

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES*

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS: INTERDISCIPLINARY EXPERIENCES

Maria Aparecida da Rocha Medina 1

Mestre em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Palmas - TO. Atua como membro da Associação Água Doce, em Taquaruçu Grande, Palmas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574514007874781> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7238-3125>
E-mail: cidinhamedinar@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta duas experiências com professores indígenas de escolas situadas no município de Tocantínia-TO. As ações aconteceram durante encontro de Formação Continuada nas aldeias cujo objetivo foi discutir planejamento interdisciplinar e relacionar os saberes tradicionais e culturais com os conhecimentos científicos a partir de prática dialógica e problematizadora. A primeira, narra a experiência de educadores Xerente da Escola Indígena Srêmtôwê, da Aldeia Porteira, sobre o manejo da semente de tiririca, da colheita à produção do artesanato. A segunda, com professores da Escola Indígena Waïkarnãse, da Aldeia Salto, aborda a problemática do lixo que, além de poluir os riachos, tem causado danos à saúde, principalmente de crianças e idosos. Em ambos os casos, os professores discutiram e planejaram aulas interdisciplinares cujo conteúdo foi entendido como eixo dialógico entre as disciplinas e os níveis das turmas de forma a tornar a aula mais participativa e significativa para os alunos. Ao avaliar as atividades, os professores destacaram a importância dessa metodologia, pois ajuda na construção do currículo da escola indígena, diferenciada e intercultural, que deve contemplar as experiências culturais do povo Akwê, mantendo relação com a mãe terra e valorização dos saberes a escola diferenciada, bilingue, intercultural e comunitária.

Palavras-chave: Formação. Professores indígenas. Cultura. Interdisciplinaridade.

Abstract: This work presents two experiences with indigenous teachers from schools located in the municipality of Tocantínia-TO. The actions took place during a meeting of Continuing Formation in the villages whose objective was to discuss interdisciplinary planning and to relate traditional and cultural knowledge with scientific knowledge from a dialogic and problematizing practice. The first one, tells the experience of educators Xerente of the Escola Indígena Srêmtôwê, from Aldeia Porteira, on the management of tereza seed, from the harvest to the production of handicrafts. The second, with teachers from the Waïkarnãse Indigenous School of Aldeia Salto, addresses the problem of garbage which, in addition to polluting the streams, has caused damage to health, especially children and the elderly. In both cases, teachers discussed and planned interdisciplinary classes whose content was understood as the dialogic axis between the disciplines and the levels of the classes in order to make the class more participatory and meaningful for students. In evaluating the activities, the teachers emphasized the importance of this methodology, as it helps in the construction of the curriculum of the indigenous school, differentiated and intercultural, which should contemplate the cultural experiences of the Akwê people, maintaining relation with mother earth and valorization of the knowledge with the differentiated school, Bilingual, intercultural and community.

Keywords: Training. Indigenous teachers. Culture. Interdisciplinarity.

* Esta é uma versão resumida de atividades e produções desenvolvidas durante cinco dias com professores indígenas, no ano de 2008.

Introdução

Este trabalho é fruto de reflexões e dúvidas ocorridas durante as aulas de Literatura Infantojuvenil, do Curso de Magistério Indígena do Tocantins. A partir da nossa convivência, houve necessidade de acompanhá-los numa atividade interdisciplinar. E a comunidade onde atuavam os professores foi o laboratório adequado para significativa construção dialógica e reflexiva, uma vez que, no curso, ainda perduram práticas simplificadas e reducionistas, contraditórias ao discurso metodológico da educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

A interdisciplinaridade preconizada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI-1998, que visa articular os saberes e as práticas socioculturais de cada etnia, ainda alimenta equívocos em relação ao conceito e significado da prática pedagógica, principalmente no ensino fundamental. A interdisciplinaridade é entendida como a inter-relação entre as diferentes disciplinas, ou seja, o diálogo conflituoso entre a disciplina e a interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem. É, portanto, “A arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (DEMO, 1998, p. 88).

Para Morin (2000), somente a disciplina, como compartimentação do saber, não abrange a multidimensionalidade do aluno, porque não o desafia a pensar enquanto age sobre o objeto, ao mesmo tempo em que estabelece relações com outros conhecimentos de forma a dar sentido à aprendizagem. De acordo com Kleiman e Moraes (1999, p.22) “A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento”.

Os relatos de experiência apresentados são de cunho qualitativo. Eles foram realizados com professores indígenas das Escolas Xerente Srêmtôwê e Waikarnãse, escolhidas para desenvolver trabalho de formação continuada. Essa foi pautada em análise crítico-reflexiva dos saberes tradicionais do povo Xerente e das orientações pedagógicas do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI-1988.

A proposta foi refletir sobre planejamento interdisciplinar a partir de conteúdos da cultura com base nos princípios da escola indígena diferenciada e intercultural. As questões problematizadas objetivaram instigar os professores no sentido de romper com a prática disciplinar do currículo oficial transplantado na escola indígena, sobretudo, na busca de religar os saberes culturais na construção de novos conhecimentos.

Tiririca: sementeira de prática curricular significativa

A primeira experiência aconteceu na Escola Srêmtôwê, situada na Aldeia Porteira, onde trabalhavam cinco professores indígenas com setenta crianças da educação infantil ao 5º ano. E a segunda, ocorreu na Escola Waikarnãse, localizada na Aldeia Salto, ambas localizadas no município de Tocantínia, no estado do Tocantins. Inicialmente, o primeiro grupo realizou levantamento das fragilidades mais comuns na escola. No momento de planejamento, os docentes evidenciaram dificuldade em planejar e desenvolver aulas de forma que os conteúdos curriculares formais dialogassem com os conteúdos da cultura indígena. Eles também manifestaram dificuldade em avaliar a aprendizagem em turmas multisseriadas, o que é comum em muitas escolas indígenas.

Então, após identificação de mitos, histórias, rituais, músicas, festas, danças, ou seja, manifestações da cultura, o trabalho foi organizado de forma contextualizada, norteado pelo diálogo que conduziria a formação continuada naqueles dois dias. O foco seria planejar aulas problematizadoras a partir dos saberes da cultura em consonância com as áreas do conhecimento. Os assuntos abordados deveriam incentivar os professores a pensar e agir sobre a realidade, conforme preconiza o RCNEI-1998 e os ensinamentos ontológicos de Paulo Freire sobre a prática docente a qual envolve todos num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.38).

O grupo continuava no “movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, compreendendo que “a prática a partir do pensar não é algo apenas descritivo, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 1996, p.38). Além

da reflexão da ação sobre a ação que ocorre no método reflexivo, Furlanetto (2003) destaca a importância da construção desse processo e critica o trefismo escolar o qual impede os professores serem pesquisadores da própria prática e da própria cultura. No caso relatado, os indígenas já trabalhavam alguns assuntos, como as histórias narradas pelos anciãos, porém, de forma fragmentada da prática e dos conteúdos curriculares, principalmente ao sistematizá-los na oralidade e na produção escrita.

Desafiados a partir da reflexão e partilha de experiências, os professores demonstraram, oralmente, o desejo de trabalhar interdisciplinarmente um assunto/tema em diferentes áreas do conhecimento. Assim, estimulados a construir relações, eles elencaram vários temas dentre os quais a tiririca foi escolhida para a nossa ação. Essa semente é uma fonte de renda para muitas famílias da aldeia, embora a coleta seja de difícil acesso, porque há lamaçal na vereda e as catadoras se ferem com as folhas afiadas da planta.

Para iniciar o trabalho, fomos à casa de uma artesã da comunidade que produzia artesanato com a semente de tiririca e ela nos contou todo o processo, desde a coleta à confecção de colares. Durante a visita, enquanto os professores registravam por escrito, eu fotografava o passo a passo do artesanato produzido.

Figura 1 – Planta tiririca



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 2 – Cacho de tiririca



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 3 – Sementes de tiririca



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 4 - Seleção da semente



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 5 – Furo da semente



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 6 – Produção do colar



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Com os dados em mãos, retornamos à escola para sistematizar as anotações em texto narrativo. Assim, enquanto um professor lia a fala da artesã, escrita na primeira pessoa, em discurso direto, outro registrava no quadro em forma de texto narrativo, em discurso indireto. Finalizado o registro, os professores leram o texto completo. Na segunda leitura, eles destacaram as palavras-chave e elaboraram reflexões no aspecto pedagógico, além de situarem no contexto econômico e sociocultural da escola e da comunidade indígena. Depois de explorado, empiricamente, o texto, perguntei-lhes se sabiam o nome científico da tiririca e se a planta só produz em terreno úmido. Após afirmarem desconhecer o nome científico, pesquisamos e descobrimos que, segundo o Larousse Cultural (2001, p.968), a tiririca “é uma planta originária da África e denomina-se *Cyperus*, pertencente à família *Cyperaceae*”. Os participantes disse-

ram que a planta é específica do terreno úmido, o que a faz produzir cachos com abundância de sementes.

Ao manusear o dicionário, os professores, curiosamente, tentaram entender o uso das abreviaturas após as palavras nele organizadas. Esse comentário oportunizou o esclarecimento sobre diferentes atributos semânticos e lexicais que constituem uma mesma palavra, conforme o contexto em que ela está inserida, por isso nem sempre um sinônimo pode substituir outra palavra. Ou seja, é preciso escolher o sinônimo que seja mais pertinente ao contexto em que a palavra está usada. Essa constatação ocorreu com a pesquisa de alguns vocábulos desconhecidos cujos significados foram incorporados à cultura a fim de que os professores pudessem internalizá-los em seu dia a dia.

Surpresos com as informações e curiosidades em torno da semente, os docentes perceberam onde pretendíamos chegar com aquelas reflexões que jamais seriam realizadas, não fosse a “história da tiririca”. Eles estavam vivenciando a interpenetração do diálogo entre teoria e prática de que falam Fazenda (1997) e Freire (1996), ao afirmarem que o pensar sobre a prática supera a ingenuidade crítica e coloca o sujeito aprendente em comunhão com o professor formador.

Nesse caso, a prática da realidade social foi apreendida e teorizada na articulação das diferentes áreas de conhecimentos, evidenciando a interdisciplinaridade a partir da problematização de um conteúdo real cuja experiência provém de uma das mais ricas e exuberantes matérias-primas transformadas em obras de arte.

Sobre esse assunto, os professores fizeram cálculos de distintas formas: multiplicaram e diminuíram as “voltas dos colares”. Além disso, simularam quem tinha mais ou menos lucro com a comercialização do artesanato, pois, enquanto uma indígena vendia um colar de três voltas por cinco reais (R\$5,00), o atravessador revendia o artefato com apenas uma volta pelo mesmo valor. Essa discussão iniciou-se a partir das palavras ou expressões sublinhadas no texto e foram trabalhadas por demarcarmos limites e rupturas entre as disciplinas.

As fronteiras não são linhas estanques. Elas se constituem antes, em regiões fronteiriças, nas quais o “eu” convive com o “outro”. Estas regiões, nas quais os limites não estão muito definidos, tornam-se espaços propícios para as transgressões [...] que podem possibilitar troca, encontro, diálogo e, conseqüentemente, transformação. (FURLANETTO, 2003, p.88).

Nesse sentido, a fronteira existente entre as diferentes áreas do conhecimento foi transgredida pela ultrapassagem dos limites do texto sobre a tiririca. Isso ficou claro quando os professores notaram que estavam trabalhando a matemática na vida da comunidade em uma aula de português cujo conteúdo foi construído por eles.

Assim como a comercialização, o processo de produção da tiririca também foi destaque durante a reflexão, porque, na cultura Xerente, é comum as mulheres indígenas produzirem artesanato a fim de ajudar nas despesas da casa, além das tarefas domésticas, da educação dos filhos e do cuidado com o esposo. Os homens raramente se envolvem com esse tipo de trabalho, pois a eles cabe o cultivo da roça e outras atividades para o sustento da família.

Com isso fica claro que o cotidiano da comunidade indígena na dinâmica entre o ambiente físico e social deve gerir conteúdos curriculares e relacioná-los com o que se vive, se experimenta e se aprende na escola. É assumir a consciência crítica, recriando o que já existe. As fronteiras são espaços propícios para o diálogo e a desconstrução de conhecimentos bancários ao provocarem ruptura com o pensamento reducionista.

Com base nessas reflexões, os professores, organizados em duplas, se dispuseram a elencar os possíveis conteúdos que poderiam ser trabalhados a partir do texto “A tiririca” os quais deveriam ser sistematizados no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e os níveis de desenvolvimento dos alunos. Além disso, os docentes identificaram objetivos, metodologias e formas de avaliar a aprendizagem, tendo em vista o conteúdo vivo, aberto a novas

construções significativas. Esse exercício ajudou na ruptura da ideia de cópia e do uso exclusivo do livro didático ou de cartilhas. A discussão se estendeu por longo tempo e foi impossível registrá-la detalhadamente neste texto.

Empolgados com as descobertas metodológicas em torno do texto, os professores compreenderam que a interdisciplinaridade é criativa e permite atribuir sentido novo ao que já existe e estabelece conexão entre o fazer pedagógico contextualizado com a realidade cultural.

Desse modo, eles organizaram um cronograma com base no tema “tiririca” cujas áreas do conhecimento foram interpenetradas na história da semente, a qual refletiu a ação interdisciplinar que contemplou, naturalmente, várias disciplinas. Como afirma Fazenda (1994, p. 18), “[...] o que caracteriza uma atitude interdisciplinar é a ousadia da busca da pesquisa: é a transformação de insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Quadro 1 - Proposta dos professores Xerente da Escola Indígena Srêmtôwê, Aldeia Porteira

Nível	Áreas do conhecimento					
	Português	Matemática	Ciências	Artes	Literatura	Geografia
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral do texto, palavras. Escrita das palavras; - Atividades lúdicas com as palavras: tiririca, nativa, tucum, macaúba, agulha, artesanato, colar, cidade, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar os sentidos, a percepção visual, tato; - Contar sementes; - Comparar tamanhos de sementes; - Classificar sementes: tucum, macaúba, tiririca, - Comparar tamanhos de folhas, registros de quantidades, noção de mais e menos; - Citar oralmente e registrar os meses do ano, números; - utilizar semente em situações concretas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar uma plantação de tiririca; - Estudo e conhecimentos das plantas, vegetais, plantas nativas; - reprodução; - partes da planta; - preservação do ambiente da tiririca; - Cuidados ao colher a tiririca; - Tipos de folhas, sementes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar a paisagem do local onde há tiririca; - Desenhar o pé da tiririca com seus detalhes; - colagem; - música da tiririca; - Coordenação motora ao enfiar agulha na semente; - Fazer artesanato; - Trabalhar cores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os mais velhos sobre tiririca; - Escrever a narração ouvida; - Escrever história; - Ouvir relatos de crianças cujas mães trabalham com a coleta da semente, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar e desenhar as características do Cerrado; - Elencar nomes de outros vegetais do Cerrado; - Planta nativa do Cerrado de brejo; - o que é Cerrado, clima, paisagem, etc.
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita e leitura do texto; - Planta usada na produção de colares que são vendidos na cidade; - Compreensão, interpretação oral e escrita; - Produção de frases das palavras chaves, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de sementes cada volta do colar, preço; - Situações problemas envolvendo quantidades de sementes, litro de semente para fazer um colar; - Operações mentais; - Contas envolvendo a noção de mais e de menos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantas, sementes, folhas, tamanho, espessura, formas, folhas compridas, finas, afiadas; - Cuidados para não se cortar com a folha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Montagem de colares de tiririca; - Preparar as sementes; - Fazer colagens com sementes; - Fazer artesanato; - Trabalhar cores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro da pessoa que contou a história da tiririca; - A tiririca é uma planta muito usada para fazer o colar feito para vender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cerrado, paisagem; - planta nativa do cerrado; - Clima; - Tipo cultivado no brejo, lugar úmido; - Cidade/ Campo.
3º E 4º ANOS	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita, leitura, compreensão e interpretação do texto; - Trabalhar parágrafos; - Produção de frases, textos; - Substantivos, verbos, adjetivos, conjunções, redação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classes dos números: simples, milhares e milhões; - área do terreno; - situações matemáticas; - comparar os tamanhos das árvores; - mais ou menos 150 colares; - São necessárias 3 a 4 semanas para fazer 3 voltas de colar; - Trabalhar as 4 operações envolvendo o assunto; - Sistema de medidas: comprimento, litro, - Calendário 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de diferentes tipos de sementes, planta, folha; - Fazer experiências com vários tipos de sementes; - Pesquisar junto aos pais e anciãos as sementes que servem para remédios caseiros, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar o pé de tiririca; - Fazer colares e colagens; - Fazer artesanato com folhas de tucum, macaúba; - Criar outras peças, utilizando a semente, coquinhos e palha de macaúba, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma história que ouviu dos mais velhos; - Fazer uma História conforme o processo de coleta e produção dos artesanatos com a semente de tiririca, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar os tipos de plantas, vegetais, clima, paisagem, solo, clima; - Consciência ambiental, etc.

Fonte: Elaboração da autora, 2008.

Escola e comunidade mobilizadas contra o lixo.

Já a segunda experiência aconteceu na Escola Waikarnãse a partir do problema de lixo na Aldeia Salto, uma das maiores do povo Xerente, que está localizada a 25 km de Tocantínia. É um ambiente bastante frequentado por não indígenas, tais como: comerciantes, pesquisadores e curiosos que desejam conhecer a cultura.

A população, na época do trabalho, era de aproximadamente trezentas pessoas, dentre as quais cento e vinte crianças cuja maioria frequentava a escola. Como a formação continuada dos cinco professores dessa escola também ocorreu *in loco*, ao chegar, logo me deparei com lixo por todos os lugares, inclusive na escola. Tal realidade demonstrou ausência de educação ambiental nas instâncias escolares e do posto de saúde locais.

Então, manifestei preocupação em relação à quantidade de lixo espalhado no pátio e no campo, espaços de entretenimento das crianças, além de festas, reuniões e cerimônias da comunidade. Também questionei o trabalho escolar naquele contexto. O RCNEI-1998 e Dias (2001) destacam o papel ambivalente a ser desempenhado pela educação comunitária que conserva a cultura, de modo a expurgar modelos civilizatórios por meio de conhecimento produzido no processo de educação.

Para iniciar o trabalho, propus uma dinâmica a partir da qual os professores desenharam a escola desejada na qual não havia lixo e era bem diferente daquela em que estávamos trabalhando. Então, motivado pelos questionamentos e pelas reflexões iniciais, o grupo decidiu focar o problema do lixo nos três dias de formação pedagógica.

Figura 7 – Lixo na aldeia



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Figura 8 – Crianças brincam no meio do lixo



Fonte: Acervo da autora, 2008.

Com o aprofundamento do assunto, uma professora associou o surto de diarreia nas crianças ao lixo. Diante disso, foi proposta uma discussão para a qual foram convidados o cacique, além dos agentes de saúde e de educação ambiental. Também o professor da escola Kasawamri, da Aldeia Nova, se juntou ao grupo, o que muito contribuiu com ideias e reflexões.

Da conversa resultou a ideia de realizar uma reunião com a comunidade para discutir o problema do lixo. As crianças se encarregaram de avisar os pais, enquanto a enfermeira passou pelas casas a fim de convidar as famílias para a reunião. O cacique e as demais lideranças indígenas foram convidados pelos próprios professores.

A reunião foi realizada na primeira noite de formação continuada na aldeia, no entanto compareceram poucas pessoas da comunidade. Mesmo assim, tudo aconteceu como planejado. O agente de saúde fez a abertura para situar o problema e o cacique comentou sobre a relevância do assunto que foi registrado no quadro: as causas e consequências do lixo em relação à saúde das pessoas e do meio ambiente.

A partir das anotações, o cacique alertou a comunidade para os cuidados referentes à limpeza e à saúde, principalmente das crianças que brincavam descalças e manipulavam o lixo sem nenhuma medida de proteção e higienização ou ainda que tomavam banho em água com fezes de gado e de cachorro, colocando em risco a saúde.

Depois de muitas opiniões manifestadas na língua Akwē, o grupo reconheceu também o consumo exagerado de refrigerantes, enlatados e tantos outros produtos industrializados que não fazem parte da cultura e não são saudáveis. Ao tratar sobre esse aspecto, um participante remeteu aos antepassados que só consumiam alimentos naturais e apenas o necessário. Enquanto naquele momento, além da subnutrição, diarreia e problema respiratório das crianças, os adultos estavam sofrendo com diabetes e colesterol alto. Havia também elevado número de pessoas com problemas cardíacos e odontológicos.

No encerramento da discussão, ficou combinado um mutirão para coleta de lixo na aldeia. O educador ambiental ficou responsável para viabilizar, junto à prefeitura de Tocantínia, a liberação de transporte para recolher o lixo no dia da atividade. Empolgados com o tema em debate, os participantes sugeriram realizar campanha de sensibilização sobre os tipos de resíduos gerados na comunidade, como também acerca dos alimentos levados da cidade para a aldeia, além de interferências externas que muitas vezes envolviam a cultura e a organização social e econômica da comunidade.

Quanto à sensibilização, a escola foi o espaço ideal para reunir o povo, pois sua relação com o poder a faz agente de socialização das discussões (GIROUX, 1997 apud PEGGION, 2003). Segundo Silva (2001, p. 47), a escola é “espaço de encontro em dois mundos, [...] múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo”, entre o pensamento da sociedade envolvente e as tradições indígenas.

E, dependendo da atuação da escola, não se pode defini-la como instituição distante nem concebê-la totalmente inserida na cultura e na realidade indígenas. “Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (TASSINARI, 2001, p.50).

Com base nessas atribuições delegadas à escola indígena, ficou definida outra discussão com a comunidade para estipular um local onde as pessoas pudessem depositar o lixo, pois garrafas e potes de vidro descartados no chão poderiam ferir as crianças que sempre brincavam descalças. Foram mencionados, ainda, os danos provocados por sacolas plásticas e garrafas *pet* espalhadas pela aldeia e levadas para as margens do riacho Saltinho, contribuindo com a poluição e falta de água durante a seca.

Assim, a conduta dos professores, no dia seguinte de trabalho, foi planejar aulas interdisciplinares a partir do tema “lixo”, como conteúdo vivo, de forma a envolver as áreas do conhecimento como: Ciências Naturais, Língua Materna, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática e Educação para o Consumo. O planejamento deveria acontecer antes do mutirão, até mesmo para orientar as crianças sobre os cuidados na hora de recolher o lixo.

Como parte das atividades, foi elaborado um panfleto - impresso na cidade -, pois nessa escola ainda não havia computador e impressora, e distribuído entre as famílias da aldeia. A partir das ações executadas, a comunidade construiu um depósito coletivo onde passou a depositar o lixo, recolhido mensalmente pela prefeitura de Tocantínia, no dia estabelecido pela comissão local.

Figura 9 – Depósito coletivo para descarte do lixo da comunidade



Fonte: Acervo da autora, 2008.

A avaliação dos professores foi que, ao aprender fazendo, ficou mais fácil ressignificar os conhecimentos e apropriar de outros ao relacionar a prática com a teoria o que nem sempre acontecia no curso de formação. A experiência evidenciou que, com base nos conhecimentos étnico-culturais, juntamente aos problemas da comunidade, é possível romper com a reprodução do currículo ocidental na escola indígena. Além de praticar o trabalho interdisciplinar, colocando professores, alunos e comunidades, conforme afirma Raynault, (2011, p. 46), em “constante dúvida e, portanto, em constante desconstrução” frente aos desafios dos novos paradigmas e das práticas metodológicas que levem a novas posturas ética e ambiental. Com valorização do ser enquanto aprendiz e sujeito das manifestações, de modo a expressar suas aprendizagens de forma participativa, diferenciada e emancipatória, sobretudo, quando esse processo ocorre pela sistematização sociocultural e intercultural do cotidiano da comunidade.

A partir do trabalho sobre a planta tiririca, uma artesã da comunidade teve visibilidade. E os professores indígenas se sentiram desejosos de ouvir e registrar os saberes e torná-los conteúdos reais e compartilhados na comunidade.

Na segunda experiência, a escola envolveu a comunidade na discussão sobre o problema do lixo e, em mutirão, todos compartilharam as aprendizagens. Foi relevante a organização e reivindicação de transporte da prefeitura para o recolhimento do lixo, além da tomada de consciência para um dos problemas que cresce assustadoramente nas aldeias e coloca em risco a saúde dos indígenas, além de provocar sérios problemas ambientais.

Os professores desenvolveram o conteúdo nas diferentes disciplinas e estimularam as crianças a produzirem frases, textos e desenhos acerca do assunto. Foram trabalhadas noções matemáticas, por exemplo, ao envolver a quantidade de lixo, por família, como também os riscos de doenças e os problemas ambientais decorrentes do entulho descartado nas aldeias e margens de rio. O material produzido pelos alunos ficou exposto na escola como alerta para o tema em debate.

Após inúmeras indagações, os professores perceberam, na prática, a importância do trabalho interdisciplinar enquanto força estimuladora da inter-relação dos saberes da comunidade com as áreas do conhecimento nas quais não se prioriza uma disciplina em detrimento de outra. Ao contrário, abrange o currículo ao significar os conteúdos vinculados à prática sociocultural da aldeia a partir de reflexão permanente entre os princípios metodológicos da escola indígena. Mesmo que, para muitos, a sistematização do currículo cultural e da política pedagógica seja ainda um desafio a vencer, principalmente no registro das histórias dos mais velhos.

É sabido que, ao escrever, perde-se muito da oralidade, pois o tempo entre som e escrita não acontece simultaneamente, na íntegra, como na realidade, durante a exposição de

informações e a manifestação dos sentimentos de quem fala. Mas os professores indígenas perceberam que é preciso ver na cultura os elementos produtores do *por que ensinar, para que ensinar, que conteúdos ensinar e de que forma ensinar* a fim de estabelecer a dialogicidade entre teoria e ação reflexiva, sob a ótica globalizada, comprometida com a história e os saberes dos antepassados.

Considerações Finais

Com o trabalho realizado ficou claro o desejo de os professores trabalharem de forma interdisciplinar com vistas a manter a identidade da escola indígena diferenciada e comunitária, porém, sustentada pela pesquisa da cultura e aberta aos conhecimentos científicos.

As duas experiências relatadas, ao contrário da prática de transposição didática reprodutivista, apontaram novas possibilidades de integração dos conteúdos curriculares com os culturais, por meio de metodologia interdisciplinar, em que alunos, professores e comunidade se envolvem coletivamente, rompendo fronteiras de separação entre escola e realidade social.

Nesse processo de aprendizagem, enquanto ressignificaram os saberes culturais e construíram novos conhecimentos, os educadores foram capacitados a responder os desafios do cotidiano da sala de aula em interação com a comunidade. É importante que a realidade seja problematizada a fim de que a reflexão parta sempre de determinada situação real e, conforme as indagações, os sujeitos encontrem soluções a partir das teorias que os norteiam.

Também ficou evidente que o grupo precisava se reunir para estudar, discutir, planejar e avaliar as ações planejadas. Importante também é convergir os conhecimentos formais dos não formais, construídos e vivenciados na prática dialógica entre escola e comunidade. Em ambas as experiências, ricas manifestações tradicionais aconteceram e se misturaram com problemas como lixo, alcoolismo e falta de assistência à saúde, muito presentes em algumas aldeias indígenas do Brasil.

Por fim, o trabalho desenvolvido com professores das aldeias Porteira e Salto permitiu aproximação maior com a realidade da educação escolar indígena. E os estimulou a serem atores e escritores da própria história por meio de uma educação com a marca identitária, sobretudo, na construção de projetos próprios sem deixar de lado a beleza e a sensibilidade de ouvir os ensinamentos dos mais velhos.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajétória de muitas perdas e poucos ganhos educação escolar indígena tempo de novo descobrimento em terra brasilis**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões Interdisciplinares e Simbólicas. In: QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.). **Interdisciplinaridade. Formação de Profissionais da Educação**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.

LAROUSSE: **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 2001.

PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. *In: BRASIL. Em aberto: experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.1, n 1- Brasília, 1981. (Textos publicados em 2003).

RAYNAULT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e a aplicação de conhecimentos. *In: JÚNIOR, Arlindo Philip e NETO, Antônio J. Silva. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação.* Baurerri-SP: Manole, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da Escolarização Indígena. *In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena na educação.* São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena na educação.* São Paulo: Global, 2001.

Recebido em 23 de setembro de 2020.

Aceito em 28 de setembro de 2020.