores para “pacificação” dos Munduruku, especificamente na capitania do Rio Negro, encontra-se nas observações realizadas pelo casal Murphy em consulta com lideranças Munduruku nos anos de 1952 e 1953 no rio Tapajós:

Antigamente nossos avós ainda não eram civilizados e lutavam contra o homem branco. Os brancos costumavam se aproximar dos nossos rios em suas canoas e nós lutávamos. Um certo dia apareceu um grupo de brancos, houve um confronto e nossos homens foram dispersados. Dois de nossos jovens foram feridos e deixados para trás. Foram capturados e levados pelos brancos. Mais tarde, os brancos voltaram e nós estávamos dispostos a atacá-los, quando os dois índios foram capturados levantaram-se de dentro da canoa e advertiram-nos para que não nos manifestássemos, já que aqueles eram nossos amigos. Então, os índios se aproximaram e nos mostraram roupas, facas, machados e muitos outros bons utensílios que os brancos haviam dados a eles. Disseram ainda que se déssemos borracha e farinha aos brancos, nós também receberíamos esses utensílios. Os mais velhos decidiram doar e, desde então, nos tornamos amigos dos brancos (apud SANTOS, 2002, p. 161).

Em julho de 1794, o governador do Pará se manifestou positivamente sobre a estratégia de “pacificação” dos Munduruku pelo governador do Rio Negro. Porém informa ao

governador do Rio Negro que, de Santarém havia enviado uma tropa de militares com o objetivo de destruir com toda a força as investidas Munduruku contra suas povoações, onde sem dúvida, os Munduruku já haviam chegado e praticado algum massacre.

Em respostas aos massacres realizados pelo povo Munduruku, o governador do Pará ordenou que as perseguições militares alcançassem os rios Tapajós, Xingu, Pacajás e Tocantins. A estratégia do governador do Pará era clara e objetiva, atacar de frente os povos Munduruku e destruí-los em sua totalidade, com isso, existiam duas grandes estratégias de “pacificação” dos gentios Munduruku; a do governador do Rio Negro e a do governador do Pará.

Na capitania do Rio Negro, depois de cativar os índios Munduruku, Lobo D’Almada começa a ter os benefícios de sua estratégia de “pacificação”. Referente a isso, Santos (2002) afirma que:

Isso foi dito pelo próprio governador do Rio Negro em cartas ao seu superior em Belém e diretamente ao ministro dos Negócios Ultramarinos, em Lisboa, o que deve ter melindrado a autoridade do Pará. Depois de fazer as reverências de praxe, Lobo D’Almada agradece a Deus e diz aos destinatários: a Divina Misericórdia que me inspirou para pacificar estes ferozes e bárbaros tapuios, porquanto despedindo dois Mundurucus que aqui tinha, já bem praticados e muito satisfeitos do bom tratamento que receberam, e dando-lhe alguns insignificantes mas adequados presentes, de que estes miseráveis muito se satisfazem, resultou mandarem-me, como me tinham prometido, outros parentes seus a tratarem comigo (p. 166-167).

A constituição da paz entre os colonizadores e os índios Munduruku, na capitania de São José do Rio Negro, estava sendo concluída. O próprio governador da mesma capitania agradece a todos as pessoas envolvidas, direta e indiretamente, no processo árduo e perigoso de “pacificação” do povo guerreiro Munduruku.

No Pará, o governador reconhecendo o êxito da estratégia desenvolvida pelo governador do Rio Negro afirma que:

Resta agora tirar partido das circunstâncias, disponha V. S^o, o que julgar acertado ao serviço de Sua Majestade, mas eu requeiro que V. S^o, me mande alguns rapazes filhos e filhas dos principais, e do principal de todos eles assim como dos que o não forem até ao número de trinta ou quarenta para não só receberem educação competente, e apreenderem ofícios úteis nesta cidade, mas até servirem de reféns (apud SANTOS, 2002, p. 171).

Fruto do processo de “pacificação”, os Munduruku tornaram-se aliados dos portugueses e contribuíram para a redução da resistência dos outros povos indígenas da região

frente ao processo de colonização empreendido pelos portugueses. Santos (2002) faz um resumo bastante interessante sobre o processo de “pacificação” do povo Munduruku:

Resumindo: os Mundurucus, partindo do alto do rio Tapajós, penetraram e dominavam uma vasta região do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, entrando em choque com a população de brancos, de índios aldeados e outras nações indígenas ao longo do seu trajeto, provocando, com isso, verdadeiro clima de terror entre autoridades e entre tais populações. Tais circunstâncias implicaram problemas econômicos e políticos, uma vez que os choques geraram um verdadeiro pandemônio na região, privando, muitas vezes, os índios aldeados de lavrar a terra para produção de alimentos básicos para o auto-sustento, para suprir os centros urbanos e as tropas militares. Isso fez as autoridades coloniais considerarem os Mundurucus um sério obstáculo ao desenvolvimento da região, por causa disso propuseram não só a guerra, mas também o cativo. Porém, sem recursos materiais, militares e espirituais satisfatórios, isto é, não dispunham de religiosos para domá-los, nem tropas suficientes para exterminá-los, o governo colonial se declarou impotente frente à audácia do gentio Mundurucu. Além disso, os portugueses ainda estavam em guerra com os Muras, às voltas com as questões de limites e com a ameaças de uma invasão francesa [...] Em meados da década de 1790, foi formalizado o tratado de paz dos Mundurucus com as ditas autoridades coloniais. Depois de pacificados, os Mundurucus tornaram-se aliados dos portugueses, que os usaram na redução, isto é, no descimento de outros grupos tribais que ainda resistiam ao domínio colonial. No século XIX, desenvolveram atitudes guerreiras mercenárias, além do papel de perseguidores dos rebeldes cabanos, principalmente na região que ficaria conhecida na época por Mundurucânia¹⁵. Enquanto isso os Muras participaram da Cabanagem ao lado dos rebeldes (p. 174-175-178).

Os Munduruku, em maior parte do processo de colonização portuguesa, caracterizaram-se como inimigos cruéis e com práticas de guerra terríveis que aterrorizavam todos os habitantes da região, sendo não-indígenas ou indígenas. Mas, quando os portugueses lhes mostraram utensílios europeus, como, por exemplo, facas, roupas, machados e cuidaram dos Munduruku feridos em combate, dando assistência médica e atendendo suas necessidades básicas, os Munduruku tornaram-se “receptivos” e o cenário de guerra/conflito mudou. Assim, os colonizadores conseguiram tornar os “Espartanos da Amazônia” em “aliados”/”amigos” dos não-indígenas e da Coroa Portuguesa.

¹⁵ Segundo Santos, “Mundurucânia: região da Amazônia que confina ao sul com a Juruena, e tem ao norte o rio Amazonas, ao poente o da Madeira, e ao nascente o Tapajós. Seu comprimento norte-sul é de noventa léguas na parte oriental, e a largura média de sessenta, com uma área de quarenta e quatro milhas quadradas” (2002, p. 176).

3.2 Terra Indígena Kwatá-Laranjal

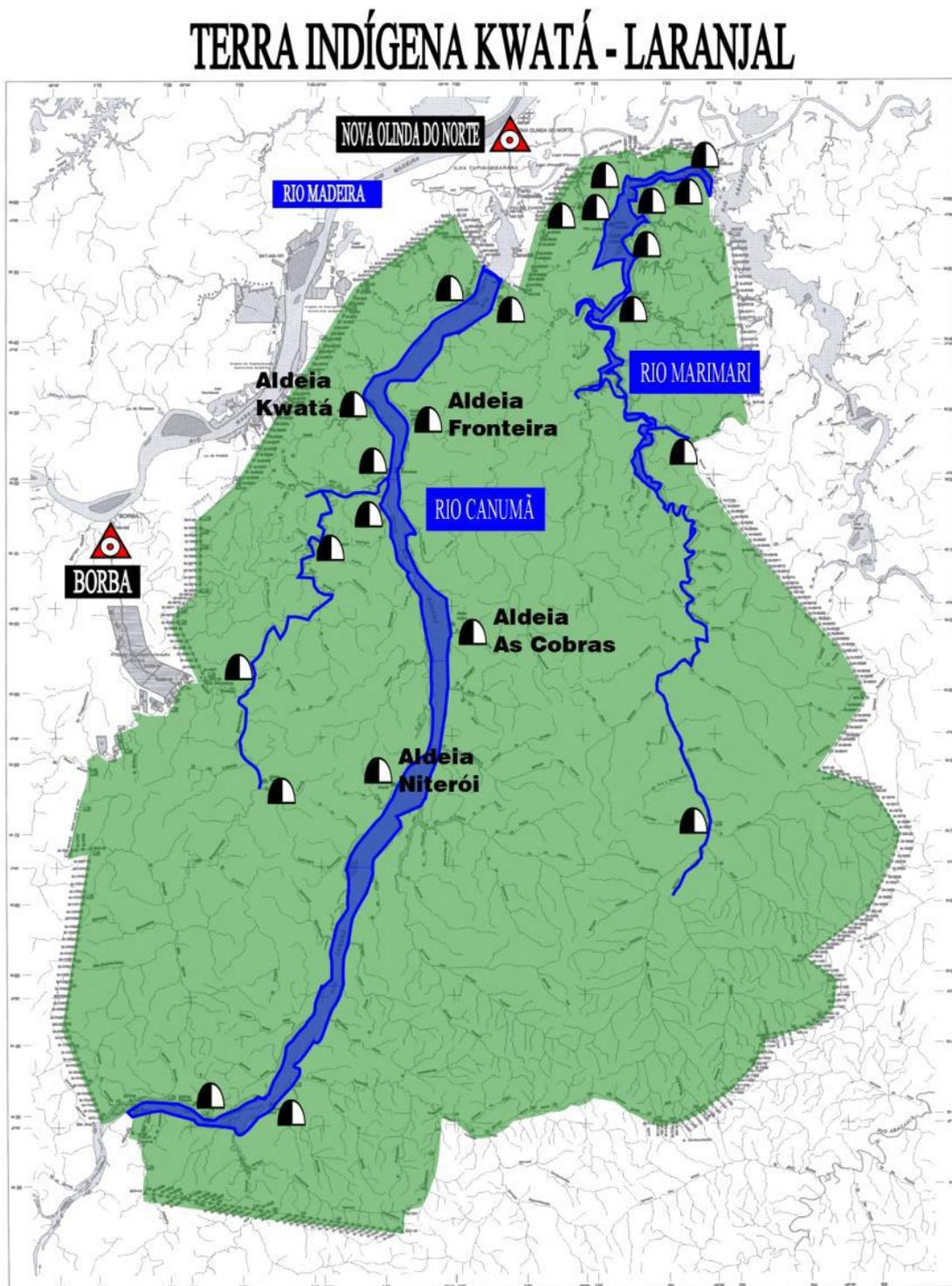
Figura 2

Mapa com a localização da Terra Indígena Kwatá-Laranjal/Am.



Fonte: Tese de Doutorado: Uma etnografia sobre a pluralidade de modelos de atenção à saúde entre os índios Munduruku na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, Borba, Amazonas: Práticas de autoatenção, xamanismo e biomedicina. Scopel, Daniel, 2013.

Figura 3
Mapa da Terra Indígena Kwatá-Laranjal e cidades próximas.



Fonte: Tese de Doutorado: Uma etnografia sobre a pluralidade de modelos de atenção à saúde entre os índios Munduruku na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, Borba, Amazonas: Práticas de autoatenção, xamanismo e biomedicina. Scopel, Daniel, 2013.

O processo de demarcação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal iniciou em 1928. O trabalho de demarcação foi coordenado pelo Serviço de Proteção aos Índios/SPI que começou a ação, retirando as famílias não-índias das terras demarcadas. O SPI iniciou a demarcação das terras desde Kwatá até Prainha.

Nessa época, segundo Beleza (2002, p. 13), 49 lotes totalizando 20.100 ha de superfície foram reconhecidos como terra legítima do povo Munduruku. Quatro lotes se situavam no rio Mari-Mari, conhecido como área do Laranjal e nove lotes na área conhecida como Kwatá.

Na década de 1940, houve a necessidade de ampliação das terras indígenas Munduruku, em consequência, as famílias não-índias que residiam nas terras foram retiradas, tal processo de desocupação foi coordenado pelo SPI. Segundo Beleza (2002):

A distribuição Mundurukú, nessa época, pode ser assim resumida: na área do Laranjal, banhadas pelo rio Mari-Mari, estavam os lotes conhecidos como Paca, Anta, Laranjal e Igarapé-Açu, os quais eram liderados por Raimundo Leite. No Kwatá, dispostos pelo rio Canumã, organizaram-se os loteamentos chamados de Parawa, Kayawe, Kwatá, Mapiá, Jacundá e Pescoço – à margem esquerda – e Xadá, Santo Antônio, Enxada, Prainha, Maloca e Vila Canumã – à margem direita – e eram liderados por Alfredo Silva (p. 13).

Em 1967, o Serviço de Proteção aos Índios/ SPI foi extinto e, para dar continuidade ao acompanhamento das populações indígenas, foi criada a Fundação Nacional do Índio/FUNAI. Com isso, foram criados dois postos indígenas, um no Kwatá e outro no Laranjal, com o objetivo de proteger os interesses dos indígenas que ali habitavam. Foi, então, que o trabalho de demarcação recomeçou.

O líder Munduruku na época era o Tuxaua Sr. Nunito Cardoso Munduruku que sempre lutou pela proteção e defesa das terras indígenas. Beleza (2002) afirma que, “Ele (Tuxaua Nunito) sabia que a proteção das terras era garantia de vida para seus filhos, netos, bisnetos e para todas as crianças que iriam nascer nas aldeias, porque o índio tem que aprender a dar valor ao que é dele, ao que é nosso, era o que ele sempre dizia” (p. 14).

Em meados da década de 1970, iniciou-se a demarcação do igarapé Buiçu até o igarapé Cacual, com aproximadamente, 30 km de área demarcada. Tal trabalho terminou em 1971, fechando o círculo pelo rio Mari-Mari até o igarapé Natal, no rio Canumã. Santos (2002) afirma que:

No ano de 1976, a Equipe I do Projeto RADAM/FUNAI retoma os estudos para levantamento da identificação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Uma proposta foi apresentada por essa equipe; consistia em uma delimitação de aproximadamente

658.300 ha de terra; no entanto, essa demarcação excluía a cabeceira do rio Mapiá, a área sul do igarapé Miriti, muitos castanhais, lagos de pesca, regiões de madeiras de lei e lugares de acesso indígena. Essa situação provocou nova demarcação de terra. Em 1979, foram acrescentados à reserva a margem esquerda do rio Canumã, a margem direita do rio Mapiazinho e a margem esquerda do igarapé Azul (p. 23).

De acordo com Beleza (2002), em 1981, a antropóloga Maria Helena Amorim apresenta nova proposta de delimitação dessa área, a qual foi reconhecida em 1982 e registrada por intermédio da Portaria 1217/E. A partir desse momento, a superfície passa a ser, então, de 732.000 ha. O apoio de várias instituições, como Funai, Upims (União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé), Cimi (Conselho Indigenista Missionário – ligado à Igreja Católica) e Pptal (Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal) foi fundamental para que essas demarcações se estendessem até 2001 e resultassem em uma superfície de 1.121.300 ha, em um perímetro de 552 Km.

A Terra Indígena Kwatá-Laranjal, hoje, apresenta 1.153.210 ha e conta com aproximadamente 2.820 habitantes – segundo dados da FUNASA 2010 –, todos Munduruku ou casados com Munduruku. A divisa entre a região do Kwatá e do Laranjal é feita a partir de um ponto referencial: O Porto do Fontinele, de onde saem e onde chegam todas as embarcações com destino a essas duas regiões. Na verdade, o que é conhecido hoje como Terra Indígena Kwatá-Laranjal representa uma extensa região de ocupação Munduruku e engloba as seguintes comunidades:

Quadro 2 – Comunidades e população na Terra Indígena Kwatá-Laranjal/Am.

Rio Canumã		
Nº	Comunidades	População
01	Apuí	40
02	Arú	110
03	As Cobras	79
04	Cafezal	18
05	Caioé	105
06	Cajoal	67
07	Empresinha	59
08	Fronteira	240
09	Jutaí	62
10	Juvenal	67

11	Kwatá*	298
12	Makambira	49
13	Mamoal	26
14	Niterói	94
15	Pajurá	49
16	Parawá	153
17	Santa Cruz	07
18	Santo Antônio	49
19	São Domingos	40
20	Saurú	105
21	Tartaruginha	63
Total		1.780
Rio Mari Mari		
01	Boa Hora	41
02	Cipozinho	190
03	Jacaré	30
04	Laguinho	30
05	Laranjal	60
06	Mucajá	157
07	Soval	306
08	Terra Vermelha	123
09	Varre Vento	77
10	Vila Nova	91
Total		1.105

Fonte: Tese de Doutorado: Uma etnografia sobre a pluralidade de modelos de atenção à saúde entre os índios Munduruku na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, Borba, Amazonas: Práticas de autoatenção, xamanismo e biomedicina. Scopel, Daniel, 2013.

Os Munduruku conseguiram reconquistar o direito de habitar nas Terras Indígenas Kwatá-Laranjal. Referente a essa vitória, Beleza (2002) tece uma consideração muito interessante sobre o processo de demarcação das Terras Indígenas Kwatá-Laranjal: “só nos resta agora educar nossos filhos, nossos alunos e comunidade para terem mais conhecimento sobre nosso território, e despertar neles o reconhecimento e grande valor pela nossa ‘mãe terra’, porque tudo isso é fruto de muitas lutas, de muitos movimentos, mortes e até

massacres. Tudo isso aconteceu para que a gente pudesse garantir a defesa e a proteção da nossa terra, a Terra Indígena Kwatá-Laranjal” (p. 32).

3.3 Comunidade de Kwatá

Foto 1
Imagens da Comunidade de Kwatá e do Rio Canumã.



Fonte: Fotografia realizada por Lucas A. Furtado. Pesquisa de Campo – maio/2015.

A comunidade de Kwatá está localizada nas margens do grande rio Canumã, sendo a aldeia mais populosa desse rio, com aproximadamente, seiscentas pessoas distribuídas às margens do rio e igarapés. O rio Canumã tem importância vital para o povo Munduruku que habita a aldeia. O rio fornece pesca, água para banho, para beber, para lavar roupas e para lavar seus utensílios domésticos. O rio Canumã é uma das principais vias de transporte da região e, também, tem relevante importância cosmológica para os Munduruku.

A maioria das casas, na aldeia de Kwatá, são construídas com palhas, madeiras, alvenaria, algumas possuem telhado de alumínio e zinco. Nos quintais das casas, geralmente, plantam-se verduras, ervas medicinais e criam-se galinhas. Como extensão dos quintais, os Munduruku plantam e cultivam a mandioca, a banana, o cupuaçu entre outras frutas.

Também, possuem a sua disposição, na floresta densa, açaí, castanha, copaíba etc. e caçam animais, como, por exemplo, anta, guariba, porco, paca, tatu, cotia, entre outros, para o sustento da família.

Além das casas, a comunidade integra: Igreja Católica e Batista, escola municipal e estadual, posto de saúde, posto da Funai, que está desativado (atualmente serve como casa de apoio), palco para eventos artísticos, quadra poliesportiva, rua pavimentada e uma praça central.

Percebemos que o espaço físico da aldeia de Kwatá foi inspirada pelas cidades circundantes, como, por exemplo, Borba, Nova Olinda do Norte, Autazes e Manaus. Nesse cenário, todas as construções, desde o posto de saúde até as casas de palhas, madeiras e alvenarias, fazem parte da constituição da aldeia de Kwatá e do imaginário do Munduruku de melhoria e crescimento da sua comunidade. Segundo Scopel (2013), o ideal de desenvolvimento e organização da aldeia tem como base os elementos de organização/urbanização das cidades vizinhas.

3.4 Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso

Foto 2
Imagens da Escola Ester Caldeira Cardoso





Fonte: Fotografia realizada por Lucas A. Furtado. Pesquisa de Campo – maio/2015

A Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso é resultado de inúmeras discussões, análises e reflexões sobre a necessidade de pensar um processo socioeducativo formal que garanta a formação de cidadão Munduruku que possa assegurar os direitos gerais e específicos do povo Munduruku no processo de relacionamento com a sociedade envolvente, compreendendo e respeitando as diferenças culturais. Segundo o que consta no Político Pedagógico Munduruku (2015), a escola tem como objetivo:

Desenvolver uma educação que garanta e assegure o direito à cidadania, ajudando a fazer o uso da tecnologia, respeitando à diferença e fazendo da escola um local de reflexão sobre a vida e o trabalho do povo, ao mesmo tempo em que contribua para a recuperação da memória histórica, fortalecimento da cultura e melhoria das condições de vida e saúde das comunidades Munduruku (p.11).

A preocupação dos/as professores/as, lideranças e comunitários Munduruku, com relação ao processo de escolarização, surgiu a partir das experiências e reflexões sobre os modos pedagógicos empreendidos em outras escolas indígenas que se caracterizaram, na visão dos/as Munduruku, como um sistema de educação rígida, autoritária e arbitrária que não atendia os interesses e necessidades dos povos tradicionais indígenas.

[...] na tentativa de mudarmos um sistema de educação estruturado rigidamente, autoritário e inadequado às nossas realidades culturais e educacionais, criado pelo sistema nacional e estadual de educação e imposto pelo sistema estadual e municipal de educação, aonde nossas escolas vinham, em alguns casos, ainda vem funcionando com um tipo de currículo, carga horária e calendário impróprio aos nossos costumes e práticas culturais, desrespeitando e desvalorizando nosso povo, valores e culturas, uma vez que essa política escolar ainda impede que nós professores possamos desenvolver nossas práticas cotidianas: caçar, pescar, abrir roçados, colher, entre outras atividades. Tais fatos ocorrem em virtude da secretaria municipal de educação ainda não possuir uma equipe técnica devidamente preparada e capacitada para atuar junto às escolas da região e atender as especificidades das escolas e professores indígenas (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 05).

Essas escolas, com seus currículos e calendários, pensados na lógica monocultural, tornaram-se insuficientes para construir um diálogo com os hábitos e costumes culturais tradicionais do povo indígena. O sistema educacional formal “do branco” não dá conta das complexidades culturais existentes nas comunidades indígenas.

Partindo deste pressuposto, o Povo Munduruku do estado do Amazonas começou a se mobilizar e se articular para conseguir implementar uma escola que atendesse os critérios legais contidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, segundo as quais a educação escolar indígena deve, obrigatoriamente, atender os critérios de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Segundo os/as professores/as Munduruku (2015):

[...] estamos reivindicando e construindo uma nova forma de educação, uma educação própria para o povo Munduruku, que possa nos ajudar a formar alunos críticos, reflexivos, autônomos, independentes, conhecedores de sua própria cultura, da realidade de seu povo, dos problemas que enfrentamos e, também, da cultura de outros povos, indígenas e não indígenas. Pretendemos desenvolver um processo de educação que ajude a aldeia a resolver seus próprios problemas na busca de melhorias de vida para o povo, lutando sempre pelos seus direitos e pelo fortalecimento da identidade étnica de seus membros. Tudo o que está sendo trabalhado nesse processo de educação está de acordo com os processos próprios de aprendizagem do povo Munduruku (Projeto Político Pedagógico, p.8).

No ano de 2015, a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso atende a comunidade de Kwatá e as comunidades adjacentes. Funciona a partir do ensino fundamental, anos finais, possuindo 26 alunos no 6º Ano; 20 alunos no 7º Ano no turno matutino. 20 alunos no 8º Ano; 24 alunos no 9º Ano no turno vespertino. De noite, a Escola atende a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA com 48 alunos. E no ensino médio televisionado tem 105 alunos matriculados. A escola atende ao todo 243 alunos da etnia Munduruku.

É importante esclarecer que, desde o processo de planejamento até a implementação da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, que ocorreu em 2010, o Povo Munduruku contou com o apoio e a participação permanente da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, Prefeitura Municipal de Borba, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que possibilitaram a execução do Projeto KABIA'RA / Programa de Formação de Professores Indígenas Munduruku, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Ainda que indiretamente, contaram com o apoio da Fundação Nacional do Índio / FUNAI; Conselho Indigenista Missionário / CIMI; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira / COIAB; União dos Povos Indígenas Munduruku / UPIMS, Coordenação dos Professores Indígenas Munduruku /

CPIMS; Conselho de Saúde Indígena Munduruku / CSIMS e Movimentos das Mulheres Indígenas Munduruku / MMIM.

Vale apenas ressaltar que o nome da escola é uma homenagem à matriarca da comunidade de Kwatá, a Sra Ester Caldeira Cardoso, carinhosamente chamada de Dona Ester.

3.4.1 Uma Homenagem a Dona Ester Caldeira Cardoso

Filha de Antônio Caldeira e Adelina Alves, Dona Ester nasceu em Santo Antônio, outra parte da aldeia, depois morou com os pais em uma região chamada Najá. Quando se casou, foi morar no Kwatá com seu marido. Ela nos conta que o pai trabalhava na roça e que mesmo eles sendo Munduruku, já falavam português. Dona Ester é conhecedora de bastantes histórias e mitos dos Munduruku, ela mostra-se muito orgulhosa de sua cultura e de sua língua e está sempre disposta a colaborar com pesquisadores ou com qualquer outra pessoa que tenha interesse nos Munduruku.

A Dona Ester, por muito tempo, se preocupou com a educação formal de seu povo. Durante a execução do Programa de Formação de Professores Indígenas Munduruku – KABIA'RA, no período de 1999 até 2004, a Dona Ester sempre esteve presente, participando de quase todos os momentos do processo de formação dos/as professores/as. A sua maior preocupação é com a questão da revitalização da Língua Munduruku. Sempre esteve disposta a ensinar a língua tradicional de seu povo. A Dona Ester, no ano de 2015, completou 96 anos e está muito lúcida, ainda se preocupa com a educação escolar do Povo Munduruku. Sem dúvidas, para quem teve a experiência de conhecer e conviver com a Dona Ester, percebe que ela é uma inspiração para a sua comunidade e para os/as professores/as indígenas e não-indígenas.

CAPÍTULO 4

PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DOS/AS PROFESSORES/AS MUNDURUKU

Esta pesquisa procurou apreender os significados culturais a partir das manifestações dos sujeitos em torno das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas pelos professores Munduruku na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso da comunidade de Kwatá. Os dados foram coletados através de observações e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados em busca da compreensão, do sentido e significado das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as Munduruku, levou em conta a fundamentação teórica, os objetivos traçados, as categorias: culturas, identidades, educação intercultural e prática pedagógica e as questões norteadoras, a partir das quais os dados e as análises serão apresentados.

4.1 Culturas, Identidades e Educação Intercultural

Com relação à primeira questão norteadora, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: Qual o seu entendimento sobre culturas, identidades e educação intercultural? Por se tratar de uma pergunta que envolve três conceitos distintos, organizamos as respostas na seguinte sequência: Culturas, identidades e educação intercultural.

4.1.1 Culturas

Nas respostas dadas, é possível verificar que existem entendimentos que convergem e outras que divergem das concepções teóricas que orientam o estudo, entre as quais a que afirma ser “o homem um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” (GEERTZ, 2014, p.4). Na mesma perspectiva, Morin (2000) nos ensina que são os homens que produzem, em um processo de constituição, seus sentidos e significados. Diz ele:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração

em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social [...] (p. 56).

Alguns professores/as compreendem que os modos e práticas de vida dos Munduruku são apreendidos através das experiências sociais na comunidade de Kwatá que fazem parte da constituição cultural do seu povo. Vejamos o que dizem:

Culturas são os modos de serem e agirem, o que nós fazemos na verdade, por exemplo, os roçados onde todo mundo se reúne e irão compartilhar aquele momento de alimentação, de conversas, de união isso eu entendo como cultura. **É o convívio na aldeia simplesmente na pesca, na caça, um contribui com o outro, o pouco que nós temos contribuimos com os nossos parentes** (PM01 [grifo nosso]).

Culturas é tudo isso que está em nossa volta. É tudo isso que nós enxergamos. É tudo isso que pode simbolizar e representar um povo. Isso é cultura. É tudo que temos e preservamos na nossa comunidade. É tudo que serve como identidade cultural. Os nossos valores nos representam como Munduruku, por exemplo, os costumes, os rituais, as tradições, a forma de respeitar o parceiro, a forma de como se vestir de como se comunicar, a forma de se expressar. Então, a cultura está presente em diversos cantos da nossa vida, seja na cidade, seja em outro estado (PM02 [grifo nosso]).

Culturas é todo o processo de produção de conhecimento que um povo vai adquirindo ao longo da vida a partir de seus trabalhos, o convívio em comunidade, do diálogo, trabalhos comunitários, os costumes que aqueles povos constroem, as suas tradições, os cultos, os mitos, são todos esses conjuntos de elementos que identificam uma etnia, um povo de uma região (PM03 [grifo nosso]).

Cultura é o que nós vivemos aqui. Respeitando os costumes vivenciados na comunidade, o que nós vivemos ainda. É a vivência dos costumes Munduruku. Respeitando as crenças, os mitos e outros. E devemos manter viva a cultura porque é o que nos identifica como indígenas Munduruku. Até o nosso modo de viver que nos identifica com uma cultura. Os modos de vida simples respeitando as pessoas, participando das reuniões que acontecem na comunidade e ajudando de alguma forma (PM05 [grifo nosso]).

Conforme essas falas, os/as professores Munduruku produzem, aprendem e transmitem os elementos culturais entendidos como necessários para a manutenção de suas vidas, a partir do convívio com os seus parentes, ou seja, em um processo que se dá de modo coletivo, (re)produzindo e disseminando os elementos culturais de geração a geração.

Na fala da PM04 e atitudes em sala de aula, percebida em observações, foi possível identificar o entendimento de cultura como estando relacionada, apenas, aos estereótipos culturais do povo Munduruku. Vejamos:

Eu vejo que a nossa cultura indígena não está mais sendo usada na nossa comunidade. A gente vê que as culturas são apresentadas só nos dias de festivais – 19 de abril dia do índio. São nesses dias que a gente vê mais as nossas

culturas, nossas tradições. **Diariamente a gente não vê quase mais a nossa cultura, mas, ela ainda existe. As pessoas não usam mais as coisas da cultura, não fazem mais as culturas, por exemplo, as bebidas típicas que tinha antigamente que sempre me lembro dos objetos que a gente usava. E as novas gerações eles nem sabem mais para que serve os objetos, as bebidas típicas. Aí a gente não vê mais quase porque quem fazia esses tipos de cultura eram as pessoas que já morreram e seus filhos não se interessaram em aprender daí eu vejo que está acabando isso (PM04 [grifo nosso]).**

Foto 3
Representação do Indígena Munduruku feito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais.



Fonte: Fotografia realizada por Lucas A. Furtado. Pesquisa de Campo - Maio/2015.

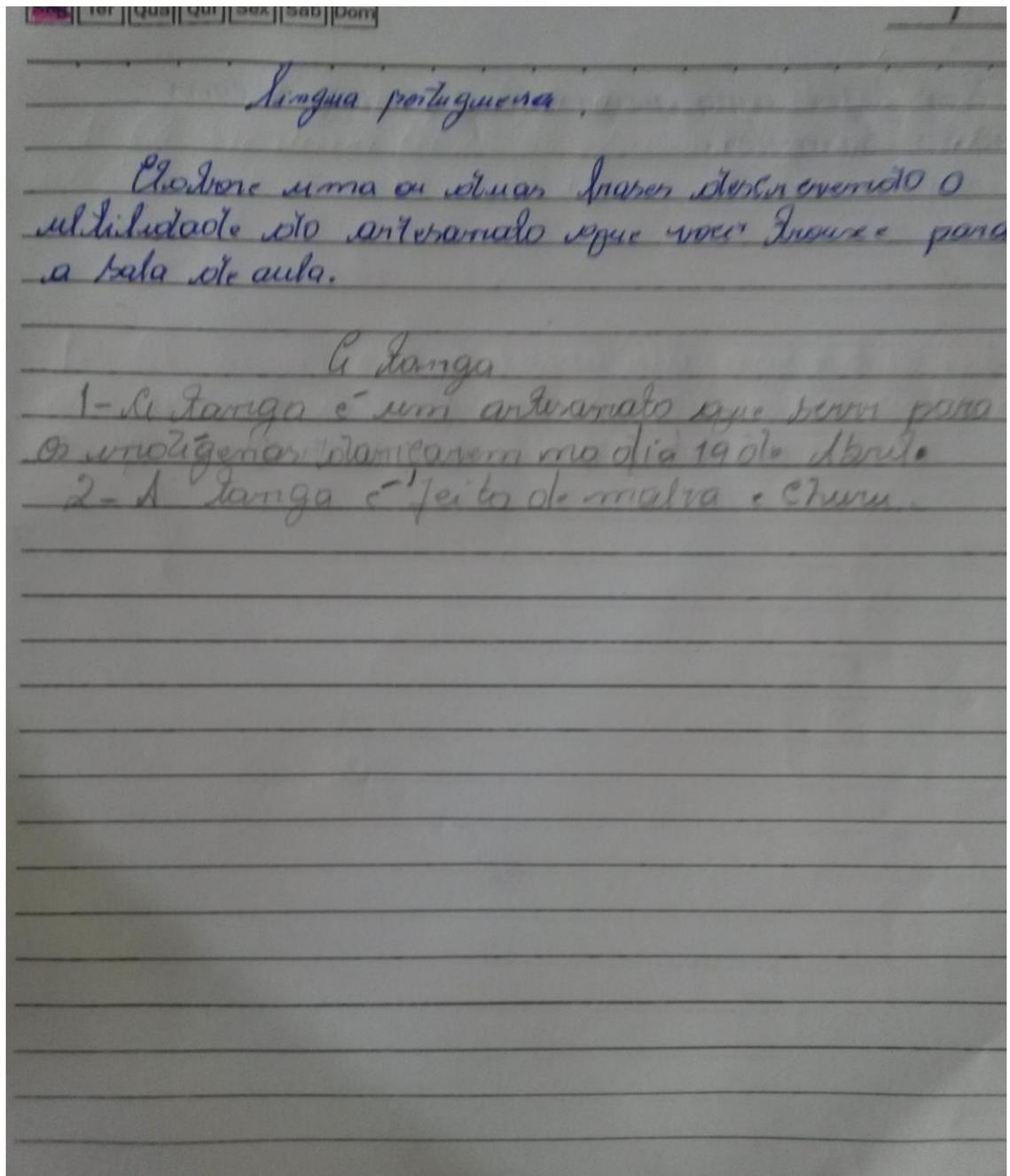
Fica evidente na fala e na atitude da PM04 que a cultura é entendida como objetos e/ou acessórios tradicionais e, como sabemos, as culturas são muito mais complexas do que tais elementos. A cultura não é tradição, as tradições são apenas um dos elementos constitutivos da complexidade cultural; a cultura envolve práticas de produção e criação de símbolos com sentidos e significados para a vida e, por isso mesmo, está em processo contínuo de transformação. Conforme ensina Geertz (1982), a cultura envolve

[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (p. 66).

Tal entendimento foi possível encontrar, também, quando da realização de observações em sala de aula, conforme narramos a seguir:

“Em aula de língua portuguesa a professora solicitou aos/as alunos/as que produzissem períodos simples e compostos utilizando artesanatos Munduruku. Assim, uma aluna produziu a seguinte frase: ‘A tanga é um artesanato que serve para os indígenas dançarem no dia 19 de abril’” (Observação, Maio/2015).

Foto 4
Exercício de Língua Portuguesa



Fonte: Fotografia Lucas A. Furtado. Foto: Escola Ester Caldeira Cardoso da Comunidade de Kwatá:
 Maio/2015.

É nosso entendimento que o artesanato citado, na concepção da aluna, serve apenas como ornamento para o festival indígena que ocorre anualmente na comunidade de Kwatá, no período de 16 a 19 de abril. O real sentido da utilização da tanga não foi questionado e nem explicado. Também, não foi dito do porquê da utilização da tanga somente no festival indígena e o porquê da comemoração somente no respectivo período. Tal atitude pode indicar,

segundo pensamos, que para a aluna, assim como para a professora e os demais componentes da classe, a cultura tem um sentido relacional, ou seja, só evidencia alguns objetos ou acessórios tradicionais do seu povo, como se a cultura Munduruku estivesse estagnada e só fizesse sentido em um determinado tempo e lugar no passado.

Diferente disso é a perspectiva de Brito (2015) que afirma:

[...] não é possível pensar-nos como seres estáticos, mas como seres dinâmicos que a partir dessas trocas com o outro vamos construindo as nossas próprias aprendizagens e, conseqüentemente, construindo a nossa própria identidade cultural (p. 63).

Do que foi possível verificar, no que se refere à categoria Culturas, existe entre os professores entendimentos diferentes sobre culturas, assim como desencontro entre o que foi dito nas entrevistas e do que foi expresso em sala de aula. No que foi dito, podemos perceber o sentido da palavra cultura convergindo para o entendimento compartilhado pelos teóricos e por nós, como sendo um processo complexo, de constituição e de transformação de um povo. Mas, quando observamos o fazer pedagógico do/a professor/a, em algumas situações, não percebemos uma atitude educativa favorável a esse entendimento.

4.1.2 Identidades

É no contexto complexo de produção de significados a partir das relações sociais que nos (re)construímos em um processo contínuo de transformação. É desse processo dinâmico que emerge a questão das identidades. Sobre essa questão, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: Qual o seu entendimento sobre identidades?

Das respostas, foi possível verificar que existem entendimentos que convergem para a concepção de identidades como “[...] um processo complexo e dialético, como uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, como uma constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo. Um todo constituído a partir das interações estabelecidas pelas partes” (VIEIRA, 2009, p. 37-38). Na mesma linha de pensamento, Morin (2000) e Oliveira (2006) afirmam que a cultura

[...] mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular [...] (MORIN, p. 57).

[...] Uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural [...] (OLIVEIRA, p. 36-37).

Nosso entendimento, formado a partir das falas dos/as professores/as, é que eles compreendem a identidade como um elemento necessário e fundamental para a continuidade cultural do povo Munduruku. Ela garante o senso de pertencimento em função da apropriação dos elementos simbólicos das culturas, como, por exemplo, as pinturas corporais, as festas comunitárias, as comidas típicas, as atividades de subsistência, a prática da língua Munduruku, entre outros. Vejamos o que dizem:

Entendo que é a nossa identificação como indígenas da tribo Munduruku. E além da escola, recentemente tivemos o festival cultural Munduruku onde nós apresentamos diversas modalidades culturais como, por exemplo, pinturas, brincadeiras, apresentações artísticas, tudo na cultura com vestimentas, pinturas onde todos participam desse momento. Percebemos o interesse dos pais e das pessoas porque todos querem participar e ajudar da melhor forma. Também, o festival, é umas das identificações da nossa comunidade. A escola, de alguma forma, contribui sim para o Festival. Os professores incentivam bastante os alunos a participarem, a importância desse momento de nós sermos reconhecidos fora daqui além das comunidades indígenas e se mostrar para os outros lugares. Os professores incentivam os alunos a se apresentarem para pessoas que queiram assistir as apresentações. Assim, podemos valorizar a nossa cultura, a nossa identidade a nossa tradição (PM01 [grifo nosso]).

Seria aquilo que nós temos hoje em dia. **A nossa pintura corporal onde vai simbolizar que um povo seja de uma determinada etnia. É o que eu sou. Honrar aquilo que eu tenho aquilo que corre na minha veia como indígena. Saber exigir os meus direitos como indígena e como cidadão brasileiro, também faz parte da minha identidade** (PM02 [grifo nosso]).

Seria a minha pessoa de como eu sou de como eu posso me tornar. Cultivando a minha linguagem, as minhas tradições, os meus costumes que eu vivo na minha comunidade. Assim, vivendo os costumes, podemos dizer e se apresentar como indígena em qualquer lugar, dentro da comunidade ou fora na sociedade envolvente (PM04 [grifo nosso]).

Seriam os costumes que nos identificam, são nossas características, como nós vivemos aqui, o que nós comemos, como nós vestimos. É a nossa referência como indígena Munduruku é o que nos identifica como a língua materna. Nós somos respeitados quando afirmamos nossas identidades. E a afirmação da identidade Munduruku nos ajuda a nos defender do preconceito e do racismo (PM05 [grifo nosso]).

Nas falas, é possível verificar que os elementos culturais dos Munduruku são essenciais para a constituição das identidades e valorização de um povo. As identidades se formam nos sistemas culturais produzidos, salvaguardados os elementos necessários para a constituição das singularidades identitárias.

O/a Munduruku está inserido/a em um processo complexo e dialógico, numa constante (re)estruturação identitária a partir das relações/interações em seu meio sociocultural. Isto significa que estão sempre se apropriando e produzindo elementos culturais que os identificam como parte de um grupo e/ou de um povo, numa constante (re)definição de si próprio. É nesse processo que se percebem como um ser inconcluso, pertencente a um povo. Como afirma Geertz (2014):

[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral mas através de formas altamente particulares de cultura [...] (p. 36).

Um aspecto bastante ressaltado pelos/as PM01, PM02 e PM03, é o da língua Munduruku como elemento cultural extremamente importante para a constituição identitária do seu povo. Segundo afirmam:

[...] a nossa identidade é a nossa língua materna, **se nós não falamos a língua materna a nossa identidade está se acabando, e percebo que se não houver interesse pela nossa língua materna, que nós chamamos de identidade, futuramente não seremos mais reconhecidos como indígenas da tribo Munduruku.** E além da escola, recentemente tivemos o festival cultural Munduruku onde nós apresentamos diversas modalidades culturais, como, por exemplo, pinturas, brincadeiras, apresentações artísticas, tudo na cultura com vestimentas, pinturas onde todos participam desse momento. Percebemos o interesse dos pais e das pessoas porque todos querem participar e ajudar da melhor forma. Também, o festival é umas das identificações da nossa comunidade. A escola de alguma forma contribui sim, os professores incentivam bastante os alunos a participarem, a importância desse momento de nós sermos reconhecidos fora daqui além das comunidades indígenas e se mostrar para os outros lugares. Os professores incentivam os alunos a se apresentarem para pessoas que queiram assistir as apresentações. Assim, podemos valorizar a nossa cultura, a nossa identidade, a nossa tradição (PM01 [grifo nosso]).

[...] **Aquilo que vai representar um povo que seria a língua materna. A nossa pintura corporal onde vai simbolizar que um povo seja de uma determinada etnia. Saber falar minha língua, saber escrever bem, saber me expressar e me defender.** (PM02 [grifo nosso]).

Uma cultura tem vários elementos que identificam um povo, **mas o elemento mais forte é a língua do povo.** Porque quando você perde o seu idioma, um elemento muito importante daquela cultura deixa de existir. Por isso que a gente fala bastante que **a identidade do povo Munduruku é o idioma, é a língua.** Há dias atrás estávamos conversando e pensando como iremos trabalhar a questão da identidade e como trazer para sala de aula, então, chegamos a seguinte questão: Porque nós não conseguimos falar nosso idioma fluentemente? Então, nós encontramos uma ideia, não só levar para sala de aula as crianças, jovens, e sim os pais, porque os nossos jovens passam o maior tempo na casa com os pais e na escola só 4 horas. Acredito que seja uma ideia boa. **Assim, acreditamos que mostraremos a importância de se identificar como Munduruku valorizando a nossa cultura** (PM03 [grifo nosso]).

Esse entendimento expresso nas falas de que “se não houver interesse pela nossa língua materna [...] futuramente não seremos mais reconhecidos como indígenas da tribo Munduruku” (PM01) é uma questão que merece uma análise mais profunda porque são poucos os Munduruku do Amazonas fluentes no idioma nativo, apesar disso, os não falantes fluentemente continuam a considerar-se Munduruku, como podemos verificar nas falas a seguir:

[...] A língua é muito importante, mas se não falamos mais a língua não deixamos de ser Munduruku porque vivemos os costumes na comunidade [...] (PM04 [grifo nosso]).

[...] muitas pessoas dizem que o fulano não é índio mais porque ele não fala mais o idioma, e eu discordo porque nós que somos prova disso, nós não falamos mais fluentemente a língua Munduruku mas temos a nossa identidade que nos identifica como indígena (PM05 [grifo nosso]).

Também nas observações realizadas foi possível verificar que “alguns professores/as Munduruku possuem dificuldades para se comunicar e escrever na língua nativa. Geralmente consultam os mais antigos da comunidade de Kwatá, que são fluentes na língua nativa, para tirar as suas dúvidas e aprender as pronúncias e significados das palavras mais utilizadas no cotidiano da comunidade, apesar disso, não deixam de se identificar como Munduruku” (Observação, Maio/2015).

Como podemos verificar, a compreensão da perda da língua para a constituição da identidade, entre os/as professores/as, apresenta-se de forma contraditória. Em nosso entendimento, sustentado em Luciano (2006), a língua Munduruku deve ser compreendida como um elemento fundamental para a manutenção e reprodução das identidades culturais do povo. Por isso, o fato de não praticar a língua Munduruku não implica a negação do “*Ser Munduruku*”.

Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. [...] As línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas nas aldeias, nas escolas e nas cidades [...]” (p. 39).

Como sabemos, a partir da aproximação com o não-indígena, os povos tradicionais passaram por inúmeras imposições culturais, incluindo a negação da própria língua nativa. Do que foi possível verificar, no que se refere à categoria Identidades, podemos considerar que o conceito converge para o entendimento compartilhado pelos teóricos e por nós como um

processo complexo e dialógico de (re)construção permanente, flexível e dinâmico, ou seja, “numa constante metamorfose”, como afirma Vieira (2009).

É importante ressaltar, ainda, uma questão posta pela fala do PM02, no que se refere à influência da energia elétrica/tecnologia na transformação dos hábitos e costumes da cultura do povo Munduruku. Diz ele:

É necessário fazer a ligação e reflexão para entender melhor onde estamos inseridos e a cultura que nós pertencemos, exemplo, a caçada, a pescada, o futebol, os igarapé que vamos pescar, a mata que vamos caçar. A nossa comunidade já tem muitas coisas que antigamente não tínhamos como, por exemplo, a luz para todos. Ela trouxe coisas ruins e boas. Precisamos olhar ambos os lados para aprender a viver nesse espaço que estamos inseridos. Muitos alunos, os/as jovens, não sabem como que era antes e como é atualmente. Antes os nosso avos tinham costumes de sentar com a gente para contar histórias, e atualmente, não se faz mais isso, devido a tecnologia que chegou na comunidade. (PM02 [grifo nosso]).

Sobre esta questão, foi possível dialogarmos, no período da pesquisa empírica, com os/as professores/as sobre a questão das transformações culturais. Nesse momento, eles disseram que “a ‘televisão’ está sendo mais atrativa do que as práticas culturais do povo Munduruku. Por exemplo, existe a tendência, principalmente dos jovens, de copiarem comportamentos, gírias e modas visualizadas nos programas de TV e eles, professores/as, estão tendo dificuldades para lidar com essa situação” (Observação, Maio/2015).

Vale ressaltar que os/as professores/as não enxergam a televisão ou a energia elétrica como um problema, pelo contrário, entendem que são elementos importantes para o desenvolvimento da comunidade de Kwatá. Todavia essas tecnologias estão contribuindo para o abandono de costumes e hábitos tradicionais. Dos diálogos estabelecidos com os professores/as, verificamos que os mesmos possuem dificuldades para lidarem com essa “nova realidade” de forma pedagógica, ou seja, para mostrarem os/as jovens que não precisam abdicar de sua cultura e identidade, ao adotarem elementos culturais da sociedade envolvente.

Se a absorção de elementos de outras culturas levasse automaticamente a negação da cultura ou identidade, os não indígenas deixariam de ter suas identidades culturais. O fato de se apropriar de outros elementos culturais produzidos por outros grupos sociais, como, por exemplo, aparelhos eletrônicos, não significa a “perda de suas identidades”. Mas, em nosso entendimento, é necessário orientar pedagogicamente as novas gerações sobre este aspecto.

4.1.3 Educação Intercultural

Partindo do pressuposto de que toda ação humana é uma ação cultural que contribui diretamente com a constituição identitária de um povo, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: Qual o seu entendimento sobre educação intercultural? Vejamos as respostas:

É o conhecimento da minha realidade com a realidade que não é minha, de outros lugares diferentes. É a relação entre o ensino que é ensinado dentro da aldeia de como viver, por exemplo, educação indígena e educação escolar indígena, assim como é ensinado a nossa cultura dentro da escola e um pouco também da educação não-indígena, é a relação entre as duas. A educação escolar indígena aprendemos com conviver com os nossos parentes e também um pouco da educação não-indígena. Por exemplo, estou dando uma aula de matemática e vamos contar os caroços de açaí, por isso que entendo que a educação intercultural é a educação indígena junto com a educação universal (PM01 [grifo nosso]).

É estudar os valores do nosso povo, como povo indígena. A nossa particularidade de nossa cultura porque a educação intercultural é estudar o que nós temos aqui e os problemas que estão sendo vivenciados lá fora da nossa comunidade. É ter essa relação entre os nossos problemas com os problemas da sociedade, saber diferenciar uma coisa da outra e tentar viver. É estudar nossos valores e estudar os valores dos não-indígenas. É se comunicar, trocar ideia entre um povo e outro, como exemplo, a escola pratica essa educação intercultural em sala de aula trabalhando os conteúdos baseados na nossa cultura, como exemplo, a pesca, a caça, o futebol (PM02 [grifo nosso]).

É a educação que tanto a gente estuda, são os conteúdos voltados para nossa realidade, digamos para a realidade Munduruku, mas, também, você estuda outros conteúdos de outras culturas, por exemplo, se eu estou desenvolvendo um trabalho na sala de aula voltado para a cultura Munduruku também estarei trabalhando a cultura do Sateré-Mawé ou sobre a sociedade mesmo ocidental. Também, posso trazer informações de outros povos como povos da África, da Ásia, porque para mim tudo é informação, obter essas informações do mundo e sociedade é muito importante. (PM03 [grifo nosso]).

Seria a educação dentro da nossa cultura e que seja uma educação dentro e fora da nossa cultura. A educação dentro da cultura seria assim, as pessoas onde passam tem que dizer as horas e dizer como estão e cumprimentar, fora da cultura não a gente vê as pessoas, mas não dá as horas e nem cumprimenta. **São os tipos de ensino que a gente aprende lá fora e que a gente transforma. A gente não tem que aprender somente a cultura daqui de dentro a gente tem que aprender também a cultura de fora** porque quando a gente vai fazer uma prova quase não cai as questões que a gente estuda sobre nossa cultura é mais as questões de fora. **Daí eu vejo que a educação intercultural é importante para nós no nosso dia-a-dia dentro da aldeia. É importante porque a gente aprende tanto os conhecimentos de dentro como de fora da área.** (PM04 [grifo nosso]).

Seria esse modo de comparar a educação do Munduruku com a educação do Tikuna, trazer essa interculturalidade para dentro da sala de aula. Seria comparando sempre o costume do não-indígena com o indígena. É tanto ensinar os conhecimentos da sociedade fazendo a comparação com os conhecimentos dos Munduruku. É essa ligação que é feita de cultura para cultura, de povo para povo. Os conhecimentos da minha etnia com os conhecimentos da sociedade envolvente. Não existe uma disciplina específica para o Munduruku, ou para o Mura, ou até para outra etnia, a minha área me faz ver isso,

não existe uma matemática só para o Munduruku, a matemática é universal e eu tenho que fazer meu aluno entender. Na minha área é meio difícil trabalhar a cultura Munduruku (PM05).

Analisando as falas, percebemos que todos/as os/as professores/as Munduruku entendem a educação intercultural como um processo complexo de ensino-aprendizagem que tece a relação dos saberes tradicionais com os conteúdos curriculares trabalhados nas disciplinas. Percebemos, também, como um elemento bastante significativo nesta questão o papel étnico-político da interculturalidade que converge com a perspectiva de Walsh (2009):

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder” (p. 92).

A partir das respostas seguintes, é possível entender que a educação intercultural, para os professores, tem sentido de preparação das novas gerações para a luta em prol dos interesses do povo Munduruku. Ela é utilizada como estratégia de preparação dos jovens para a vida, tanto em sua comunidade tradicional como na sociedade envolvente:

Os conhecimentos indígenas são importantes para a gente se identificar como indígenas e os conhecimentos não-indígenas é para a gente saber os valores que estão na sociedade envolvente, assim, poderemos transitar e se articular com os não-indígenas (PM02 [grifo nosso]).

Hoje nós devemos estar preparados para vida e obtendo ou tendo acesso as informações, tanto aqui dentro como lá fora, acredito que nós vamos poder buscar melhorias para nosso povo, tanto na área da educação como na saúde, então o fato do Munduruku ficar só aqui dentro acredito que não é muito válido. Tá certo que devemos ter em primeiro lugar o nosso conhecimento, mas também, os conhecimentos da sociedade envolvente. Os nossos alunos devem saber como elaborar um documento, deve saber se relacionar com as pessoas certas e procurar lá fora para resolver um assunto, saber conversar com o presidente, com deputado ou com advogado. Eu acredito dessa forma (PM03 [grifo nosso]).

Para os professores Munduruku, educação intercultural visa o estabelecimento de relações com a sociedade envolvente, promovendo encontros, confrontos e entrelaçamentos de culturas. Como afirma Brito (2015), na educação intercultural:

[...] o encontro será de pessoas que são portadoras ativas de determinados esquemas de representação cultural trazidos de uma relação primeira e inalienável de um eu com o outro. Esta relação é decisiva para a compreensão das imagens formadas por cada um sobre a sua própria cultura e sobre a cultura do outro, das suas relações mútuas e das conexões do sistema cultural com os sistemas social, político, econômico no espaço de uma globalidade complexa (p. 54).

Do que foi possível verificar, no que se refere à categoria Educação Intercultural, existem pontos de encontros entre o entendimento compartilhado pelos teóricos e por nós como um projeto étnico-político que deve estar voltado, além da apropriação de conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e cidadania Munduruku.

4.2 Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku

Na segunda questão norteadora, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: Qual o seu entendimento sobre a prática pedagógica intercultural? Nas respostas todos os/as professores/as entendem que os elementos culturais Munduruku devem fazer parte dos conteúdos das disciplinas para que possam contribuir para a valorização e revitalização da cultura desse povo. Para eles, a prática pedagógica intercultural:

É importante porque precisamos valorizar a nossa cultura Munduruku, a manter o interesse dos alunos e a valorização da cultura. Na disciplina Formas Próprias de Educar eu consigo trabalhar com os alunos uma parte mais cultural, **gosto de trabalhar com os materiais da natureza e os alunos gostam muito e é lá que a gente vê que eles se interessam também e assim vamos relacionando a cultura e interagindo muito com eles.**, eu dou uma aula sobre folclore e eu consigo envolver alguma coisa que seja da cultura Munduruku (PM01 [grifo nosso]).

Procuo trabalhar os conteúdos da aula com o cotidiano dos meus alunos. E não só da nossa cultura e sim de outras regiões e outros Estados. Isso acontece na troca de valores entre os alunos e o professor no espaço que estamos inseridos e na troca de ideias, e isso é muito importante (PM02 [grifo nosso]).

É muito importante para nós, por isso que eu vejo que é importante revitalizar os elementos culturais Munduruku. E, a pesquisa surge de uma interrogação, quer descobrir algo, vamos pesquisar algo buscando as coisas, através de documentos ou conversas com mais antigos. Eu pesquiso com as pessoas mais velhas, pesquiso nos livros didáticos, nos documentos, busco informações com os colegas, por exemplo, **agora eu fiz um plano de aula voltado para a figura da parteira na nossa comunidade, então o que vou fazer já montei meu plano de aula, vou desenvolver esse trabalho com meus alunos em grupo e individual, nós vamos fazer essa pesquisa, conversar com as parteiras, com as pessoas mais velhas para trazer esse conhecimento para dentro da sala de aula e depois iremos formar a roda de conversa para socializar essas informações que os alunos coletaram, irão expor suas dificuldades e que eles encontraram de importante e o que é significativo para nós povo Munduruku, porque nós estamos fazendo esse trabalho, qual o objetivo de fazer esse trabalho. Porque hoje a parteira e seu trabalho está sendo totalmente desvalorizado e as mulheres elas não querem mais ter as crianças em suas casas dirigidas pelas parteiras, então nós queremos revitalizar também esse elemento da nossa cultura.** Além de ser um elemento que faz parte da cultura Munduruku é um dom que essas parteiras têm, quando elas nasceram elas trouxeram esse dom de cuidar das mulheres grávidas como pajé que já nasce com o dom de cuidar é o médico da aldeia, então assim são as parteiras porque além de assistir, cuidar das mulheres grávidas elas também pegam a barriga das grávidas para ver se a criança está direitinho ou não, fazem remédios caseiros e outras coisas (PM03 [grifo nosso]).

As falas evidenciam a preocupação de valorizar os aspectos culturais do povo Munduruku através da prática pedagógica do/a professor/a e, para isso, os/as professores/as buscam e dialogam com os mais antigos, as lideranças, os pajés, ou seja, com a comunidade de Kwatá. Isso mostra que os/as professores/as estão abertos ao diálogo com a comunidade no intuito de aprender e contribuir com o trabalho pedagógico intercultural na escola. Isto demonstra que, para eles, o fazer pedagógico intercultural é muito mais complexo do que transmitir ou reproduzir ensinamentos tradicionais em sala de aula. Tal entendimento vai ao encontro da perspectiva apresentadas por Vieira (1999), Brito (2015) e Candau (2012) que dizem:

É uma prática educativa que inter-relacione as diversidades culturais que, construa assim uma ponte entre a multiculturalidade que abunda na aldeia global que é o mundo que habitamos. [...] Trata-se de um processo complexo cuja aplicabilidade só agora começa a ser reivindicada, que possivelmente se desenvolve ao longo de toda vida [...] (VIEIRA, p. 371-372).

É preciso que a escola, antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem [...] investigue as categorias culturais do povo local para que adquira consciência dos fatos e estruturas sociais que dão corpo às diferenças entre os protagonistas do processo educativo que por vezes originam os desentendimentos e choques culturais que impossibilitam a comunicação entre eles (BRITO, p. 65).

Um processo de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis as relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAU, p. 245).

Nas falas seguintes, é possível identificar dificuldades por parte dos/as professores/as para desenvolver atividades pedagógicas interculturais, ou seja, que relacionem os elementos culturais do povo Munduruku com os conteúdos curriculares das disciplinas. Para eles, o fazer pedagógico intercultural apresenta algumas dificuldades porque:

Como só tenho um ano de experiência ainda não estou muito interagida no assunto como os meus colegas que já tem 10 a 15 anos de experiência, mas o que eu posso passar para eles eu passo. E a minha dificuldade mesmo está dando aula de disciplinas que não é a minha área, aqui estou estudando ciências exatas e biológicas, então a minha dificuldade é essa que eu não estou me qualificando para dar aula de língua Munduruku e aí chego lá está à disciplina para mim língua espanhola, ensino religioso, formas próprias de educar e língua Munduruku. Fico meio balançada por que não é a minha área, o meu ensino não está sendo para aprofundar nessa parte. Por isso que eu digo que devida a minha experiência dentro da aldeia eu consigo passar um pouco do que eu sei e do que eu convivo lá. E as disciplinas não são escolhas minhas, porque vem fechado da secretaria de educação do estado eu não tenho poder de escolha (PM01 [grifo nosso]).

Não é fácil fazer essa relação dos conhecimentos da nossa cultura com outros conteúdos que não são da nossa cultura. Existe a dificuldade por que nós temos que fazer toda uma pesquisa primeiro, temos que buscar as informações com as pessoas mais velhas da aldeia, registrar esses conhecimentos, até porque é a nossa função de hoje como professor educador da aldeia é registrar toda as informações do nosso povo, porque mais tarde nós poderemos ter livros didáticos da nossa própria etnia e trabalhados na nossa escola (PM03 [grifo nosso]).

Analisando separadamente as falas, podemos visualizar melhor as dificuldades. A PM01 afirma que a sua dificuldade para desenvolver um trabalho pedagógico intercultural está na “falta de experiência profissional como professora”. Por isso, sente dificuldade para planejar e desenvolver suas aulas na perspectiva intercultural. A questão da “falta de experiência” é um discurso recorrente na fala da PM01. Porém, segundo pensamos, a falta de experiência profissional não deveria ser utilizada como uma justificativa para a questão da prática pedagógica intercultural.

Das observações realizadas no período da pesquisa “não conseguimos observar um acompanhamento pedagógico para orientar os/as professores/as em suas aulas e nem uma aproximação dos/as professores/as mais experientes com os/as mais novos para orientar o ensino” (Observação, Setembro/2015). Se houvesse espaços para socialização e reflexão dos planejamentos e acompanhamento pedagógico, talvez, a PM01 não atribuiria suas dificuldades pedagógicas a “falta de experiência profissional”.

A PM01, também, atribui a sua dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas interculturais à questão da distribuição das disciplinas pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas para o ensino fundamental, anos finais na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso. Segundo ela, existem professores/as que estão em processo de formação nos cursos de ciências exatas e biológicas, pela Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Amazonas/Ufam, mas trabalham disciplinas que não são da área de sua graduação, tais como Língua Munduruku; Língua Espanhola; Ensino Religioso e Formas Próprias de Educar. Isto prejudica, segundo a PM01, o planejamento das atividades pedagógicas interculturais.

A PM03 explica que sua dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas interculturais está no planejamento de suas aulas. Segundo afirma, desenvolver um planejamento intercultural exige do/a professor/a pesquisa em diversas fontes, tais como: livros, documentos e informações com os mais antigos da comunidade (história oral).

Nas observações realizadas, verificamos que a questão da pesquisa e do apoio para o planejamento das aulas do/a professor/a Munduruku é verdadeiramente um desafio e envolve os seguintes aspectos:

1) “A inexistência, na pequena biblioteca na comunidade de Kwatá, de obras que orientem o fazer pedagógico intercultural. Nela existem apenas livros didáticos distribuídos pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC, que não possibilitam atender as necessidades para um planejamento que leve a um fazer educativo intercultural” (Observação, Dezembro/2014).

2) “A existência, na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, de um único ponto de internet que é utilizado como suporte para o ensino médio televisionado via Secretaria de Estado de Educação do Amazonas e que, por isso mesmo, não possibilita a pesquisa que poderia auxiliar os/as professores/as no planejamento de suas aulas. Além disso, existem professores que possuem dificuldades para manusear o computador/internet da escola e, também, a questão da distribuição de energia elétrica que é precária, ou seja, na comunidade de Kwatá, é comum ficar sem energia elétrica por vários dias” (Observação, Maio/2015).

Segundo pensamos, a consequência dessa realidade, em algumas situações, leva o/a professor/a a reproduzir os conteúdos e exercícios que se encontram nos livros didáticos. Isto foi possível verificarmos quando, em uma aula, um/a professor/a apresentou as seguintes páginas dos livros didáticos como seu planejamento de aula.

Foto 5
Planejamentos das disciplinas de Ciências e Língua Espanhola.

4 O alimento no corpo

O corpo humano tem órgãos em que ocorrem reações que liberam os nutrientes presentes nos alimentos, permitindo sua absorção por todas as células do corpo.

Os nutrientes presentes nos alimentos desempenham diversas funções no organismo. O suprimento adequado de nutrientes requer a ingestão de alimentos saudáveis e variados. No entanto, não basta ingerir os alimentos. Para que sejam aproveitados, eles precisam ser **digeridos**, isto é, precisam passar por processos físicos – ser fragmentados – e químicos – ser transformados em substâncias que o organismo consegue absorver.

O conjunto dos processos físicos e químicos de transformação dos alimentos dentro do corpo humano é chamado **digestão**.

A digestão começa na boca, onde os alimentos são mastigados e misturados com saliva, formando uma pasta denominada **bolo alimentar**. O bolo alimentar segue até o estômago e passa por diversas transformações em decorrência da ação de substâncias secretadas nesse órgão. Nessa etapa, o bolo alimentar passa a ser denominado quimo. O quimo segue para a última etapa da digestão, que ocorre no início do intestino, onde sofre a ação de outras substâncias e recebe o nome de quilo. Os nutrientes que antes estavam nos alimentos agora fazem parte do quilo e podem ser absorvidos pelo organismo, juntamente da água, em outras partes do intestino.

Os nutrientes e a água passam do intestino para o sangue e são transportados para todas as células do corpo, onde servirão de matéria-prima, fonte de energia ou atuarão na regulação e ativação de outros processos de transformação.

Os resíduos de alimentos que permanecem no intestino formam as **fezes**, que são eliminadas pelo ânus.

A seguir, veremos em detalhe as etapas da digestão e todos os órgãos que atuam nesse processo e conheceremos mais sobre as transformações pelas quais passam os alimentos.

Representação do sistema digestório humano. (Alguns órgãos estão representados em transparências cores-fantasia.)
 Fonte de pesquisa: J. Sobotta. Atlas de anatomia humana. 22. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, v. 1, p. 14.

Boca

A primeira etapa do processo de digestão ocorre assim que o alimento entra na boca. Os **dentes**, as **glândulas salivares** e a **língua** participam desse processo.

Representação da posição das glândulas salivares e dos dentes. (Imagem sem proporção de tamanho; cores-fantasia.)
 Fonte de pesquisa: J. Sobotta. Atlas de anatomia humana. 22. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, v. 1, p. 14.

Glândulas salivares e as enzimas

Abaixo e atrás da língua existem três pares de glândulas salivares, que produzem e liberam saliva.

A saliva contém várias enzimas, entre elas a **amilase salivar**. **Enzimas digestivas** são proteínas que favorecem transformações químicas. Essas enzimas transformam os nutrientes ingeridos em partículas menores e mais simples, que podem ser absorvidas pelas células. A amilase salivar inicia a digestão dos carboidratos presentes nos alimentos, transformando-os em carboidratos mais simples.

Enzimas digestivas diferentes estão presentes em outros órgãos do sistema digestório. Existe uma enzima específica para cada transformação química dos alimentos.

Língua

A língua mistura o alimento mastigado com a saliva, de modo que produza uma massa úmida e macia, o bolo alimentar. Na língua, encontram-se células relacionadas ao sentido da gustação, que percebe o gosto dos alimentos. Outras células, também presentes na parte interna da boca, detectam a textura e a temperatura dos alimentos.

Dentes

Os dentes mastigam os alimentos. Durante a **mastigação** os alimentos são cortados, rasgados, triturados e amassados. Essas transformações físicas reduzem os alimentos a pedaços menores. Os dentes têm formatos e funções diferentes.

- Os **incisivos** cortam e rasgam o alimento.
- Os **caninos** perfuram os alimentos graças a seu formato pontiagudo.
- Os **pré-molares** e os **molares** trituram e amassam os alimentos.

Representação da arcada dentária superior de uma pessoa adulta.
 Fonte de pesquisa: J. Sobotta. Atlas de anatomia humana. 22. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, v. 1, p. 43.

Dentes e alimentos

Faça um teste: morde um alimento bem macio, como miolo de pão ou um pedaço de bolo.

I. Que dentes você usou para dar a primeira mordida?

II. Depois, morde um alimento mais duro, como uma cenoura crua. Observe atentamente que dentes você usou para dar a primeira mordida. Foram os mesmos usados para o alimento macio?

III. Depois da primeira mordida, a língua movimentou tanto os alimentos macios quanto os alimentos duros para quais dentes?

Defendiendo la naturaleza

LEER

1. Estos son los carteles de los/as alumnos/as del 7º año. Relaciona los temas con los carteles:

La buena relación con la naturaleza.
 El cuidado con los animales.
 La contaminación del aire.
 La contaminación sonora.
 El reciclaje de la basura.
 El ahorro de papel.
 La educación para la preservación del ambiente.
 La deforestación indiscriminada.

Fonte: Fotografia realizada por Lucas A. Furtado. Pesquisa de Campo - Maio/2015.

A aplicação de conteúdos sem ligação com a realidade cultural Munduruku, perspectiva apresentada nas falas e verificada através da observação, não atende as expectativas dos/as professores/as sobre a prática pedagógica intercultural como elemento para a formação da identidade e do cidadão Munduruku.

A PM05 foi enfática em afirmar que a relação dos saberes tradicionais com os conteúdos das disciplinas não é tarefa simples e, em alguns momentos,

não tem como fazer mesmo. Por exemplo, eu ouvi um absurdo de um professor querendo comparar um exemplo com a cultura Munduruku, ele disse: Um abacaxi multiplicado por zero é um abacaxi. Não dá um abacaxi, porque na matemática todo número multiplicado por zero é zero. E para superar essa dificuldade eu procuro pesquisar e estudar nos livros didáticos para sempre melhorar cada vez mais até por que não tenho muita experiência ainda (PM05 [grifo nosso]).

Concordamos que, em alguns casos, a relação dos conteúdos com a realidade Munduruku, especialmente, os das matemáticas que trabalham com abstrações e símbolos, apresentam dificuldades. Apesar disso, acreditamos que mesmo nas matemáticas, em se tratando da aritmética, é possível fazer aproximações dos conteúdos disciplinares com a realidade do povo Munduruku. Para a concretização de tal ação, faz-se necessário buscar orientações teóricas e construir práticas pedagógicas que possibilitem realizar tal relação.

Outro aspecto que merece destaque é a preocupação de que a cultura Munduruku está “desaparecendo” e que as novas gerações estão “perdendo” a identidade indígena. Para a PM01, a prática pedagógica intercultural pode contribuir para a revitalização e valorização da cultura do seu povo. Como podemos verificar:

A prática pedagógica intercultural é importante porque nossa cultura ela está aos poucos, como dizem, se acabando. Se eu não me interessar daqui uns quinze anos não terão mais a cultura na nossa comunidade, Kwatá vai ser vista apenas como uma vila. Nós, professores, comunitários, alunos, todas as pessoas que fazem parte da comunidade deveríamos se conscientizar da importância da valorização cultural para nossa comunidade (PM01 [grifo nosso]).

Na prática pedagógica, segundo Freire (1996), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). No nosso entendimento, a prática pedagógica intercultural envolvendo uma reflexão crítica pode contribuir para a sensibilização e conscientização das novas gerações sobre a história e as conquistas do povo Munduruku do Amazonas, levando à superação da concepção de que a cultura e a identidade Munduruku estão se “perdendo” ou desaparecendo”. É, também, a partir de uma prática pedagógica

intercultural reflexiva que os/as professores/as poderão superar a questão dos estereótipos culturais. Conforme Brito (2015):

[...] para mudar a escola, a instituição educativa, é preciso mudar o pensamento e as práticas. Ora, se quem constrói as práticas são os professores e estes não mudarem, de nada adianta mudar a legislação e o currículo [...] (p. 155).

A prática pedagógica intercultural caracteriza-se como uma ação transformadora que pode contribuir para que o povo Munduruku se constitua como sujeito criador da sua própria história, (re)produzindo os elementos culturais de seu povo sem perder de vista o contexto nacional e universal.

Na pesquisa, foi possível verificar, no que se refere à prática pedagógica intercultural, que existem desencontros entre o que foi dito e o que foi feito. No que foi dito em algumas falas, percebemos que o sentido da prática pedagógica intercultural dos/as professores/as converge para o entendimento compartilhado pelos teóricos e por nós como sendo um processo complexo de encontro, desencontro e entrelaçamento de culturas para a preparação dos/as alunos/as, visando o relacionamento com a sociedade envolvente, ou seja, a prática pedagógica pode se tornar um processo de construção da autonomia num horizonte de emancipação social do povo Munduruku.

Todavia, quando observamos o fazer pedagógico de alguns professores/as, não percebemos atitudes favoráveis a esse entendimento porque a prática pedagógica intercultural, como qualquer outra prática pedagógica, não depende somente da responsabilidade e dedicação do/a professor/a. As dificuldades enfrentadas no dia a dia na escola da comunidade envolve questões estruturais e políticas que, em algumas situações, está para além da capacidade de mobilização do/a professor/a. É necessário pensar a educação num espaço educativo onde todos os envolvidos no processo possam dialogar, refletir e encontrar caminhos que levem a melhorias para a escola e para a comunidade de Kwatá.

4.3 Projeto Político Pedagógico da Escola de Kwatá e os elementos culturais Munduruku

Para refletir sobre práticas pedagógicas, faz-se necessário verificarmos e analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso por ser ele o documento oficial que serve de diretriz para o fazer pedagógico dos/as professores/as. Para tratar desta questão (terceira), elaboramos duas perguntas, quais sejam: (1) O projeto político pedagógico da escola indígena da comunidade de Kwatá inclui e trabalha os elementos

culturais do povo Munduruku?; (2) Como ocorreu e quais os desafios no processo de sua construção?

Na análise de documentos, verificamos que apesar da construção do PPP da escola, objeto do estudo, ter sido iniciado em 2013, ainda não foi concluído. Verificamos, também, que o esboço do PPP reflete a preocupação com os elementos culturais Munduruku:

De acordo com nossos direitos, anseios e necessidades, estamos construindo e reconstruindo nossas escolas por meio de um processo de educação que valorize nossa cultura, que possa garantir nossos projetos de vida e de futuro, possibilitando a formação de novas consciências, assegurando o direito à cidadania e à diferença, contribuindo para a recuperação da nossa memória histórica, condições de melhoria de vida e saúde do povo das aldeias Munduruku, e acima de tudo, buscando soluções para diagnosticar e desmitificar os preconceitos que coíbem a imagem dos povos Munduruku. Por esta razão que este projeto de educação escolar indígena Munduruku, está sendo pensado, planejado, construído e desenvolvido pela vontade livre e consciente dos professores e povos de cada aldeia (PPP/MUNDURUKU, 2015, p.06).

Com referência à pergunta (1), obtivemos as seguintes respostas:

O PPP da escola ainda está em construção e nós estamos tentando colocar todo esse processo da cultura que faz parte do nosso cotidiano para mais tarde trabalharmos todos os temas baseados nele para que possamos elaborar os planos diários, para que possamos trabalhar em sala de aula. (PM02 [grifo nosso]).

O PPP inclui os dias de festivais que estão ligados à cultura Munduruku, as épocas que as pessoas apanham o açaí seria uma cultura que fazem todos os anos, a cultura do plantio da mandioca, do milho está no PPP da escola. Consta como data e mês cultural da comunidade (PM04 [grifo nosso]).

Através do PPP a gente pode se organizar e conscientizar os alunos que na época de fazer a colheita do açaí a escola se organiza para não deixar os alunos perderem as aulas (PM05 [grifo nosso]).

Os/as professores/as reconhecem que o Projeto Político Pedagógico deve incluir os elementos da cultura Munduruku e todos/as entendem a importância do PPP como um instrumento para contribuir com o fazer pedagógico intercultural porque ele serve para nortear os planejamentos e, posteriormente, as execuções das aulas. O Projeto Político Pedagógico demonstra entender que os povos indígenas são portadores de saberes, histórias e culturas próprias:

A educação escolar fazendo parte do sistema de cada povo deve considerar esses elementos e proporcionar aos alunos várias informações e conhecimentos da cultura indígena Munduruku, além de outras culturas indígenas e não indígenas,

considerando que a educação intercultural é característica básica da escola indígena (PPP/MUNDURUKU, 2015, p. 16-17).

Das observações realizadas quanto à primeira pergunta, verificamos que:

“Os/as professores e a gestora da escola estão construindo o PPP de forma coletiva, ou seja, envolvendo nas discussões as lideranças e membros da comunidade de Kwatá; existe a preocupação de empreender pesquisas com os mais antigos da comunidade para incluir no PPP elementos culturais que não foram documentados ainda” (Observação, Maio 2015).

Também, nas respostas para a pergunta (2), foi possível verificar nas falas de alguns professores que existe um processo de diálogo com a comunidade para a construção do PPP através de reuniões pedagógicas, promovidas pela gestora e professores. Vejamos:

A gente começou fazer desde 2013 o PPP da escola nos nossos encontros. Só que devido às aulas da UFAM e UEA daí nós não tínhamos muito tempo para ficar discutindo o PPP da escola. Como estamos em 2015 e a escola está precisando então a partir de agora vamos nos organizar para dar continuidade (PM02).

Particpei desde o começo e teve uma discussão longa e está tento ainda a discussão, está sendo uma luta e um desafio para nós professores Munduruku (PM03).

A gente participa se organizando, nas reuniões com a diretora **a gente faz algumas pesquisas, por exemplo, quantas pessoas moram na comunidade, pesquisar porque o nome da escola, daí a gente faz pesquisa para ajudar a desenvolver o PPP da escola** (PM04 [grifo nosso]).

As pessoas não tem muito contato e nem sabem o que é isso o PPP. As pessoas que não são professores. Mas é importante sim. Ainda estou como ouvinte, mas ajudo escrevendo as coisas, mas o meu envolvimento é bem breve porque sou nova aqui na escola (PM05 [grifo nosso]).

Contudo, na fala das professoras, a seguir apresentadas, é possível verificar algumas dificuldades para a construção do PPP da escola:

Acredito que a nossa representante maior que é a nossa gestora deveria ser uma das pessoas que levaria isso para frente, eu sou apenas uma professora (PM01 [grifo nosso]).

Sinto dificuldades em ajudar no PPP porque sou nova na escola e não me sinto preparada. E por não ter ainda o PPP próprio da escola, a gente se baseia pelo geral Pirayowara (PM01 [grifo nosso]).

Hoje não temos no nosso grupo de docentes só professores que cursaram o Pirayowara que tiveram toda a orientação de como construir e desenvolver o PPP das escolas Munduruku, então, para eles é um grande desafio, porque eles não participaram desse processo (PM03 [grifo nosso]).

Uma das dificuldades é o entendimento de que a mobilização dos professores e da comunidade não é de responsabilidade dos professores, mas da gestora da escola. Outra dificuldade apresentada está no entendimento de que os/as novos/as professores/as que não foram formados pelo Projeto Pirayowara dificultam o processo de construção por desconhecer a funcionalidade do PPP e, por isso, precisam ser orientados/as de como contribuir na construção do documento.

Das observações realizadas quanto à questão da responsabilidade da gestora, verificamos, “ao sermos convidado para participar de uma reunião pedagógica para discutir o PPP, que não houve a reunião porque, segundo alguns professores/as, os documentos necessários para embasamento do debate estavam no notebook da gestora e a mesma estava em uma reunião na Secretaria de Educação Municipal/Semed do município de Borba/Am”.

É nosso entendimento, sustentado nas ideias de Carvalho (1993), que no processo de construção do Projeto Político Pedagógico existirão dificuldades a serem enfrentadas, até porque o PPP não é um documento rígido e estático, mas dinâmico, que exige dos/as profissionais da educação análises e reflexões constantes. Diante desse entendimento, todos/as professores/as, tanto os novos quanto os experientes, devem inserir-se no processo de construção do PPP para, como protagonistas no processo, atribuir-lhe significado e funcionalidade. Por ser coletivo, o processo precisa respeitar o tempo de aprendizagem dos/as professores/as, a fim de assegurar que todos participem de forma ativa do processo, levando em conta o nível de responsabilidade de cada um, visto que tal processo envolve: planejamento das etapas da construção; pesquisa teórica; pesquisa sobre os elementos culturais e realidade da comunidade em que a escola está inserida; estruturação do texto, entre outros. Sendo assim, competirá aos professores mais experientes assegurarem as condições necessárias ao exercício efetivo dos/as novos/as professores/as na construção do PPP da escola.

4.4 A Cultura Munduruku no Processo Educativo na Escola

Em relação à quarta questão norteadora foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: Qual a importância da inclusão dos elementos culturais Munduruku no processo educativo na escola? Vejamos o que dizem:

A escola é a principal instituição que deve estar repassando além da comunidade, além dos pais. A escola é um referencial que tem que estar sempre passando esse conhecimento. A escola Ester Caldeira está entrando nessa

caminhada de língua indígena, incentivando bastante os alunos para que eles não tenham vergonha de falar e se expressar. A escola é uma das incentivadoras, percebemos que os jovens não estão muito motivados com a cultura, existem alunos com muita vergonha de até ser indígena e principalmente falar a língua indígena. A escola é umas das principais instituições da comunidade porque se os pais não procuram fazer seus filhos a falar então essa escola pode ajudar nessa parte né com os professores. Eu como professora percebo que os alunos tem muita vergonha de falar e eu aconselho dizendo que eles são os futuro da nossa comunidade, e se os alunos não quiserem falar vai acabar a nossa cultura, a nossa língua (PM01 [grifo nosso]).

Atualmente, a cultura Munduruku tem um significado muito importante para nós onde ele vai apresentar e defender a nossa cultura através da nossa força. **Assim, a escola é muito importante para incluir a nossa cultura no processo educativo** (PM02 [grifo nosso]).

A escola é muito importante porque, hoje na nossa aldeia, muitos costumes como comidas típicas que antigamente se fazia hoje não se faz mais na comunidade, então isso é um traço cultural muito importante para nós Munduruku para manter firme a nossa cultura, nossos costumes, manter vivo. Assim, é muito importante percebemos o impacto, principalmente, no festival cultural Munduruku onde várias crianças cantam na língua Munduruku, onde as poesias são faladas na língua Munduruku e apresentam vários aspectos da cultura Munduruku, então isso já é muito relevante. É uma semana de festejos tradicionais onde vamos participar de várias modalidades da cultura e outras como, por exemplo, canoagem, arco-e-flecha, cabo de guerra, natação, casal mais ornamentado etc. Foi criado para fortalecer a nossa cultural. Quando chega no dia 15 de abril as escolas param para apoiar o festival, isso conta como trabalho de aula, participando na produção de poesia, música, esporte, e a gente apoia dessa forma, ajudando o aluno a melhorar a poesia a música etc (PM03 [grifo nosso]).

Na escola podemos trabalhar a cultura Munduruku é muito importante, se eu pudesse voltar a viver a minha cultura como era antigamente para tornar o presente seria muito importante para ensinar para meus filhos a língua materna e tudo que já passou. A escola é um espaço para trabalhar a cultura Munduruku. É onde juntamos os alunos para convivência e por isso é um dos espaços mais importante para trabalhar a cultura Munduruku (PM04 [grifo nosso]).

A escola é muito importante porque hoje em dia está enfraquecida a cultura e trabalhando a escrita, as palavras em Munduruku associando as culturas com as disciplinas contribuiriam muito com os alunos a manter vivas as tradições, ou seja, as culturas. E se for para manter os costumes e valorizar a cultura eu acho que seja importante trabalhar tudo isso na escola. Porque se a gente não mantiver os costumes cada vez mais ele vai ficar mais fraco e nós vamos perder completamente ele. E devemos lutar para manter viva a cultura porque é o meio de identificação como um povo tradicional, e a escola existe para nos ajudar a manter viva a cultura (PM05 [grifo nosso]).

Nas falas, podemos observar que todos/as os/as professores/as compreendem que a escola possui papel fundamental na comunidade de Kwatá. É instituição estratégica para trabalhar a cultura local como elemento que possibilita as novas gerações pensarem o seu papel como cidadãos e, com isso, tornarem-se agentes de mudanças que beneficiem a comunidade de Kwatá.

Conforme nosso entendimento, com base nos teóricos estudados, não podemos atribuir à escola a missão de “salvar” a cultura Munduruku, assim como não podemos exigir que ela garanta o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Para esse desenvolvimento, devem participar, além da escola, a família, as igrejas (Católica e Batista), os grupos de jovens Bahá’ís, o polo base de saúde, o centro comunitário, as lideranças Munduruku, a Funai, ou seja, a comunidade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o problema estudado: “*os elementos culturais Munduruku são levados em consideração na prática pedagógica dos/as professores/as no ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá?*” E o objetivo geral traçado: “*identificar e analisar a prática pedagógica dos/as professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku*”, é possível afirmar que os professores/as Munduruku da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso entendem que um processo educativo intercultural é muito complexo e que, por isso mesmo, estão buscando formas alternativas para aprender e trabalhar com os elementos que perpassam a questão da interculturalidade, os quais possibilitarão a valorização e revitalização da cultura e da identidade do povo Munduruku, assim como construir relações com outros grupos étnicos e com a sociedade envolvente.

A fim de obter conhecimentos sobre a cultura Munduruku que auxiliem em suas práticas pedagógicas, eles/as procuram dialogar com os mais “velhos”, com os pajés, com as lideranças, com as parteiras, entre outros/as. Essa atitude dos/as professores/as de fazer pesquisa sobre os elementos da cultura Munduruku demonstra, segundo pensamos, que a escola está aberta para incorporar, no seu processo ensino/aprendizagem, a realidade complexa da comunidade de Kwatá.

A utilização dos elementos culturais do povo Munduruku nas aulas dos/as professores/as apresenta-se como um modo diferenciado do trabalho educativo realizado na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso e vai ao encontro do que está proposto nos objetivos do projeto político pedagógico, ainda em construção:

Os objetivos dessa escola deve também contribuir para que se efetive o processo de autonomia e de futuro do povo Munduruku, por isso a escola indígena tem que ser parte integrante do sistema de educação do povo no qual se pretende assegurar e fortalecer a cultura indígena. Para que esses objetivos possam ser alcançados, desenvolver e garantir uma boa formação aos alunos, lideranças e membros de cada aldeia indígena, discutimos os pontos polêmicos da vida, da cultura e da sociedade envolvente, e assim, oferecer para a aldeia um tipo de escola que possibilite a aquisição de novos conhecimentos lado a lado com o conhecimento indígena. A escola indígena não será a única fonte de aprendizagem e saber para alunos, também a aldeia possui sua sabedoria e transmitirá e contribuirá com seus valores de educação na formação de uma educação adequada para o povo (2015, p. 19).

A pesquisa demonstrou, também, que alguns/algumas professores/as precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural. Tal afirmação decorre do fato de a maioria dos/as professores/as demonstrarem compreender e, dentro do possível, promoverem um diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade. Existem aqueles/as que se satisfazem em identificar e citar em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do povo Munduruku, ou seja, se satisfazem em relacionar os elementos culturais como um “objeto” ou “acessório” e isto pode impedir que os reais aspectos culturais que estão “vivos” na realidade da comunidade de Kwatá sejam vistos e apreendidos. Essa prática, que pode ser identificada como prática pedagógica intercultural relacional não atende, segundo nosso entendimento, as expectativas dos/as próprios/as professores/as, das lideranças e comunitários/as em geral.

Apesar do movimento conflituoso no espaço escolar Munduruku revelado pela pesquisa, é possível afirmar que a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso configura-se como uma instituição educativa que está vivenciando um confronto entre um projeto de escolarização dominante (tradicional), com práticas pedagógicas que impunham sistemas conceituais e simbólicos, hábitos e atitudes da cultura dos brancos e um projeto de escolarização pautado em valores, regras, concepções, perspectivas para a formação de futuros cidadãos Munduruku, ou seja, um projeto pedagógico voltado para o embricamento entre os conteúdos disciplinares e a cultura Munduruku.

Como nos ensina Weigel (2000), um projeto que abandone a perspectiva de Escolas de Branco em Malokas de Índio, porque a escola do “branco”

Estava concorrendo, principalmente, para fortalecer o uso da língua portuguesa e difundir modelos e padrões profissionais próprios do mundo produtivo dos brancos. Tais práticas conectavam-se a um processo mais amplo que intensificava a desintegração social e política das sociedades indígenas (p. 345)

Essa perspectiva está registrada no Projeto Político Pedagógico da Escola da comunidade de Kwatá (2015):

[...] essa escola, durante todos esses anos, impôs uma forma de trabalho que não retratava nossa prática, nosso modo de vida e cultura. Fez com que nossos alunos indígenas tivessem uma visão limitada sobre a realidade social, política e cultural que os cerca, e sobre a situação atual do povo Munduruku. [...] Através dos objetivos de nossas escolas, nós professores indígenas Munduruku, pretendemos desenvolver uma educação que garanta e assegure os nossos direitos como cidadãos,

fazendo de nossas escolas um local de reflexão sobre a vida, reconhecimento e valorização de nossa cultura [...] (p. 5-7).

Tendo em vista os resultados da pesquisa e visando contribuir para a realização de uma educação intercultural na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, entendemos ser necessário desenvolver com os/as professores/as Munduruku:

- Estudos e reflexões sobre o conceito e significado da palavra cultura, visando reconstruir o seu entendimento para além da perspectiva estereotipada apresentada por alguns professores/as. Isto porque, segundo pensamos, é essa concepção que predomina na prática pedagógica na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso.

- Estudos e reflexões sobre o conceito de identidade, visando o seu entendimento para além da perspectiva linguística. Visto que um povo tradicional pode manter e produzir aspectos culturais e identitários, mesmo quando o processo de socialização com os não-indígenas tenha gerado mudança sociocultural. Sendo assim, os povos indígenas podem retomar seus projetos étnico-políticos que contribuam para a constituição de seus elementos culturais e identitários.

- Acompanhamento pedagógico e promover mais momentos/espços para o debate sobre a educação intercultural Munduruku para ampliar os entendimentos sobre a interculturalidade e a prática pedagógica intercultural crítica, visando estabelecer estratégias para promover diálogos entre os conteúdos disciplinares e a realidade da comunidade de Kwatá.

- Acompanhamento pedagógico que oriente e auxilie os/as professores/as na continuidade da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

- Desenvolver com os/as professores/as e comunitários Munduruku debates e reflexões sobre o papel étnico-político da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso com o objetivo de desmitificar o conceito de escola redentora. Tal concepção, segundo pensamos, não contribui para a preparação de cidadãos Munduruku críticos e, sim, serve para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliane Amorim de. **A Educação Escolar Indígena nos Sistemas de Ensino no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n° 33, p. 23-34, Jan/Jun. 2010.

BELEZA, Adalberto Rodriguez. **Kwatá-Laranjal, História e Reconquista da Terra Indígena** – Org. Clóvis Fernando Palmeira Oliveira. Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Decreto Presidencial N° 26, de 04 de fevereiro de 1991**.

_____. **Decreto N° 6.861, de 27 de maio de 2009. Define a Organização dos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, DF, 2009.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N° 9394, de 20 de Dezembro de 1996**.

_____. **Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação**.

_____. **Portaria Interministerial N° 559, de 16 de abril de 1991**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacaomiolo.pdf>>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense: 1985.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. 1. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

_____. **Um Localismo Universalizado: A formação de professores, mestres e doutores na FAGED/AM**. Manaus: EDUA, 2015.

CANDA, Cilene Nascimento. **Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli**. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. Vol 01. Nº 2. p. 63-77. Jul/Dez 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedades**, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf >. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedades**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300004&script=sci_arttext >. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Direitos humanos, Educação e Interculturalidade: As Tensões entre Igualdade e Diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Educação Intercultural na América Latina: Tensões Atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA). Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em: <www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, p.151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429>. Acesso em: 30 mar. 2015.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **A Educação como projeto antropológico**. Porto, Portugal: ed. Afloramento, 1992.

_____, **A Construção do Projeto de Escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

D'ÂNGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas – SP: Cur Nimuendajú, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2ªEd – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro LTC, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, 2003.

_____. (Org.) **Índio no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto. 1994.

HALL, Stuard. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11^o Ed. 1^o reimp – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 15^oEd. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos Baniwa. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília, LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação para o Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: os dilemas da educação escolar indígena do alto rio Negro**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB. 2011.

_____. **Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n^o 33, p. 35-49, Jan/Jun. 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio à Razão Sensível**. Título Original: *Éloge de la Raison Sensible*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.

_____. **A Conquista do Presente**. Tradução de Maria C. de Sá Cavalcante – Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8^o Ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20^o Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2^o Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. Unesco: 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina – 3º ed. 2007.

_____. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar Transdisciplinar**; participação Marcos Terena. – Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. **O Método 4. As ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulinas – 4º Ed. 2002.

NETO, Jaspe Valle. **Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político pedagógico**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da Identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007>> . Acesso em 5 abr. 2015.

PERÉZ, Andrea Lisset. **Escola Indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n° 1, 227-244, Jan/Jun. 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MUNDURUKU. Organização dos/as Professores/as Munduruku: Borba/Am, 2015.

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SCOPEL, Daniel. **Uma etnografia sobre a pluralidade de modelos de atenção à saúde entre os índios Munduruku na terra indígena Kwatá Laranjal, Borba, Amazonas: práticas de autoatenção, xamanismo e biomedicina**. Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **O Dossiê Munduruku. Museu Amazônico**: Universidade do Amazonas, 1995.

_____. **Além da Conquista: Guerras e Rebeliões indígenas na Amazônia pombalina**. 2.ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Fórum de atualizações sobre culturas indígenas**. Ação Educativa, 3º Etapa. Módulo I e II. Brasília, 2010.

SILVA, Aracy Lopes. **A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, 2003.

SILVA, Tadeu da Silva. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuard Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Ádria Simoni Duarte. **Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 2004.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago ed. 1990.

_____. **Sócio-Antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática**. Educação e Filosofia. Uberlândia, 8 (15): 75-82, jan/jul.1994.

TUBINO, Fidel. Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico. **Rostros y fronteras de la identidade**, 2004, p.151.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de Branco em Malokas de Índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural**. In: SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuard Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades Pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**. Leiria, Portugal: Edições Colibri, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 4^o Ed. – Porto Alegre: Brookman, 2010.

Apêndice

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

QUADRO 01

Objetivo geral: Identificar e analisar a prática pedagógica dos/as professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku.

Objetivo específico: Identificar o entendimento do/a professor/a Munduruku sobre cultura, identidade e prática pedagógica intercultural.

Questão norteadora: Qual o entendimento do/a professor/a Munduruku sobre cultura, identidade e prática pedagógica intercultural?

ENTREVISTADO/A	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PM03	<p>Cultura: [...] todo o trabalho realizado por um grupo ou etnia é cultura que tá se produzindo, então é todo o processo de produção de conhecimento que um povo vai adquirindo ao longo da vida a partir de seus trabalhos, o convívio em comunidade, do diálogo, trabalhos comunitários, os costumes que aqueles povos constroem, as suas tradições, os cultos, os mitos, são todos esses conjuntos de elementos que identificam uma etnia, um povo de uma região. [...] hoje na nossa aldeia, muito costumes como comidas típicas que antigamente se fazia hoje não se faz mais na comunidade, então isso é um traço cultural muito importante para nós Munduruku para manter firme a nossa cultura, nossos costumes, manter vivo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Observei, no 8º ano, que a PM03 inicia suas aulas dando as boas vindas à turma em Munduruku. PM03 lança uma atividade para alunos; produção de texto sendo o tema de livre escolha com no mínimo 15 linhas. A PM03 explica que o texto pode ser produzido a partir dos conhecimentos dos alunos, por exemplo, poderiam escrever sobre a roça, a caça, a pesca, sobre animais, plantas, ou seja, uma produção de texto sobre elementos da cultura Munduruku. A PM03, inicialmente, escolhe um aluno para realizar a leitura e depois o mesmo escolhe outro colega para continuar. Assim, se dão as leituras.• Observei, no 9º ano, a PM03 inicia sua aula solicitando da

	<p>Penso que um povo sem cultura é um povo sem alma, a cultura é a alma do povo. Então para mim não consigo imaginar um povo sem cultura, ele perde seu chão, se debanda, e os costumes une o povo, há um laço muito forte de fraternidade, há valores. Então acredito que essa luta de manter firme a nossa cultura é justamente isso, nós somos um povo, um povo tradicional, de história, um povo guerreiro com uma história bonita e desejo que esse laço de fraternidade continue entre nós. Isso é uma forma de fortalecer a nossa tradição Munduruku todo tempo porque são conhecimentos repassados de geração para geração ao longo dos anos. Devemos trabalhar vários temas da cultura como por exemplo, a parteira, o pajé, as histórias do nosso povo que está sendo esquecida, a nossa língua Munduruku que é o tema principal da nossa discussão nessa graduação porque hoje estamos aqui buscando e estudando meios de como revitalizar o nosso idioma.</p> <p>Identidade: Uma cultura tem vários elementos que identificam um povo, mas o elemento mais forte é a língua do povo. Porque quando você perde o seu idioma, um elemento muito importante daquela cultura deixa de existir. Por isso que a gente fala bastante que a identidade do povo Munduruku é o idioma, é a língua. Há dias atrás estávamos conversando e pensando como iremos trabalhar a questão da</p>	<p>turma os artesanatos da cultura Munduruku acordados na aula anterior para auxiliar na atividade planejada do dia. O tema da aula: “Artesanatos Munduruku”, a PM03 solicita à turma que produzam uma ou duas frases sobre os artesanatos da cultura Munduruku, identificando e explicando suas utilidades para a vida cotidiana na comunidade de Kwatá. O objetivo é trabalhar os períodos simples e compostos. A PM03 indica um aluno para realizar a leitura de suas frases e, ao término, o mesmo escolhera outro colega para dar continuidade no exercício. Somente leitura sem uma discussão do que foi produzido e aprofundando sobre o assunto proposto fazendo o cotejamento com a cultura Munduruku.</p> <p>Consideração do pesquisador: A PM03 compreender a importância de trabalhar a cultura, a identidade Munduruku em uma perspectiva intercultural, mas não problematiza as questões evidenciadas pelos alunos em sala de aula caracterizando uma educação intercultural funcional e não crítica.</p>
--	---	--

identidade e como trazer para sala de aula então chegamos a seguinte questão; porque nós não conseguimos falar nosso idioma fluentemente? Então nós encontramos uma ideia, não só levar para sala de aula as crianças, jovens e sim os pais também, porque os nossos jovens passam o maior tempo na casa com os pais e na escola só 4 horas. Acredito que seja uma ideia boa. Assim, acreditamos que mostraremos a importância de se identificar como Munduruku valorizando a nossa cultura.

Educação Intercultural: É a educação que tanto a gente estuda, são os conteúdos voltados para nossa realidade, digamos para a realidade Munduruku, mas também, você estuda outros conteúdos de outras culturas, por exemplo, se eu estou desenvolvendo um trabalho na sala de aula voltado para a cultura Munduruku também estarei trabalhando a cultura do Sateré-Mawé ou sobre a sociedade mesmo ocidental. Também posso trazer informações de outros povos como povos da África, da Ásia porque para mim tudo é informação, obter essas informações do mundo e sociedade é muito importante. Hoje nós devemos estar preparados para vida e obtendo ou tendo acesso as informações, tanto aqui dentro como lá fora, acredito que nós vamos poder buscar melhorias para nosso povo, tanto na área da educação como na saúde, então o fato do Munduruku ficar só aqui dentro acredito

	<p>que não é muito válido. Tá certo que devemos ter em primeiro lugar o nosso conhecimento, mas também, os conhecimentos da sociedade envolvente. Os nossos alunos devem saber como elaborar um documento, deve saber se relacionar com as pessoas certas e procurar lá fora para resolver um assunto, saber conversar com o presidente, com deputado ou com advogado. Eu acredito dessa forma.</p>	
--	---	--

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

BLOCO 1 - Perfil do (a) Professor (a)

1- Qual o seu nome?

2- Sua Idade?

3- Qual a sua formação escolar?

Ensino Médio? () Regular Magistério Indígena – Projeto Pyrawara/Kabia´ra

Ensino Superior? () Completo () Cursando – Licenciatura Específica em Le
Artes Turma Munduruku.

4- Você possui algum curso na área de educação escolar indígena? Sim

Quais?

5- Qual o seu vínculo empregatício? () Estatutário () Contrato - Estado

6- Em que série do ensino fundamental está atuando neste ano letivo?

7- Há quanto tempo atua como professor na Escola Estadual Ester Cardoso
Munduruku?

8- Porque se tornou professor indígena?

BLOCO 2 – O Papel das culturas numa prática pedagógica diferenciada para os anos finais do ensino fundamental na Escola da Aldeia de Kwatá?

1- O que você entende por:

Cultura?

Educação diferenciada?

Educação Intercultural?

Identidade?

Qual o sentido e o significado dos elementos das culturas Munduruku par
cotidiana na Aldeia?

Você acredita ser importante a inclusão de elementos das culturas Munduruku no
processo educativo da escola?

O PPP e o Currículo da Escola faz inclusão de elementos culturais Munduruku? Sim

BLOCO 3 – Atuação do (a) professor (a) em relação ao Projeto Político Pedagógico, ao conteúdos curricular e a cultura Munduruku no processo educativo da Escola Estadual, na Aldeia de Kwatá

1. **Você conhece o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo da Escola Ester Cardoso Munduruku onde trabalha?** () Sim () Não

Se não conhece, Por que não conhece?

Você participou da sua organização? () Sim () Não.

Se participou, como foi sua participação?

As suas aulas possibilitam a interação entre os conteúdos disciplinares com os elementos da cultura Munduruku?

Como?

Por quê?

Dê que modo você, como professor, percebe e faz a ligação ou inter-relação entre os conteúdos curriculares e a práticas culturais da etnia Munduruku?

2. **Existem dificuldades para realizar este trabalho?** () Sim () Não

Se existem, como faz ou o que fazer para superá-las?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1

DIMENSÃO A SER OBSERVADA:

1) Local onde está instalada a escola – descrição do local onde se encontra a escola.

- Características físico-geográficas-sociais e culturais:
- Quem são os membros dessa comunidade/ os moradores? professores, diretores, alunos, comunitários, agentes de saúde, etc.?
- Descrição dos modos de viver (cotidiano da comunidade):

2) A escola (Dimensão física/espacial, Dimensão material, Dimensão Institucional, Dimensão Instrucional). - Dimensão física/espacial (Descrição da estrutura física detalhada da instituição e como está organizada):

- Descrição da estrutura física da escola (layout/planta), sua arquitetura, material utilizado na sua construção:
- Quantos cômodos? Quantos destinados às atividades administrativas ou de apoio (biblioteca, sala de reunião, sala de professores...):
- Quantas salas de aula? Como são as salas de aula? (ampla, arejada, com luz natural, existência de janelas, ventiladores)
- Estado de higiene e de conservação do prédio como todo:
- Condições de acústicas das salas de aula:
- Como é o pavimento, quais as cores utilizadas no piso e nas paredes?
- Espaço para recreação?
- Mobiliário (é novo, moderno, conservado). Constam no mobiliário da sala, mesas e cadeiras para os alunos e professores e o quadro? Feitas de madeira ou metal?
- A organização da sala (filas indianas, círculos outros). Quantos alunos por turma? Quantos do sexo masculino e quantos do sexo feminino? Como os alunos estão organizados (por gênero, por desempenho...)?
- Equipamentos existentes nas salas de aula ou na escola (computadores, tv, vídeo...)?

3) Dimensão Material (descrição dos recursos materiais e suas finalidades):

- Disponibilidade de recursos materiais para as mais diferentes finalidades (didáticas, de consumo...):

4) Dimensão institucional/organizacional (envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diários da vida escolar):

- Formas de organização do trabalho pedagógico (coletivas, individuais) – existência de reuniões (de planejamento, de estudo....)
- Rede de relações inter e extra-escolar:
- Quais as regras e normas de organização do grupo?
- Disponibilidade de recursos humanos (qualificação de profissionais para o exercício de suas funções):
- Disponibilidade de recursos materiais (didático, de consumo e mobiliário) (giz, vídeo, livros, tv, vídeo, dvd, computador...)
- Qual o tempo da escola? Calendário escolar? Rotinas dos professores? Como organizam o tempo da aula em relação aos diferentes saberes?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 2 (PARA APLICAÇÃO JUNTO ÀS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS)

1) Dimensão instrucional/relacional (observação direta das situações de ensino-aprendizagem. Abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento-saberes. Nessa dimensão, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem, cultura Munduruku e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino aprendizagem):

- Desempenho do professor (linguagem clara, voz dócil e calma), formas de trabalho em sala de aula:
- Material didático (adequados ao assunto da aula e dialoga com os saberes culturais Munduruku?):
- Materiais mais utilizados em suas aulas:
- Existem materiais confeccionados pelo próprio professor (cartazes, fichas...) relacionado com a cultura Munduruku?
- Faz uso de cadernos e livros que tratam sobre o Povo Munduruku para orientar suas aulas?
- Qual o tempo da escola? Calendário escolar? Comemora-se festas Munduruku? Rotinas do(a) professor(a)? Como organiza o tempo da aula em relação aos diferentes saberes tradicionais Munduruku?
- Forma de interação professor/ aluno (como os alunos reagem?):
- Quais as formas de avaliar tem alguma relação com a cultura Munduruku?
- Metodologias de ensino utilizadas / Estratégias de ensino (o (a) professor(a) orientou a aula e apelou constantemente à participação dos alunos através de perguntas orais, ilustrações da aula com mapas e explicações fazendo a relação com a cultura Munduruku...)?
- Ocorre encaminhamento de tarefas pedagógicas fazendo a relação com a cultura Munduruku?

Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Sr/a. Professor/a,

Convidamos Vossa Senhoria para participar da pesquisa intitulada “A perspectiva da sociologia do cotidiano na práxis pedagógica do/a professor/a Munduruku”, sob a responsabilidade do mestrando Lucas Antunes Furtado, que tem por objetivo identificar e analisar a práxis pedagógica dos/as professores/as Munduruku no ensino fundamental dos anos finais, na Escola da Aldeia de Kwatá. Realizada através de estudo de caso a pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados a observação participante e entrevista semi-estruturada. Os dados levantados receberão uma abordagem qualitativa visando identificar elementos que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem que leve em consideração os elementos da cultura Munduruku.

A princípio a pesquisa não envolve qualquer risco para Vossa Senhoria. O único risco vislumbrado refere-se a possibilidade de constrangimento em função de alguma pergunta. Se isso vier a ocorrer, tudo será feito para minimiza-lo ou dissipa-lo. A sua participação não envolverá qualquer despesa e nem trará qualquer benefício financeiro, visto que todas as despesas envolvidas com projeto serão de responsabilidade do mestrando. Sem qualquer prejuízo, Vossa Senhoria poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

Para colher elementos que ajudem a ilustrar os dados da pesquisa, solicitamos a Vossa Senhoria o seu consentimento para fotografar alguns momentos do seu cotidiano como professor. Asseguramos que as fotografias só serão utilizadas na composição da dissertação. Nos comprometemos que após a conclusão e defesa da dissertação que os resultados da pesquisa e os encaminhamentos propostos serão disponibilizados para Vossa Senhoria e para a comunidade de Kwatá.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e 304/2000, Fundação Nacional do Índio. Em caso de dúvida, Vossa Senhoria poderá comunicar-se com o mestrando Lucas Antunes Furtado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE/FACED/UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM, e/ou pelo Telefone: (92) 994168632 ou E-mail: prof.lucasfurtado@gmail.com.

Caso Vossa Senhoria deseje fazer qualquer reclamação ou obter maiores esclarecimento sobre a pesquisa poderá a qualquer momento fazer contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-1181 (Ramal 2004) ou pelo E-mail: cep@ufam.edu.br / cep.ufam@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu,

_____,
fui informado/a sobre o que o pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinada por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2015.

Nome: _____

Assinatura: _____

Assinale sua opção:

concordo que meu nome seja identificado

não concordo que meu nome seja identificado