IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SOBRE PRÁTICAS DE PROFESSORES – ALDEIA SEDE – RIO GUAMÁ

Neila da Silva Reis
(UFPA)

Resumo

O presente trabalho visa pontuar e analisar algumas práticas pedagógicas na educação básica, de professores de Escola Estadual Félix Tembé no município de Santa Luzia do Pará, da Aldeia Sede. A perspectiva é de contribuir para a História da Educação da prática de ensino desenvolvida nessa escola indígena da etnia Tembé do Pará, e ao debate do pensamento social educacional no que tange às políticas educacionais no seu percurso operacional, com recorte ao ensino no chão da escola dessa aldeia. A metodologia consiste em pesquisa de campo, compreendendo a História como processo, de modo a buscar movimentos orgânicos e conjunturais. Os resultados constituem uma amostragem da pesquisa de campo realizada no período de 2010-2011, por meio de Projeto de Pesquisa da UFPA-ICED. Seus resultados apontam a relevância do ofício do professor, enquanto, promotor de pesquisas junto às lideranças e velhos indígenas para buscar a História Indígena e contribuir na superação da organização curricular homogênea, centrada ainda na cultura escolar europocêntrica e norte-americana, esta centrada em currículo referencial comum, para garantir ênfase na língua portuguesa e, eficácia quantitativa aos sistemas de ensino. A abordagem das vozes de professores, também pontuam descontinuidades de políticas educacionais, que impactam o processo de ensino e aprendizagem, além de problemáticas sucessivas, decorrentes dessas políticas, das décadas de 1990, de governos locais e estadual, que se remetem a primeira década do século XXI, para atender demandas específicas das etnias, como a de assegurar a diversidade cultural, na educação fundamental e média, ocasionando aprofundamento de dificuldades, na implantação de um ensino bilíngüe.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. História Indígena. Memória docente

Introdução: Apontamento Sobre Educação Escolar Indígena e sua Política

A História da Educação do Tempo Presente no contexto da Educação Básica e de Políticas Educacionais, nos espaços institucionais maiores ou em outros específicos, como o do solo da Escola, contribui para uma apreensão de parte do cenário em movimento, em realidades regionais e locais, em que a atuação do Estado ou de outros sujeitos se faz presente. Para ensaiar uma apreensão primeira da História da Educação Escolar Indígena, significa seguir um caminho que,

> Efetivamente, os historiadores, de um modo geral, não têm se ocupado, com a desejável acuidade, das questões epistemológicas da história. [...] de qualquer forma, o debate está instalado e tem conseqüência da maior importância para a pesquisa educacional, de modo geral, e para a pesquisa histórico-educacional, em especial. Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com aorigem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, já que o significado da educação está intimamente entrelaçado no significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do oibjeto, em razão da determinação histórica que se exerce

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

> sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, uma vez que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, *apud* SANFELICE, 1999).

Nesse sentido, apreender práticas de professores, também, por meio da metodologia da História Oral, tais memórias, por meio de lembranças, durante entrevistas revelam – ou não – limites e possibilidades do ensino escolar e operacionalidades de políticas educacionais. Estudos dessas práticas podem – e devem – contribuir para reformulação e aprimoramento de programas e da ação do Estado na Educação Básica. Assim, vale compreender analiticamente quais são práticas educativas de professores em escolas de Aldeias Indígenas. Como tem sido a atuação de professores da Escola Félix Tembé, do Alto Rio Guamá, nordeste do Pará, no processo de ensino e aprendizagem da educação básica?

A escola institucionalizada, de forma regular, para os Tembé do Alto Rio Guamá, é organizada, pela Secretaria de Estado de Educação, no final da década de 1990. A SEDUC do Pará tem marco inicial de atuação educacional, com os povos indígenas, em 1989, por meio de um Projeto, em parceria com Companhia Vale do Rio Doce, na região do sudeste do Estado, em Marabá com os Gavião Kirkatejê, de forma ainda isolada, em parceria com professoras da UFPA, como a professora Leopoldina Araújo e da SEDUC, professora Romélia Julião, entre outras (JULIÃO, 2011).

Após o Decreto 26/91, pelo qual é designado que o MEC deve assumir a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, e não mais a FUNAI. É a Lei norteadora, que possibilita a União responsabilizar esse Ministério e, este transferir responsabilidades para demais poderes públicos, estadual, e municipais. Nesta década, e especificamente em 1997, com o processo de municipalização, o Ensino Fundamental passa para exclusivamente para os municípios. No Pará, a SEDUC detém 08 escolas de ensino fundamental, na região de Marabá e no nordeste Paraense, em Santa Luzia do Pará, as quais, por decisão das etnias, não aderiram à municipalização.

A normatização da educação escolar indígena, além da Constituição Federal, LDB 9394/96, PNE, é constituída por outros instrumentos, emanados e/ou aprovados pelo Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação. Cita-se o Parecer 14/99 e a Resolução nº 03/99, os quais instituíram as Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Escolar Indígena (MEC-

DIRETRIZES, 1999), como legislação que tem marcos para abertura dos sistemas de ensino e para o reconhecimento das culturas indígenas. O PNE/2001 reforça a atribuição ao MEC pela coordenação geral e financiamento da educação Escolar Indígena, e delega aos Estados à responsabilidade da modalidade de ensino acima citada.

A regulação da Educação Escolar Indígena é constituída por tipologias de normatizações, como o referencial Curricular Nacional para escolas Indígenas – RCNEI, emanado pelo MEC em 1999, elaborado por professores não índios e alguns professores indígenas. Tais orientações são consubstanciadas no que diz respeito à proximidade da lógica de os Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de ser referencial específico. Como assinala Bonin (2008), é necessário compreender qual a racionalidade que está no interior desse referencial, uma vez que exige um referencial comum? Até que ponto os referenciais estão isentos de noções cristalizadas, como os de currículo mínimo, padronização, vinculados as tipologias de avaliação nacional, que estão vinculados à racionalidade de produtividade, comparação e hierarquização, de modo a exigir veladamente a cultura escolar, a partir de referência externa. A conquista no conjunto de normatizações é basilar, mas, para novas conquistas, como promoção de uma cultura escolar referenciada pela interculturlidade que se consubstancia na troca entre culturas, ainda distante da prática do sistema escolar. A adesão deve ser no terreno do diálogo e luta pelo espaço educacional, que assegure a escola indígena nas particularidades e diversidade cultural, com a língua materna do povo indígena.

Pensar o significado da escola Indígena, das Pedagogias indígenas, e como isso necessita ser transferido para a escola é um desafio enorme para a SEDUC e as SEMEDs. Esse desafio precisa estar ancorado, a partir de caminhos metodológicos que sejam considerem os fatos históricos concretos. A questão da escolarização indígena é uma das mais relevantes para o tempo contemporâneo, nessa, urge o Estado aprimorar alguns projetos/programas e também repensar o que está ofertando, para se aproximar das demandas dos povos indígenas. A I Conferência Nacional de Educação escolar Indígena aponta reivindicações pertinentes, diferenciadas, como os territórios etnoeducacionais. Por outro lado, se tem, também, pontuação da demanda de inserção ao ensino do Estado atual, como conclusão do Magistério indígena, Implantação do Ensino Médio regular, o Ensino Médio Integrado, educação infantil, similar à escola "tradicional", que é uma

demanda válida, para o exercício de reivindicação de direitos, e não desvios do protagonizar de movimentos indígenas; em contrapartida, como assinala a professora Julião (2011), "[...] a escola indígena é tradução ainda mal feita de nossas escolas".

A preocupação da SEDUC é de como vai ser tratada essa diversidade para inserir as demandas étnicas, a partir de considerar as diversidades, de estruturas mentais e culturais, a fim de efetivar inclusão, ressalta Julião (2011). Esse é o grande desafio que SEDUC tem; que a sala de aula é grande laboratório para construção do currículo diferenciado. Confirma o compromisso do quadro docente e técnico da Secretaria de Estado da Educação com as populações indígenas, que a SEDUC tem responsabilidade em ofertar o Ensino Médio, e se propõe a participar da elaboração do currículo cultural diferenciado (JULIÃO, 2011). Assim, vale registrar a oportuna inclusão na legislação, como um avanço na e para a organização curricular da educação escolar indígena, na operacionalidade, entretanto, só há avanço, se tiver condições concretas, para que o currículo se materialize.

A SEDUC tem como compromisso também, em articular o desenvolvimento de políticas que viabilizem à implantação do Ensino Médio regular para populações indígenas do Pará. A compreensão do professor Paraense (2011) assinala em dimensões quantitativa e qualificadamente, a demanda imediata e mediata. Como realizar processos que dêem conta de tal grande tarefa, uma vez que, em junho de 2011, só eram cinco profissionais, entre professores e técnicos que compunham a Coordenação Estadual de Educação escolar Indígena – CEEIND?

Para além desse problema, outro maior se apresenta, o do financiamento contínuo e necessário para atender o universo de alunos egressos do ensino Fundamental. Aliada a tais questões tem a de concepção de História, educação, sociedade, que implicam em escolhas e prioridades, no interior das equipes de governos e da própria SEDUC, que pode dificultar o processo em tempo necessário das demandas dos povos indígenas, como assinala Paraense (2011):

> [...] são dez mil alunos indígenas chegando para o Ensino Médio, daqui a três anos. Grande desafio! É fato que tem que se resolver.
> Governo tem iniciado construção de 17 escolas; está para inaugurar 03 escolas.
> Construção de novos espaços é outra situação também
> Outra situação é a presença de educação escolar indígena na SEDUC, há incompreensões internas

> Os índios são de vocês! Os índios criam grandes dificuldades.
> Eles estão exercendo sua cidadania!

Outra dimensão que o professor Paraense (2011) evidenciou é atual capacidade do Estado em relação às apreensões efetivas para dar conta de demandas de diferentes etnias, uma vez que se têm idéias de que essas são demandas homogêneas, que é fácil dar conta e trabalhar, pois parte-se do pressuposto que o outro, o indígena detém pouco saber. Isto diz respeito, a questão da concepção de Estado, História e Educação que os governantes adotam; que, de maneira pertinente Paraense (2011) problematizou, apesar de propostas de criação de 16 Territórios étnico-educacionais.

Um problema como exemplo, como criar a escola diferenciada, se os alunos indígenas são inseridos no atual sistema de ensino, sem ser mudada a regulação, de modo a seguir o calendário hegemônico da escola. Paraense (2011), ressaltou que o censo é um instrumento que regula o ano letivo, assim o tempo escolar, mediado pelo ano letivo, deve estar concluído, e este tem de carregar o fardo do tempo capitalista, e o ano letivo tem que estar concluído, de qualquer maneira. Paraense (2011), analisa criticamente: "[....] O Sistema é assim. Como se o sistema do censo fosse uma entidade intocável. Não considera-se as diferenças. Como se tudo estivesse pronto! Não são os indígenas que vão fazer isso sozinhos [...]".

Além e simultaneamente a essa questão, Paraense (2011), assinalou que o Estado tem o desafio de repensar, constituir e implantar, em dimensão horizontal, a interculturalidade; esta é pauta de debate em função do movimento indígena; no documento da CONAE é citada, mas, restrita à ênfase educação escolar indígena. A importância da interculturalidade, ser repensada a partir de estudos culturais, de busca de autores da América Latina, como assinalou o professor Paraense (2011), para compreende a atualidade da política educacional.

Assim, cabe aos pesquisadores e professores também repensar essa questão tão fundamental para a educação, e no que diz respeito a inclusão social, sem isolacionismos e hipocrisia cultural. Ademais, a interculturalidade ser pensada e operacionalizada em diversas dimensões e níveis, para evitar a pseudo concreticidade no solo da formação escolar, que se remete para além de seu espaço, político e ideológico; assim, a intercularidade, ser repensada, a partir da e na História, com

política educacional que não circunscreva seus êxitos e da escola na responsabilidade, apenas, do professor.

A história da Política educacional, de instituições escolares, de vida de professores, permite trazer para fatos concretos para uma compreensão de vivências da gestão e da prática educativa. Assim, a narrativa, por meio da modernidade, de suas correntes históricas, destituiu leitura e exposição com base no extrair do objeto, o significado deste, e poder analisar, a luz da relação indissociável, subjetividade e objetividade, após ser feito um caminho metodológico de ir e vir, de modo a saturar os processos sociais, e analisar criticamente. Isto significa compreender como se situa o professor e técnico de educação:

> A componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e os professores, a título individual ou coletivo, interpretam e reinterpretam o seu mundo, de modo como os atores educativos construíram suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas (NÓVOA, 1998, p. 46).

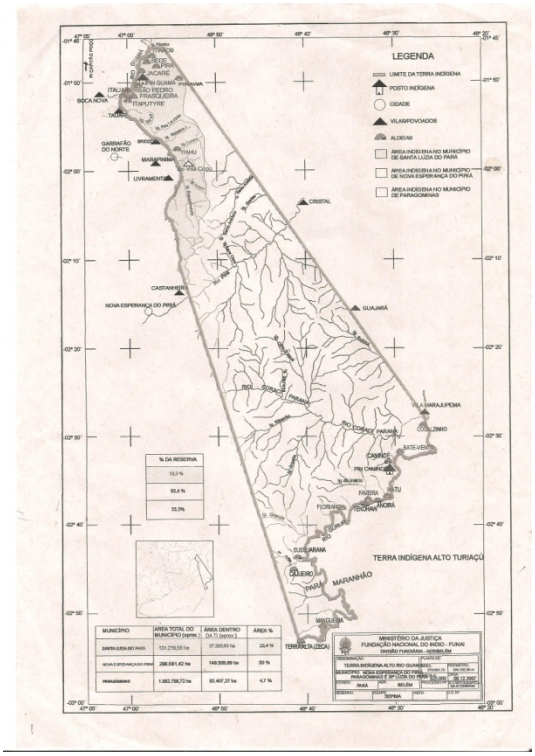
Pontuar marcos dos atores entrevistados significa atentar para a relação entre dimensões de contexto e de experiências, no sentido de não reduzir nem uma, nem outra dimensão, tomando como ponto de partida, a preservação de documentos escolares:

Aldeia Sede: educação escolar e marcas indígenas de pesquisa histórica

Foi realizada a primeira visita para pesquisa de campo na Aldeia Sede, na tarde e noitinha de 21 de setembro de 2010. O adolescente Felipe Tembé foi o guia, o qual acompanhou a pesquisadora, de forma cuidadosa e com compromisso de ficar todo o tempo, para que a volta, na travessia do rio fosse tranqüila.

O percurso entre capitão Poço e a Aldeia Sede é de cerca de menos de dez quilômetros. A estrada de acesso a Aldeia, é má conservada; esta corta um espaço de um bairro da periferia de Capitão Poço, para logo em seguida, se ter o espaço do campo, o cenário muda, para áreas cultivadas com capim, de fazendas e algumas propriedades com plantio de laranjeiras. Apenas no espaço próximo e em frente à terra da Aldeia, cerca de um quilometro, é que se tem mudança na paisagem, esta se caracteriza, panoramicamente, por árvores que cercam às margens do Rio; uma

mudança qualitativa no olhar, no cheiro, na sensação de estar chegando à floresta primária. O cenário é de mata densa, de clima ameno. Chega-se à margem do rio Guamá, de exuberância plena. A travessia é por meio de uma canoa pequena. No verão de 2010, as águas estavam em nível baixo; no inverno, maio de 2011, a estrada foi coberta pelas árvores e águas do Rio Guamá. No verão de setembro de 2011, a estrada, apresentava a tipologia do solo, arenoso e menos vegetação adentrando nesta.



Mapa da Terra Indígena do Alto Rio Guamá e Alto Turíaçu.
Fonte: FUNAI. Pesquisa de Campo, 2011.

O que chama a atenção, na travessia de uma margem para outra do rio, sentido Capitão Poço a Santa Luzia do Pará, para a Aldeia Sede, são as habilidades de crianças e adolescentes em conduzir pequenas canoas. Entre um lado e outro do Rio, tem uma corda, amarrada entre árvores nativas, e é por esta corda que o Guia, se segura, com as mãos, de maneira a viabilizar a travessia de forma mais "segura" e rápida, para não se desviar do caminho, porque a correnteza do rio é grande, e leva a canoa para margens distantes da Aldeia.

A aldeia é aconchegante, as pessoas amáveis. Os professores presentes recebem o desconhecido, de forma gentil e, na primeira vez, se dispõe a falar, via registro do gravador. O que chama atenção não é a arquitetura propriamente, mas, a afabilidade das crianças e adultos.

A organização da Aldeia tem como base, casas de alvenaria, taipa e tijolos. Logo, à margem do rio, à entrada principal da aldeia, localiza-se uma Casa da Alvenaria, na qual reside a família do Cacique Naldo Tembé. Em frente a essa, o Posto de Saúde, ao lado esquerdo à escola; posteriormente, a maloca de reuniões, atrás desta, localiza-se o grande espaço do campo de futebol.

Ao lado esquerdo da aldeia, situa-se, uma estrada nova, com construções de casas de alvenaria e do novo prédio da escola, aos arredores, as demais casas. Outro prédio, patrimônio histórico, é o da Igreja; detalhe, este, pelo aspecto, se encontrava com aspecto de pouco uso. Ao lado direito da entrada, além do Posto de Saúde e casa do Cacique, tem-se 02 casas de alvenaria, uma dessas cedida para os professores, a partir de 2011, a outra, de uma família indígena; as demais de barro. Nesse lado, também se localiza a caixa d'agua; instrumentos agrícolas, como um trator de grande porte, veículos, como uma camionete, de quatro portas.

Ao chegar ao interior do prédio atual da Escola Félix Tembé, localizaod no lado direito da entrada principal, como em outras aldeias e Vilas Rurais, o impacto é grande pelo espaço pequeno desse prédio. As três salas de aula são mínimas, alojando carteiras escolares de madeira, de modo, próximas uma da outra. A escola tem educação básica, com Ensino Fundamental e o Médio, com alunos no período regular, com freqüência assídua às aulas, só de alunos indígenas.

Segundo o professor João Carlos Conceição (2011), a

> [...] fundação da escola em 2004; Escola tem 03 salas; tem alunos de 1ª a 4ª série**;** Inglês: 5ª a 8ª série. 1ª e 2ª etapa do Ensino Médio. Conteúdo das escolas é o mesmo. Dificuldades de cumprir tudo. Conteúdo está no Plano de Curso. Ensino Fundamental: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série . 1º e 2º ano do Ensino Médio, na modalidade por etapas, Ensino de Jovens e Adultos. A escola tem salas com 03 alunos, às vezes alunos com 18 anos. Não dá para dar aquela aprendizagem; não dá para puxar como na cidade. Dá para dar o básico, ter conteúdo. Dá para acompanhar.

O material de apoio e infra-estrutura resume-se, em um computador e som. São poucos os livros didáticos e outros mobiliários, como há falta de estantes, sala de professores, e alojamentos

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

para esses. Tanto é que, em setembro de 2010, os professores, homens e mulheres, pernoitavam na quarta sala de aula; esta, "transformada" no único quarto existente.

Quanto à docência, há empenho de todos os professores em conduzir da melhor forma o processo educativo, tanto, que, há financiamento do próprio salário, para se ter uma aula de qualidade. Pode-se observar, no mês de maio de 2011, o empenho dos professores em produzir material didático e pedagógico para os temas que seriam abordados. Outro fator, é o respeito à diferenciação no calendário escolar, de acordo com as festividades indígenas, como a Festa do Moqueado e aos períodos da caçada e da pesca, mas realizado, á revelia da orientação oficial do sistema de ensino.

No geral, os conteúdos escolares são oriundos de procedimentos do planejamento do Estado, embasado, na língua portuguesa, de forma, a proceder no cumprimento dos Programas. O Projeto Político Pedagógico dessa escola tem relevância cultural legitimada pelos membros da Aldeia Sede, uma vez que foi feito com participação de professores indígenas, com inclusão da cultura Tembé, como conteúdo escolar.

As marcas dos professores concernem em ter receptividade, liberdade para trabalhar, apesar de haver reclamação de não indígenas, da exigência de permanência na Aldeia Sede até o sábado pela manhã; portanto são obrigados a ficar ausentes de suas famílias. Um limite que se apresenta, que se pontua reiteradamente nesse texto, é a precária infra-estrutura ofertada para o professor não índio. Pois, a escola tem apenas três salas de aulas – pequenas, além de haver, apenas uma sala, que é improvisada como quarto dos professores. Permeia de noite, incessantemente, os mosquitos, de dia, outros também existem.

A cozinha, entre banheiros, ambos pequenos, assim o pátio. Outra escola está sendo construída, todavia, este registro é necessário, para evidenciar o trato dado à escola e ao professorado de aldeias indígenas.

A Diretora da escola, professora Lourdes Bentes Tapajós (2011), na pesquisa de campo, de maio de 2011, registrou alguns procedimentos didáticos e pedagógicos na formação dos alunos. Pontuou a importância de se recuperar a História Indígena, por meio de atividades de pesquisa com os próprios alunos. Esses entrevistam seus pais, tios, avós e assim, inicia-se, uma inovação no

ensino da escola Anexa Félix Tembé, de forma a valorizar a sua cultura e experiências dos mais velhos. Isto se revela de modo sistemático, como metodologia do Ensino de História.

A professora pontuou a importância de se ter, acompanhamento pedagógico, nas escolas indígenas; de modo a afirmar a ausência da Universidade no assessoramento e de forma contínua às escolas indígenas. A partir de seu relato é de se evidenciar, o fechamento e tipologia da educação que se tem na universidade, voltada para, ainda, para priorizar uma lógica cartesiana de pesquisa, no que tange também à valorização da cultura europocêntrica na produção do conhecimento, com privilégios aos estudos em espaços citadinos, e, timidamente o rural, no que concernem as questões agrárias, extrativas e territoriais, do campo, suas escolas, entre essas, as, quilombolas. Nesse olhar, Bentes Tapajós (2011), expressa o sentimento pessoal e coletivo de a necessidade da cultura escolar e da pesquisa se instaurar na vida social indígena; para o próprio indígena vir a ser o escritor de sua História:

> Porque a gente sabe que, assim, até hoje, o que nós temos divulgado com relação à questão dos índios é o que a gente pega na internet, o que a gente pega de livros, de publicações; tem muita coisa que não é verdade. Tem publicação que trata os índios ainda como preguiçosos, são selvagens; publicações de hoje, não é de muito tempo. Ah não, foi de muito tempo, o pessoal que escreveram há muito tempo atrás, mas, hoje mesmo, a gente tem publicações assim e nós teremos de justificar isso. Nós temos essa preocupação com relação a isso, nós queremos nós mesmos escrever as nossas Historias. Chega do antropólogo, chegar aqui e passar uma semana, escrever um livro dessa altura, com 10 cm de altura, 20 cm de altura, dizendo, que tá aqui a História do povo Tembé. Que é isso gente!

As práticas pedagógicas, relatadas por muitos professores indígenas e não indígenas, não se resumem aos métodos em si mesmos, mas, com análises sobre a cultura indígena, assim, portadoras de conhecimentos valiosos da experiência Tembé, como a da luta da Terra, num processo de invasão à reserva do Alto Rio Guamá, que se inicia de foram aprofundada , na década de 1960; experiências que não são reconhecidas e muito menos trabalhadas, na formação escolar além da escola da aldeia. A terra dos Tembé, próxima a capitão Poço, e ao longo de seus 279 mil hectares, até próximo ao Alto Gurupi, município de Paragominas, é atravessada por fazendas. A proximidade dos Tembé, com a colonização, e sua terra como foco de desejo da Política Baratista e dos governos Militares, contribuiu, a partir da educação da catequese trazida pelos Franciscanos, contribuiu para o processo de destituição de suas identidades indígenas; processo esse que

perdurou até meados da década de 1990, quando, o movimento indígena contribui para ressiginifcação de sua cultura Tembé.

Ações docentes são viabilizadas, como para empreender sínteses que podem vir a ser referenciais para a cultura escolar sistematizada, a partir da inserção da cultura indígena, nas suas diversas dimensões, no currículo real. A compreensão do professor Raimundo Tembé – Diquinho (2011) é mostra de uma fonte, que é de grande utilidade para os professores:

> Na aldeia, sou professor de arte indígena; moro na aldeia Sede; sou casado, tenho esposa, tenho filho, tenho neto. Como se diz, a minha profissão lá, é trabalhar com artesanato, artesanato nosso.
> Aí, quando se fala de História, o artesanato é uma parte que fica dentro da História, que ela é fundamental pra nós, como indígena, porque uma parte da cultura que, a gente tá dando, tem continuidade nela, que vem do nosso antepassado, nossos ancestrais.
> A gente, não aprendemos na escola. A gente aprendeu no dia a dia, com nossos pais, como se caça, como se pesca, como se faz um arco, uma flecha; como se preserva o meio ambiente, que é dele que sobrevivemos. Então, eu vendo isso, eu vi que tinha que ter alguém do nosso povo que se preocupasse com isso. Não querendo dizer que, os outros, não se preocupa, mas, que tivesse alguém que tivesse em frente, pra dá continuidade naquilo que os nossos antepassados deixaram (RAIMUNDO PEDRO DO ROSÁRIO TEMBÉ – DIQUINHO, 2011).

Trabalho Pedagógico Na Aldeia Sede – Sobre Outros Professores

Cenário Histórico Da Escola Félix Tembé

A educação escolar indígena para os Tembé do Alto Rio Guamá tem expressão de valor, uma forma de se inserir a diversidade cultural, pelo que suas lideranças lutam para que a cultura escolar seja democrática. O total de alunos indígenas das aldeias é de "[...]: 102, lá na Sede; 90 na Frasqueira, e me parece que são 106 a 108 na São Pedro. Eu sei que são quase 300 alunos nas aldeias (SILVA SANTOS, 2010).

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Prédio da Escola Félix Tembé. Local Aldeia Sede, Município Santa Luzia do Pará.
Fonte: Pesquisa de Campo, novembro de 2011.

A Escola Félix Tembé, tem seu nome em homenagem a uma velha liderança da etnia Tembé; localiza-se na Aldeia Sede. Situa-se há cerca de, 08 quilômetros da sede do município de Capitão Poço, é da rede de ensino estadual do Pará, anexa da escola Padre Vitaliano, desse município. A fundação dessa escola ocorreu no ano de 2004, conforme relato do professor Conceição Lima (2010).

O seu espaço físico é pequeno: compõe uma estrutura de 04 salas de aula precárias, uma minúscula cozinha, dois banheiros internos, uma sala, que em 2010, era o quarto dos professores, carteiras escolares de madeira, e introdução de carteiras de plástico em 2011. São professores índios e não índios, a gestora da escola é Lourdes Bentes Tapajó Tembé. O corpo docente é de 12 professores, a maioria com nível superior e 04 professores indígenas, com nível médio, Curso de Magistério. O corpo discente é de cerca de um total de 102 alunos. As séries, segundo os professores entrevistados, constituem-se de: "[...] 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. As 7ª e 8ª série e 1º e 2º ano do Ensino Médio, na modalidade por etapas. A escola tem salas com 03 alunos, às vezes, com 18 anos. Dá para dar o básico [...]" (OLIVEIRA, setembro de 2010).

O relato da professora Oliveira (2010) apresenta também, o espaço físico o número de turmas da Escola Félix Tembé, incluindo dados da escola Anexa, localizada na Aldeia Pinaua, próxima a da Sede: "[...] É essa que existe aqui, não existe outra. Aqui, são três salas. Em outro colégio, anexo daqui, são duas 5ª série, duas 6ª, uma 7ª, uma 8ª, e tem também a 4ª etapa, esse ano lá. É 4ª etapa que é 7ª e 8ª juntas. Não tem ensino médio na outra escola [...]".

A professora Paixão Tembé (2010) rememora que o ensino escolar na Aldeia Sede remonta aos tempos da FUNAI, enquanto instituição reguladora da educação escolar às populações indígenas do nordeste paraense, até início da década de 1990. Com administração da SEDUC: "[...] os primeiros professores daqui, em 2001. Antes não tinha escola. Os primeiros professores vêm com a FUNAI. Não sei se foi em 95, 92, quando o Edilson Marinho chegou com primeira turma de professores, a SEDUC assumiu [...] (PAIXÃO TEMBÉ, 2010).

Lembranças de Paixão Tembé (2010) expressam o marco temporal regular do papel da SEDUC, de modo a se perceber que a atuação do Estado, nessa Aldeia, com educação escolar efetiva, ocorre após o Decreto 026/91, o qual o MEC delega responsabilidades às Secretarias Estaduais de Educação. Até então, segundo relato dos professores, a educação escolar foi realizada pela FUNAI, supletivamente e o CIMI.

O papel dessas instituições foi o de conduzir uma formação até a quarta série do Ensino Fundamental, de modo irregular, com características de ser ligado a práticas e conteúdos tradicionais de ensino, uma vez que secundarizou o papel indígena e sua importância na História do Brasil. Isso se evidencia na própria retardação de o tempo de instalação da Escola, e pelas dificuldades enfrentadas no momento atual de 2012.

A Cultura Tembé como fonte e estratégia pedagógica

A voz de Lima (2010), mostra que há regularmente nesse espaço escolar ensino de língua estrangeira; fato esse que revela a característica da organização curricular vigente, a qual se entende, que é embasada na homogeneidade com as escolas urbanas, pelo que o Estado estatui uma formação escolar que tem eivados elos com a formação para a sociedade, no âmbito de interesses econômicos. Interesses voltados, também, com a cultura de se inserir mão de obra indígena para a sociedade nacional, não para a sociedade da aldeia. Esta tem seus interesses e marcos organizacionais diferenciados, pelo que prevalece uma ênfase à abrangência a cultura exterior, introduzida via escola, apesar da luta dos Tembé para recuperar sua História e identidade.

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Isto se percebe pelo mínimo tempo disponibilizado na prática da língua indígena, pela luta de lideranças, e não do Estado em efetivar a língua materna na Escola, uma vez que este, no final do século XX e início do XXI, pautou-se, pela noção de hegemonia, de referencial curricular comum. Por outro lado, as próprias condições determinadas, de poucas pessoas falarem o Tupi, além de a cultura industrial obstruir motivação ao pensar o sentido da aprendizagem dessa língua, são, a rigor, entraves atuais à superação dessa problemática: "[...] Tenho projeto de inglês para alunos de 1ª a 4ª série. As aulas sobre a cultura indígena é uma vez por semana. Passa-se o que foi estudado no caderno, na língua Tembé. Fico na aldeia de segunda a sábado [...]".

Mesmo reconhecendo a relevância de se ter o ensino da língua inglesa, da inserção e necessidade de compreender a cultura internacional e nacional, regional, dialeticamente, com a apreensão da local, étnica, a escola, funda-se nas contradições emanadas das políticas públicas, em que, geralmente, as sociais se vinculam as econômicas. É necessário e inédito ver o sentido de aprender a cultura: "[...] Trabalho com inglês, filosofia e sociologia, 5ª e 8ª e 1ª e 2ª etapa do EJA. [...] devido ser lento, a gente não quer jogar só conteúdo. A gente quer que aprenda; vai aos poucos, sem a preocupação em terminar o conteúdo. Os avanços têm acontecido" (LIMA, 2010).

A didática é elemento fundamental para apreensão do conhecimento escolar, que, necessita vincular-se a realidade social. Este como significado de apropriação, procura superar o conhecimento tradicional, em que o aluno recebe o conhecimento pronto, de maneira mnemônica. Com base, a partir de iniciação do método dialético, que corresponde ao avanço do conhecimento, este flui, a partir da problematização entre teses que afirmam ou negam afirmações sobre realidades, de maneira a dar visibilidade às contradições. Nessa abordagem de propor introdução do método dialético no ensino, é necessário saber formular problema – com prós e contras –, seguido de análise, e não se limitar a opinião pré-estabelecida. O ensino com base em método que prioriza a análise, com base nas contradições que são ferramentas que conduzem ao pontuar múltiplos aspectos da realidade, como permitem localizar transformações e dimensões antagônicas (BITTENCOURT, 2008).

A partir da possibilidade acima, a metodologia, com base no diálogo que procura problematizar a realidade, é feito com perguntas, a rigor, formuladas, reformuladas; uma vez que, o conhecimento escolar precisa ser fundado no científico, e este, não deve ocorrer na aparência

do fenômeno estudado. O ato educativo é orientado para se fazer emanar o entendimento sobre o concreto social, desse modo se faz pleno; e este só o é, se o professor interagir com estratégias afins aos objetivos almejados que incluem a aprendizagem com apropriação do conhecimento, incluindo a vida social do aluno, seus conhecimentos, motivem debates, a fim de que sejam identificados. Assim, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, registros históricos, a inter-relação com outras fontes, por meio de pesquisa, de modo a localizar permanências, mudanças, conflitos, é possível observar lacunas, e ao mesmo tempo, os alunos avançarem, ampliar conceitos, compreensões, entendimento da complexidade do social, da História, de modo a estimular participação e capacidade de o aluno pensar criticamente.

Pode-se afirmar que o professor Lima (2010), procura adequar tais ferramentas ao ritmo de compreensão do aluno na prática docente. Experiência esta que se realiza visando dar compasso metodológico e trabalhar os conceitos inerentes aos conteúdos, Na medida, que procura desconstruir ideologias do colonizador, tem-se a leitura que o professor não incentiva a memorização, procurando dar qualidade social ao ensino e não só quantidade. A inclusão da cultura Tembé, por meio da "[...] experiência de vida. Também tem poucos alunos, dá pra acompanhar um por um; tem sala que tem três alunos. A taxa de idade varia entre 3 a 18 [...]". A prática docente, com a participação da música e dança indígena revela o significado social dessas ferramentas da vida social indígena, que podem ser incluídas na formação escolar, e na cultura da escola, como aportes para significar o lugar social da escola: "[...] O que mais marca é a cultura. Tem um diferencial, mais do que outras escolas daqui. Eles convidam pra danças Kaê Kaê, atividade na escola, tem as danças".

O professor Lima (2010) evidencia práticas da cultura Tembé, por meio da metodologia de ensino, com o uso de danças e das músicas enquanto fontes históricas, que contribuem para a preservação cultural, uma vez que esses recursos como fontes históricas como assinala Saviani (2004, p.5), são aportes básicos, "[...] o ponto de partida da construção da historiográfica [...]. Elas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do conhecimento histórico, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da História [...]". As fontes musicais e as das danças, como parte da cultura imaterial, se constituem em estratégias que devem ser registradas para contribuir ao material pedagógico, uma vez que contribuem a

valorização e à própria História da Cultura Indígena, além de socializar tais práticas educativas, que vão sendo incorporadas na cultura escolar da Aldeia, e necessitam atravessar a fronteira desta, ir para outras escolas, nos espaços da cidade, campo e da pesca.

Assim, enquanto fontes, conteúdos musicais permitem também à didática escolar incluir experiências e novas estratégias para explorar conhecimentos diferenciados – como os dos povos indígenas, ausentes do currículo escolar. Além dessas fontes, serem utilizadas na escola, é pertinente observar as condições específicas desse objeto de estudo. No caso de o objetivo desse artigo, de pontuar práticas de ensino na educação básica da escola em aldeia indígena, é importante situar alguns trabalhos de professores com fontes, considerando-as produções humanas, como os testemunhos orais, e quais registros são construídos pelo professor para se apoiar nas suas aulas (SAVIANI, 2004). Assim, relatos de professores, permitem trazer algumas práticas educacionais, que se pautam nas experiências culturais dos Tembé, de modo a contribuir nos registros para ressignificar essa cultura em tempo imediato, médio e longo, uma vez que podem promover condições para desenvolver capacidade analítica do aluno, deste interpretar as fontes e extrair conhecimentos históricos, no sentido de afirmação de identidade étnica. Desta identidade, ser um instrumento para ir além dos ideais dos liberais do tempo presente, para organização escolar indígena, e possibilita contribuição para tomada de consciência do que essas idéias se articulam e circulam na prática pedagógica da escola.

As práticas docentes, a partir de materiais didáticos enquanto suportes informativos no e do trabalho pedagógico, são aportes diretos na mediação entre ensino e aprendizagem, para fazer o processo de aquisição do conhecimento, como registra Bittencourt (2008); de maneira que professores desenvolvam diálogo permanente, para socializar a importância desse material e de seu papel na interferência de formação do aluno. Esse ponto implica sempre em perceber qual concepção e relação estão inseridas na produção desses instrumentos, para ir além de objetivos imediatos; nos quais se assentam vínculos com uma cultura comercial, que visa uma educação pragmática. Lembranças que traduzem fragmentos de contribuição à valorização da História Indígena, pelo que o ofício do professor tem promovido:

> Trabalho um pouco do livro, um pouco do que tem na aldeia [...].
> Trabalho também com jogos educativos na língua portuguesa e matemática. A gente compra ou então faz algum [...] faz também brincadeiras. No português,

> trabalha muito o das sílabas, com ditado também, com formação de palavras [...] (SANTOS SOARES, 2010).

Santos Soares (2010) registra que, sua prática ocorre, por meio de utilização de jogos educativos, brincadeiras, a criação e aplicação de materiais didáticos adequados, vinculados à realidade da aldeia. Nessa prática, acredita-se que é feita, no fundamento importante que visualiza a aprendizagem e tarefas que consignam buscar a identidade indígena, com compromisso, como assinala Bittencourt (2008) de perceber quais concepções estão nos jogos utilizados, uma vez que métodos e materiais didáticos decorrem dessas concepções e essas, de processos mais complexos da sociedade. O ato educativo para ir além do pragmático, e desenvolver o sentido de valorização do trabalho em equipe, a partir das séries iniciais, não perdendo as origens da cultura indígena que não se assenta no individual.

A metodologia do ensino de História, Santos Soares (2010) cita que é feita, pela oralidade, a partir da História Tembé, de modo a significar a identidade étnica, por meio de técnicas, como o desenho. Essa abordagem étnica compreende superar as visões deformadoras sobre as populações indígenas, suas condições atuais, vida social da família, para enraizar temas sociais em que discute o Tembé e sua relação com a natureza, para aquisição de saberes locais, desde as primeiras séries do ensino escolar.

A cultura indígena é buscada por meio de recursos didáticos que envolvem procedimentos diversos, desde, as técnicas de aprender a escrever, leitura, falar, cantar, dramatizar e de introduzir à análise e elaboração de textos, com temas e conteúdos que dêem base para organizar a reflexão conscientemente às tensões sociais e o sentido de aprender as diferentes formas de organização da cultura regional, para perceber a dinâmica para revalorização desta, de modo a desenvolver a capacidade de produzir textualmente, numa perspectiva histórica.

A prática de ensino se assenta na ferramenta de material didático por meio do livro, de modo que esses são marcas na formação de alunos Tembé: [...] A gente procura utilizar o livro didático, mas não como bíblia. Assim, tento, utilizar os mais diversos gêneros, textuais possíveis: jornal, revistas, livros paradidáticos, filmes, letra de músicas" (PAIXÃO TEMBÉ, 2010).

Sobre o Ensino: Contribuições à Indentidade Étnica

As práticas relatadas por Lourdes Tapajó Tembé (2011) apontam na direção de que há mobilização permanente entre escola e memórias da vida social Tembé, para construir o conhecimento histórico, a partir de experiências de adultos e velhos indígenas. Nessa direção, esta professora, marca que há intenção de problematizar, por meio conhecido e/ou dos interesses dos alunos. Nisto, emerge a preocupação de situar o passado e o presente, de tornar a História Indígena presente nos conteúdos escolares, e contribuir para a Historiografia contemporânea:

> Tem essa parceria, e quando a gente leva a escola até os mais velhos, as crianças... ,os mais velhos eles se sentem assim, donos mesmo daquela realidade que esta sendo vivido, dono daquele saber. As crianças estão ali com o caderninho anotando, que eles sabem que quando chegar no colegial o professor vai cobrar deles. Os professores têm muito registro.
> Até hoje, o que nós temos divulgado com relação a questão dos índios é o que agente pega na internet, livros. Tem publicação que trata os índios ainda como preguiçosos, selvagens, não é de muito tempo. Nós teremos de justificar isso? Nós temos essa preocupação com relação a isso, nós mesmos queremos escrever as nossas historias!

A contextualização histórica, por meio da entrevista, enquanto estratégia base para recuperar a História Tembé faz parte de procedimentos metodológicos da professora Lourdes Tapajó (2011); nessa atividade, acontecimentos vivenciados pelos adultos, são, parte constitutiva da História Indígena, e tais fatos necessitam ser contados e escritos também pelos atores Tembé, de modo a superar exclusividades por parte de pesquisadores brancos. Cabe também pontuar a relevância dessa oralidade sobre tais experiências, fatos presenciados e/ou relatos de Histórias de Vida, ser conduzidos para buscar referências objetivas e concretas sobre acontecimentos pesquisados, além de serem problematizados, e com reflexão permanente sobre o tema:

> A gente tem essa preocupação em relação a essa propagação da nossa história. Temos aldeia um laboratório e os mais velhos são os nossos livros, bibliotecas. Vamos melhor aproveitar e fazer preservação da cultura [...].
> Se a gente não fizer isso, eles vão saber o limite da nossa terra? Quais são os igarapés que tem na nossa terra? Se a gente não conhece, a nossa história também foi embora.

Os pontos referenciados por Tapajó Tembé (2011) remetem-se a interligação necessária entre acontecimentos, mitos, símbolos, tecnologias locais, específicas, para tratar conteúdos,

vinculados as categorias amplas das dimensões política, econômica, cultural e social de estruturas da sociedade nacional e internacional. Como assinala Dosse (1992), é relevante evitar a "História em Migalhas", para isso, como registraram Schmidt; Cainelli (2004), a articulação e problematização entre acontecimentos/interpretações sobre história local, regional e das sociedades deve ser feita para se ter um ensino contextualizado, e evitar ao máximo. Os fragmentos que a pedagogia da exclusão traz na ordenação das competências, d emodo a evitar trabalhar com símbolos e conceitos próximos à problematização da realidade, que exige debates com inclusões de classes e relações sociais diversas da e na sociedade, no sentido que assinala Saviani (2008).

Os autores Schmidt; Cainelli (2004); Garrido (1992) expressam que há necessidade de relacionar as informações presentes sobre determinado fato passado e/ou atual, a partir de leitura subjetiva, tem limites de recuperar objetividades, assim, o cruzamento de fontes, dados, interpretação é aporte de passos basilares, para o uso da metodologia da História Oral, além, de se considerar a cultura do pesquisador para transmissão e construção do conhecimento.

Arte e ensino: a cultura do artesanato Tembé na escola como fonte histórica

> Eu digo assim para os meus alunos um povo só é povo se ele tiver cultura! Se não tiver cultura não é povo! Então eu trabalho muito em cima disso, valorizando, pondo em prática o que é nosso (ROSÁRIO TEMBÉ, 2011).

Referências indígenas, como as artes, são constitutivas e indissociáveis da vida social, de modo a reforçar a importância dessa estrutura fundada no pensar e fazer coletivo. A compreensão é de que a memória de professores indígenas traz para a História da Prática de Ensino, aportes que podem ajudar, concretamente, o Estado rever a organização curricular, conteúdos, de modo a abrir-se para que, saberes indígenas, seja incluído na produção historiográfica.

Nessa produção, envolver a diversidade de técnicas, tecnologias, experiências, para superar limites da homogeneidade da sociedade ocidental na cultura escolar, a fim de que experiências e produções culturais de outros povos, em tempo histórico, de estágios anteriores, concomitantes a modernidade tenham acesso ao saber sistematizado: "[...] Quando se fala de História, o artesanato é uma parte da História, é fundamental, porque a cultura que a gente tá

dando, vem do antepassado. Aprendemos no dia a dia, com nossos pais: como se caça, pesca, se faz arco, flecha, se preserva o meio ambiente" (ROSÁRIO TEMBÉ, 2011).

A continuidade da existência de referências da vida social indígena, como a do artesanato, está circunstanciada, também, pelas práticas serem objeto de possibilidades junto à escola. Reconstrução dessas práticas culturais, pelo professor, a partir do método da oficina de artesanato, com a perspectiva para além do sentido didático de transmissão do conhecimento, é de motivar e desenvolver consciência aos jovens e crianças para a concretude e validade desse artesanato. Este enquanto instrumento de trabalho, defesa, tecnológico para fazer a vida social atual, enquanto artefato político e econômico, para reproduzir no presente, práticas transgeracionais, que se mantêm fundamentais no concreto do passado e no uso adequado para re-significar na atualidade o valor desse artesanato. Assim, a prática metodológica de construção de objetos/instrumentos, além de unir e trabalhar a questão geracional, dar qualidade ao ensino da arte, constitui-se os produtos advindos do fazer pedagógico, como fontes históricas, no sentido de buscar e revelar hábitos, ritos, representações da cultura Tembé, por meio da didática de ensino.

Nessa direção, cabe, expressar a importância de procedimentos, concepções e intenções do professor de arte, ao chamar a atenção, para a necessidade de a escola rever não só a organização curricular, o tempo de ensino, como conteúdos, estratégias, para possibilitar um conseqüente direcionamento para o ensino escolar indígena. A problemática enfrentada pelo professor fala, sua prática e iniciativas evidenciam o lugar em que a escola se situa; a seleção contida na organização curricular, enquanto homogênea na sua organização: "[...] tenho dificuldade como professor de arte, porque no currículo do Estado, o professor tem que trabalhar com hora aula. Trabalhar hora aula não rende com as crianças; não há tempo pra aprender (ROSÁRIO TEMBÉ, 2011) A questão do tempo da hora aula da disciplina arte, constitutivo da escola do Estado, é tensionada, pela necessidade de revisão desse tempo, ampliação e diversificação de fontes para o ensino escolar, com demandas étnicas, e metodologias artesanais serem reconhecidas na organização curricular, como constituição da arte indígena enquanto marco do ensino:

A arte tem tempo pra assimilar; não é que nem ensinar uma palavra.

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

> Porque, uma turma pra conhecer o mato, a matéria prima, quando chego na sala de aula, já acabou meu tempo. É educação diferenciada [...] A cultura do branco, mas também a nossa seja praticada na sala!
> O professor passe o conhecimento. A arte indígena ter lugar. Quando eles saem da escola, tenham tempo pra ir lá, na casa de cultura.

A percepção de Rosário Tembé (2011) sobre o ensino da arte, além de discutir a questão do conhecimento indígena, da necessidade do tempo ser diferenciado e expandido para o ensino da arte na educação básica, traz para a prática de ensino, metodologia que recupera saberes indígenas vivenciados. Isto, de modo a trazê-los para a escola, para que esta seja parte constitutiva do currículo, e poder haver comparação com documentos ilustrados pela cultura européia, de modo, a estimular a apreensão da importância da identidade indígena, do valor desta enquanto aporte de conhecimento para o desenvolvimento humano.

Em relação ao fazer pedagógico não ser em si mesmo, é o trabalho desenvolvido por Rosário Tembé (2011), na intenção de ligar o ensino da arte indígena com abordagem dimensionada pela técnica, economia e cultura, para além da inspiração descontexualizada. Vidal; Lopes da Silva (1999) expressam a relevância das culturas, nas quais a arte é parte, como dimensões que são base para auto-afirmação, reprodução, permanência e transformação dos povos. Nessa referência sociocultural, a arte é expressão e se vincula aos mitos, símbolos, saúde, relações políticas e de poder, ademais as econômicas, ambientais, gênero e geração.

A arte na escola de índio tem significados que envolvem divers as dimensões da realidade social, assim, na referência de ligar saber da arte ao fazer desta, está o compromisso em não reproduzir a divisão do trabalho, em ser referência fundamental para restabelecer seu conhecimento e prática com a vida social Tembé,

> [...] um cesto só é bonito se for bom, ou seja útil. Para começar, ele precisa ser feito dentro dos moldes estabelecidos pela sociedade, tanto em termos técnicos, como estéticos. [...] Ele tem que seguir os estilos usados pelos antepassados para este tipo de objeto. Isto indica que a tradição é referência importante na avaliação da beleza de um objeto, ele será considerado bonito, [...] (VIDAL; LOPES DA SILVA, 1999).

Nessa prática da Escola Félix Tembé, o ensino de cestaria e outros artefatos são considerado como valor pedagógico, inserido no contexto específico de se ter indivíduos Tembé

com especialidade nessa tipologia de arte, preparar para ter a técnica, assim como, esta capacidade ser efetivamente vinculada aos demais aspectos da vida social Tembé.

O trabalho pedagógico de Rosário Tembé (2011), circunscreve-se para além das técnicas da cestaria, inclui-se na orientação de estudos sobre a cultura material de sociedade Tembé, esta enquanto testemunho da História Indígena. Esta contribui em intensidade, para emergir novas tessituras culturais e outras técnicas de práticas de diversos objetos, no sentido de programas escolares buscarem tais ensinamentos e permitirem ingresso e continuidades dessa tradição, com características para garantir reprodução, satisfação, cultura e, assim mais qualidade na vida de jovens Tembé (B. RIBEIRO, 1986, *apud* VIDAL; LOPES DA SILVA, 1999).

A prática de Rosário Tembé, descrita na sua entrevista, é emanada de congregar os alunos para o significado do conhecimento, a importância deste para as mudanças que esses detêm a partir de sua transmissão e do interesse da compreensão. Isto diz respeito à articulação necessária entre a informação repassada e a aprendizagem; necessidade de apreensão do conteúdo repassado; da linguagem ser simples (BITTENCOURT, 2008), sem simplificar, de modo que conceitos sejam introduzidos e explicados, para se ter aportes indissociáveis entre ensinar e aprender. Isto possibilita fazer uma avaliação qualitativa: "[...] Meu objetivo é fazer com que o aluno aprenda, na mesma hipótese: vou passar o conteúdo durante o ano, ou se vai faltar conteúdo pro outro ano, pra mim o que importa é que o aluno indígena aprenda a trabalhar o artesanato no dia a dia (ROSÁRIO TEMBÉ, 2011).

A compreensão de Rosário Tembé (2011), é crítica sobre o sistema atual da organização escolar do Estado, a qual não proporcionou espaço no chão do currículo que é a escola para se ter hora, calendário e novas disciplinas e conteúdos, secundarizando-se, demandas indígenas, as quais além do significado cultural, tem o significado base, que é o de garantir a sobrevivência, a partir de as atividades técnicas, sociais, ambientais, econômicas, geracionais e de gênero: "[...] Começa o ano letivo, vou a aldeia, reúno, e pergunto o que é que eles querem aprender primeiro, dentro daquilo que é nosso".

A didática de Rosário Tembé é altamente vinculada à sensibilidade pela necessidade de continuar tradições que são transgeracionais, e consciência da importância da cultura e arte

indígena ter acesso à cultura do sistema de ensino e serem parte do conteúdo e das atividades veiculadas na escola.

As demandas do professor Rosário tembé (2011), reportam-se muito além do espaço físico, essas dizem respeito, a criação de uma cultura escolar que tenha em cada aldeia um espaço físico para realizar aulas teóricas e práticas, de modo a articular tais aulas, com o instrumental adequado. Isto possibilitará confecção de objetos, novos instrumentos de uso nas dia a dia, no trabalho, nas festividades, economia, vestuário, e inserção no mercado, entre disseminação de valores e pertencimentos sociais.

A prática de ensino do professor Rosário Tembé (2011), é altamente vinculada ao sentido pedagógico e social do ensino de artes, uma vez que revela o compromisso com a continuidade de saberes Tembé, modelados pelo artesanato ecológico, com matérias primas de origem vegetal, que estão sendo recuperados, pela iniciativa, quase isolada deste professor, saber quase perdido em relação a ser só duas pessoas, segundo sua informação que fazem a arte da cestaria. A prática da cestaria, que exige técnica para efetuar o trançado, tem valor pedagógico, ademais, valor este que se circunscreve na base e mediações de relações sociais, econômicas. Esta parece ter sido, no passado, característica de atividade masculina. Importa é recuperá-la no presente, para ambos os sexos deterem a técnica, como o seu uso nas diversas tarefas que envolvem a vida da aldeia e fora desta.

A partir do princípio de que a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento do ensino e do trabalho dos professores, é de se afirmar a atualidade da pesquisa histórica, como assinalou Saviani (2008), , nessa direção, mostrou que é necessário observar e se criar condições para introduzir e afirmar maior coerência no ato docente, uma vez que as idéias pedagógicas se inscrevem na prática pedagógica e, assim, não são isoladas dos contextos mais amplos, econômicos, políticos, culturais e sociais, com idéias das pedagogias que estão no solo da História, em tensões entre as pedagogias críticas e não críticas.

Conclusão

As vozes de professores entrevistados evidenciam que há demandas de financiamento e esforços de prática do ensino diferenciado, como referência para buscar a História Indígena para o currículo escolar. Outra dimensão dessa prática é a inclusão da vivência do aluno, de indígenas da aldeia, para, de fato se implantar conteúdos regionais indígenas, instrumental didático e calendário diferenciado. Vozes que denotam o modo de inclusão em que se situam os, professores, os quais, vivem, num cenário excludente, uma vez que devem dar conta de várias funções, com produtividade na escola, sob salários aviltados, como registrou Saviani (2008).

Há necessidade de o Estado valorizar, de fato, a História, cultura e educação escolar indígena, enquanto aporte de qualidade na transmissão e construção do conhecimento, de forma concreta, com financiamento à produção de material didático. Indicar que há preocupação com propostas democráticas e com a tipologia do Projeto Político Pedagógico, que introduza a diversidade cultural, material didático, bibliografia, metodologia e tecnologias contextualizadas.

Outra preocupação corresponde à dimensão da avaliação, de modo a privilegiá-la, enquanto elemento social que promove o desenvolvimento humano, enraizar avanços de pertencimento étnico, de não envolver a interculturalidade fora do solo da história, de concepção de sociedade e educação, e não desenvolver processos de ensino hierárquicos de cultura e monólogo. Tais vozes pontuam gargalos para introdução geral e afirmação do ensino de línguas maternas indígenas. Até quando?

Referências

Fontes Orais

Ana Maria de Nazaré Santos Soares

Antonio Wellington da Paixão Tembé

Antonio Paraense

Jeane Reis Paixão Tembé

João Carlos Conceição de Lima

José Guilherme Valente Maia

Lurdes Tapajós Tembé

Raimundo Pedro do Rosário Tembé– Diquinho

Risoleta Julião

Waldino Silva dos Santos

Referências

BONIN, Iara Tatiana. Educação esolar Indígena e doc~encia: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria aparecida (org.), 2008.

BITTENCOURT , Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOSSE, François. A História em Migalhas – Dos *Annale*s à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1992.

NÓVOA, Antônio. História da educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, Justino Pereira (org.) **Fazer e ensinar História da Educação.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998, p. 35-54.

REIS, Neila da Silva. **Relatório de Pesquisa: Escola Indígena da Amazônia**: um cenário histórico de sua educação e política no nordeste paraense. Belém, Pará: UFPA-ICED, 2011, digitado.

SANFELICE, José Luis. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). A Pesquisa Histórico-educacional: impasses e desafios. **Pesquisa em educação. História, filosofia e temas transversais.** São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** SÃO Paulo, Autores Associados, 2004.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VIDAL, Lux; LOPES DA SILVA, ARACY. O Sistema de Objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura mateiral. IN : LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.