

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**SOBRE OS TEMBÉ: HISTÓRIA E FORMAÇÃO HUMANA**

Neila Reis (UFAL)

Édna Bertoldo (UFAL)

Vicente Guimarães (UFAL)

POLÍTICA EDUCACIONAL PARÁ

A partir da emergência de movimentos sociais indígenas, década de 1970, foi inserida na Constituição de 1988, referências que asseguram direitos para evitar políticas no sentido de negação das culturas indígenas. No conjunto de diretrizes internacionais de Conferências Internacionais na década de 1990, a ênfase é para a educação fundamental, essa centralidade se aproxima de demandas indígenas?

Nessa lógica, a municipalização do Ensino é tratada na legislação e operacionalidade. Assim, a educação escolar indígena é transferida da FUNAI para o MEC, e deste para os Estados e Municípios, sem estrutura para a progressão em outros níveis. Nesse processo, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC) –, por meio do Decreto 26/91, do governo federal, foi responsabilizada pela Educação Escolar Indígena. Em 1997, a municipalização ocorre no Pará, mas, os Tembés do Alto Rio Guamá fizeram opção pela estadualização de sua educação escolar. A Formação de professores Indígenas vem no conjunto dessas políticas. O Plano Nacional de Educação 2001 – 2009 traça diretrizes para a educação escolar indígena. Na legislação são estabelecidos princípios norteadores para essa educação escolar, com base bilíngue. Um ponto fundamental é a interculturalidade na formação humana. Uma questão é o conceito, outra, o que foi trazido para a Formação de Professores como assinala Romélia Julião (2011).

A formulação da educação escolar indígena, na legislação é extraordinária; essa assegura a escola Indígena, professores em salas de aula, o ensino na língua materna, de modo a estimular os falantes. Ensinar a ler e a escrever sistematicamente na língua materna é possível na atual estrutura dos sistemas de ensino? O Estado vai considerar as Pedagogias indígenas, como Xicrin, Guarani, Xypaia, entre outras? A SEDUC tem centralidade na política de formação dos professores indígenas, mas, seus professores – professores desses – não têm formação na língua indígena. Havia em 2011, 13 Turmas. Como esta forma, em perspectiva bilíngue se não tem profissionais nas línguas indígenas nas Universidades, que formam os professores que vão atuar no Estado e Municípios?

SOBRE ALDEIAS, FRASQUEIRA E ITA PUTYR

As etnias Tembé e Guajajara, constituem o povo Tupi Tenetehara. Em função da política de colonização, na década de 1850 essa população migrou da região do Pindaré em direção aos Rios Guamá, Capim e Alto Gurupi – Pará.

A designação Tembé foi atribuída pelos regatões que comerciavam na região. O significado Tembé ou Timbé diz respeito a Nariz Chato (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010).

Os Tembé do Rio Guamá, na primeira metade do século XX, habitavam a margem esquerda do Rio Guamá, na qual foram fundadas as primeiras aldeias: São José, São Pedro, Jaritecuara, Panelão e Izarte Kwara. Nesse período a organização política era comandada pelo capitão Manoel Felipe – o Tuchaua, sob a influência das missões franciscanas. Os Tembé praticavam uma economia com bases extrativista, principalmente, a pesca, a caça e coleta de produtos da floresta. Para comprar armas, munição, roupas, ferramentas de trabalho e outros produtos como sal, fósforo, anzol comercializavam produtos naturais com os regatões e também levavam para Belém.

Os produtos naturais comercializados eram: óleo de copaíba, andiroba, breu, artesanatos e outros. Esses produtos eram transportados pelos indígenas, em canoa a remo. A viagem durava meses para chegar a Belém, e depois de negociar os produtos retornar à aldeia. Essas viagens eram realizadas no início do verão, época das baixas do Rio Guamá.

Em 1943 chegou à aldeia São José um pesquisador ligado ao governo do Estado para negociar com os indígenas que habitavam a terra à margem esquerda do rio Guamá, para que os mesmos fossem transferidos para a margem direita, pois o governo precisava da terra para colonizar. Para convencê-los, o pesquisador garante que a nova terra indígena é maior e seria protegida pelo governo (PROJETO PEDAGÓGICO, IDEM).

O Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1945, através do interventor Joaquim Magalhães Barata transfere os Tembépara a margem direita do Rio Guamá, dando origem a nova aldeia, na qual foi criada o posto indígena Tembé do Guamá, este sendo destinado aos Tembé, Timbira, Kaiapó e Guajajara. A reserva indígena Tembéfoi delimitada: a leste com igarapé Tawari, a oeste com igarapé Pitomba, ao norte como Rio Guamá e ao Sul com Rio Gurupi.

A luta pela terra ocorre a partir da década de 1970, tendo em vista os nefastos impactos do Capitalismo:invasões às reservas indígenas, por fazendeiros e grileiros, extração ilegal de madeiras, uso intensivo de agrotóxicos em áreas vizinhas, caça aos animais,degradação das nascentes aquíferas e da biodiversidade da floresta do Rio Guamá.

Em 2010, os Tembé do Alto Rio Guamá detinham 11 aldeias. A sua reprodução social ocorre em atividades agrícolas, extrativas e pesca. Hátrabalho assalariado, em órgãos públicos, com cargos na educação escolar e saúde indígena.

A organização política do povo Tembém 2010 é constituída por associações indígenas, que defendem suas organizações políticas e do território,cultura, por saúde e educação de qualidade, e reivindicam aos órgãos oficiais as demandas indígenas.

O espaço do caminho às Aldeias Tembé, Frisqueira e Ita Putyr,é de uma paisagem extraordináriade floresta primária às margens do Rio Guamá,nordeste do Estado.As aldeias distam 17 km. do município de Capitão Poço, cerca de 220 quilômetros de Belém. Essas aldeias são vinculadas ao Município de Santa Luzia do Pará, há cerca de 250 km da capital paraense. Esse riodá vida a essa etnia e fazendeiros vizinhos. A floresta, a terra e o Rio Guamáfornece a caça, pesca, frutas e as ervas medicinais; a agricultura de subsistência, como a cultura de mandioca – e o fabrico de sua farinha –; culturas extrativas, como o açaí, a bacaba, apicultura,e pequena criação de gado, as quais constituem basicamentea economiaTembé. Tais culturas e modo de produçãocontrastam com o modelo de exploração da agricultura de monocultura e agropecuária extensiva que cerca – e invadeavassaladoramente– os limites do território indígenaTembé. Isto, de modo que na sua aparência material, o modelo do agronegócio promova bela aparência visual –,mas, no fundo se encontram relações de trabalho exploratórias – esse modelo promoveesses e outros cenários estereotipados depatrimônio arquitetônico, ambiental, animal e o da agricultura extensiva de monoculturas –, como se fossem referências neutras de ocupação e modalidade de uso da terra.

A partir de 1945, por meio da política do SPI foi implantada a agricultura como atividade econômica regular; esta comandada pelo chefe do posto. Esse processo de

desenvolvimento de atividades agrícolas foi desenvolvido com bases exploratórias e à acentuando o processo de exclusão da cultura indígena, pela forma obrigatória de só ser falado o português. Além desse controle cultural, somou-se o econômico, na forma de exclusividade comercial, de os produtos só serem vendidos ao chefe do posto. Aqueles que desobedeciam eram expulsos de sua própria terra.

A aldeia Ita Putyr foi fundada em 1945, à margem esquerda do Rio Guamá. Os fundadores: Maximino, Manoel Carneiro, André, Jidoca, Sinhorinha. O Primeiro nome foi Aldeia Rudela, o segundo Bacabal. Em 1991 Ita Putyr, nome dado por Pedro Teófilo Tembé, que significa Flor na Pedra (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010).

As casas iniciais foram feitas de palhas das Palmeiras Ubim e Pindova e a reprodução social era viviam de atividades de caça, pesca e coleta de produtos da floresta.

A partir da década de 1960, com Teófilo Tembé, sua esposa Florentina e seus filhos, Pedro Teófilo e a índia Miró, deu-se início a plantação de arroz, milho e mandioca, além da produção de tabaco e malva.

A pesca era feita por meio de recursos e técnicas de tapagem, cacuri, munduru, timbó bravo, anzol, arco e flecha. O arco e flecha, juntamente com espingarda espoleteira e cachorro para caçarem animais.

A aldeia Frasqueira teve sua origem em 1968, com Antonio e Raimundinho Romão Tembé, e suas famílias. Tempos depois chegaram seus pais Rufino e Mariquita e seus irmãos Valdimir, Tutica, Ezequiel, e também Martinho e sua esposa Ester, com seu filho adotivo, Zequinha, que é filho biológico de Rufino Tembé.

Esses viviam de caça, pesca, coleta de frutos da floresta e roças de mandioca, milho, banana e tabaco. A maior produção era voltada para a malva, com venda da fibra e semente.

A Aldeia é constituída por 17 famílias, 77 pessoas, com a produção de mandioca, caça, pesca, apicultura, suinocultura e alguns funcionários públicos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010). Em 2010 e 2011, havia 11 famílias na Ita Putyr.

As aldeias, em 2010, à primeira vista, parecem ser iguais, a um povoado do campo e/ou ribeirinho, mas ao se observar os detalhes, as relações sociais, políticas, organização espacial e cultural, apreende-se que é um território, com um modo diferente de ser das famílias Tembé. Na aldeia Frasqueira, as casas são de taipa, madeira e alvenaria; essas se situam, em volta de um campo aberto. Há um “prédio” arquitetônico de destaque: a Maloca de Reuniões e ao lado direito desta, e em frente desse campo maior, o campo de futebol. Predominam nos seus limites a floresta primária e o Rio Guamá. Constituem-se nos quintais, árvores frutíferas – predominando as mangueiras. Há outros espaços coletivos, como

a casa de farinha de Mandioca; cultivos de culturas temporárias, como milho, feijão, macaxeira; há criação de animais de pequeno porte, como: galinhas, galos, pintos, perus, os quais fazem parte da economia de quintal indígena. Entre uma aldeia e outra, com distância de cerca, de 1,5 quilômetros, localiza-se o curral, campo de pasto, com poucas vacas, um boi e alguns bezerros.

A Aldeia Ita Putyr, localiza-se há um quilômetro e meia da Frásqueira, ao oeste. A Maloca de Cultura é sem paredes, revestida com telhado de Palha de Ubim, na qual se realizam as aulas em língua materna, cerimônias religiosas e festividades socioculturais. Essa é a referência de resistência da cultura indígena Tembé, frente às transformações que o sistema capitalista impõe às etnias indígenas, ao diferente. São atos educativos na língua materna feitos pelo parente falante do Alto Rio Gurupi. Os conteúdos são vinculados aos saberes e experiências de Paxik Tembé (2010, 2011). No conjunto são resquícios socioculturais, que sobreviveram às ordenanças do Projeto Colonial e neo-colonial, como: a fala, o alfabeto e alguns escritos, enquanto base fundamental para recuperar a cultura.

Como espaço público há também uma Igreja Católica, esta com portas e janelas abertas, sinalizando que há um tempo expressivo não é usada. Há cerca de, 11 casas das famílias Tembé – a maioria é de barro, uma de alvenaria, outra de madeira e uma de palha. A partir dos relatos, tanto do cacique Pedro Tembé (2010), como do Zeca Tembé (2010), de outras lideranças como Pedro Tembé e Wendel Tembé (2010; 2011), há rituais religiosos, culturais – como a Festa do Muquiado –, musicais, cantorias e danças, com o instrumento Maracá. Os moradores são indígenas, remanescentes diretos, entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e poucos velhos, como o vovô Rufino Tembé – que tinha em 2010, 92 anos; este faleceu em 2011.

Os primeiros contatos dos colonizadores portugueses, com os Tembé do Rio Guamá, segundo relato de Wendell Tembé (2010) ocorreu, no século XVII, após 1615, anterior aos anos citados pelo documento Projeto Pedagógico, com cerca de quatro séculos de um processo de invasão territorial, e imposição de outra organização social, religiosa, econômica e cultural, acentuada, no século XVIII, com o governo de Mendonça Furtado.

A colonização do nordeste paraense, nos séculos XIX e XX deixou contra-marcos profundos e um processo avassalador de expropriação das terras dos Tembé. Nas lembranças dos Tembé foi a partir do governo de Coronel Joaquim Magalhães Barata (1938-45 e 1952-53), que ocorreu a intervenção contínua e sistemática contra os Tembé, sua territorialidade, culminando com a exigência de deslocamento dos indivíduos indígenas do seu território, para este ser “cedido” ao programa do Estado para a alocação do modelo de agricultura.

Modeloeste capitalista em implantação, afirmação e expansão ao norte do Brasil. Essa transferência de suas aldeias e casas, pela política do indigenismo, se caracterizou como uma imposição do Estado, processo sem consideração aos verdadeiros donos da terra, de modo a transferi-los do território vivido, desestruturando sua organização social, econômica, educacional e cultural.

Lembranças de Pedro Tembê (2010) recupera a origem do nome da Aldeia Frasqueira: “[...] contam os mais antigos, que há mais de cinquenta anos havia o regatão. Eles deixavam no igarapé da cachoeira frascos de garrafas e garrações. Meus avós apelidaram o Igarapé de Frasqueira [...]”. O próprio nome da Aldeia remete ao tipo de relação e prática socioeconômica da região. Os regatões eram um tipo de comerciantes, que trocavam mantimentos por peixes, pele, carne de animais e outros produtos florestais.

Wendel Tembê (2010) pontua a necessidade de recuperar a cultura Tembê, perdida a partir da proibição da fala da língua materna, que continuou imposto pelo Capitalismo. Este narrou que, em 1984, ao deixar a aldeia de seu povo, para morar com parentes, partiu triste, face às essas perdas culturais, como os costumes e ritos religiosos, que em conjunto, formaram um cenário desolador ao seu povo. Tanto pelas ações do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), quanto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e dos governos do Estado. O SPI, na figura de seus agentes locais, forçou a continuidade do etnogenocídio cultural, de modo geracional: seus avós e pais eram proibidos de falar a língua materna; de realizar os rituais e ainda realizar trabalho servil nos roçados da malva. Produtos esses que eram entregues aos chefes do Posto dessas instituições citadas. Processo que se caracteriza como trabalho escravo, em meio aos prejuízos à saúde, mediante as horas extensas de trabalho dentro do rio, sem nenhuma proteção.

Processo que se configurou como estrutural de “inovações fabricadas”, no sentido que assinala Hobsbawm (1998). Essas inovações, assimiladas em potencial, pelas novas gerações, a partir desse legado imposto aos seus antepassados, destrói a identidade indígena. Terra, língua materna e cultura Tembê foram impactadas pelo ideal da agricultura dessa colonização no nordeste paraense. Os primeiros afetados e tendo sido feito um trabalho de catequese que transforma a estrutura mental dos Tembê, como as relações sociais e de produção, como econômicas, culturais e políticas. Tal processo os descaracteriza enquanto grupo étnico; esse carrega preconceito e negatividade aos Tembê:

[...] vi uma reportagem no Jornal Nacional: que, o povo Temb , a FUNAI, não reconhecia; nem pareciam  ndios. Mas, eles colocaram a imagem daqueles, bem negrinho, cabelo bem enroladinho, naquela casa de barro[...]. Já não se assume, estão entregue a sociedade, esses não ressuscitam mais. Eu gravei isso. Comparei aquilo   marginalidade cultural. O povo não se reconhece, não sabem se identificar. [...] acompanhando a trajetória do meu povo [...].

O relato do Temb  Moura Santos (2010)   similar ao de Wendel Temb  (2010; 2011). Este contextualiza a História Indígena dessas aldeias. Depoimento que aponta tensões, processos ativados e contradi es do projeto do Capital, contra os indígenas, as diversas formas de trabalho forçado, que se revelam pelas a es diretas e indiretas do Estado. Esse relato também evidencia a importância da terra para o povo Temb . Moura Santos (2010) situa, como foram as estratégias de coloniza o. As fontes destacam a presença da Igreja Católica com os Temb  a g nese e tipologia de o processo de coloniza o no início do século XX, no nordeste paraense:

Ainda pesquei muito. Conheci muito da fartura. Agora tem muito invasor. Eu tava bem pequeno com a mudança. Mais de 40 anos de problema de terra. Querem tomar madeira da gente. Já fiz muita missão! Agora, estamos lutando na justiça, no Ministério Público

Era criança no tempo do Barata. Minha mãe sabe essa História. Botaram muita gente de fora para c . Desde que o português chegou, ficou ruim: invasão; vinha s  negro para trabalhar, depois o branco, e começou desde esse tempo. Pedro  lvares, descobriu o Brasil? Não! Invadiu! Naquele tempo morreu tanto  ndio. Vejo tanto  ndio na televisão, amarrado, trabalhando para eles. Levaram coisas boas, s  deixaram problemas para a gente. Não vai se acabar tão cedo!

A confiança que temos   no Ministério Público. A FUNAI t  falida! O Ministério   nosso amigo! Se t  certo, a gente diz que sim. Se ele diz não, concordamos. Não pode botar os p s adiante das mãos. Nós temos esse resgate. Essa luta não vai se acabar! Temos que t  preparado; essa luta vai ser sempre, para filhos de vocês, netos.

Os depoimentos expressam a rela o entre Estado e o povo Temb . Processos sociohist ricos necessitam ser buscados. As políticas públicas tem significado intencional, o de assegurar interesses dos dominantes. Nesse sentido, muitas legisla es foram anti-índigenas, como muitas continuam sendo – Projeto como Belo Monte, parte do Programa de Acelera o do Crescimento, no Rio Xingu. Cita-se a Lei de Terras de 1850, pela qual, a terra indígena   incorporada aos “sujeitos nacionais”. Inserir os indígenas na sociedade nacional, enquanto aporte de “integra o”   cultura do colonizador, representou mais uma desestrutura o dessas sociedades, a partir dos desaldeamentos, o que implica a redu o e perdas suas terras.

As mudanças e estratégicas, já não são “só” pela força da flecha, mas, pela organiza o política e o conhecimento. Esta   objeto de apreensão das gera es

atuais indígenas. A educação para além da escolar torna possível tal apreensão e o início de leituras sobre a formação de lideranças políticas para um novo tempo dos Tembé. Tais mudanças e estratégias não vieram da “sociedade nacional”, mas sim, de organização indígena, e movimentos indigenistas próximos. As estratégias de esforços incessantes para apreender a língua portuguesa e as formas de organização política expressam que há movimento relacional e geracional contínuo entre os Tembé. As contradições capitalistas não causam medos aos Tembé, pelo contrário, esses cumprem as missões de defesa de sua reserva, e regulam os rumos de retomadas de terra. A perspectiva é a de se relacionar com os governos do momento, de igual para igual, tendo como referência para mediar os conflitos, o Ministério Público e não mais só a FUNAI. Os Tembé buscam a sua identidade, de forma a negar a negação de sua existência.

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO

A economia dos Tembé é baseada na diversidade de culturas e na interação entre a agricultura, extrativismo, caça e pesca. A maioria das culturas agrícolas anuais. Os Tembé têm atividades econômicas e perspectivas de fortalecimento da fruticultura, a partir do cultivo da cultura de banana e Açaí. Porquanto a produção e a extração têm orientação ecológica, comercializada *in natura*, sem beneficiamento mini-industrial, *in loco*. As tecnologias dos Tembés são as tradicionais, as quais consideram as etapas de desenvolvimento da planta e o ciclo de sua reprodução natural e da produtividade; todo o manejo é orgânico, prevalecendo técnicas e tempo necessário para as novas reproduções. Assim, as colheitas seguem o curso natural, de modo a prevalecer à preferência para o abastecimento interno das famílias, e só o excedente é comercializado.

Uma pequena quantidade de pasto e decabeças de gado de leite, com cerca de treze animais, é atividade regular a econômica das aldeias, por meio do leite. A economia de quintal é tímida, com animais de pequeno porte. A pesca é feita no Rio Guamá.

Sônia Maria Romão Tembé (2010) registra que há retraimento da diversidade e o quantitativo de animais da floresta, destruição de espécies florestais. O Sistema Capitalista chegou à floresta: “[...] A caça é pouca. A Reserva foi e está sendo invadida. O plantio de hectares de mandioca, arroz, feijão, está diminuindo. O açaí – todas nascentes têm açazal – está comprometido[...]”.

Prevalece o ideário do colonizador do século XXI, esse mediado, também pelos rebatimentos da cultura religiosa, o moderno; enquanto que a floresta é o atraso. Nessa lógica:

[...] Nós trabalha mais com farinha para vender. Muitos nem plantam mais porque é vendida a R\$ 1,00 o quilo. Eles revendem por R\$ 2,00. Dão, R\$ 60,00 num saco de 60 Kg., de farinha amarela, farinha boa! Vendem pelo dobro.

Cacei muito, e pesquei! Agora não tem mais fartura. Tem muita invasão. Parentes foram embora para o Gurupi. Agora tem que trabalhar na roça. É caro, quando tá lá, o preço é R\$2,00. Quem trabalha é a gente, para plantar, capinar; um dia para botar n'água, outro para torrar, outro pra vender. Vivemos é da farinha! (Moura dos Santos, 2010).

As relações de trabalho e sociais do modelo econômico em curso evidenciam tais contradições do modelo capitalista. Processo em que o movimentado comércio local de Capitão Poço, para produtos agrícolas, pecuários e florestais, interfere na relação de comercialização da produção econômica das culturas anuais indígena, uma vez que os Tembés não têm acesso direto ao mercado de circulação.

EDUCAÇÃO MALOCA

A organização da Maloca da Cultura Tembés, na Aldeia Ita Putyr é, fisicamente, na forma redonda, de uma arquitetura em madeira, coberta de palha da palmeira Ucim – dizimada na floresta Tembés do Alto Rio Guamá; é aberta, tem algumas cadeiras e bancos de madeira marcados pelo tempo de uso.

Ornamentações indígenas, com alguns colares, cuias, pulseiras, cocares, maracás e saíotes de palha expressam o patrimônio sociocultural da Maloca. A escassez da ornamentação de artesanato maloca dessa Aldeia é visível. As casas são de barro e madeira. O prédio, da Igreja Católica, é de alvenaria, sem sinais de utilização.

Na manhã da última quarta de novembro de 2010, a aula foi realizada pelo Pajé Paxik. Ele transmitiu oralmente frases, na língua Tembés, enquanto Félix, no pequeno quadro, fez a tradução bilíngüe. Os alunos da escola atentos, copiaram, fizeram a leitura e a conversação na língua materna.

Os recursos pedagógicos limitavam-se, a um pequeno quadro de giz, cartolinas. Os não materiais, ao contrário, pulsavam, por meio do som das palavras pronunciadas na língua, pelo professor Paxik. A cultura e a presença indígena, silenciadas e deixadas de lado na historiografia e no Livro Didático são buscadas pelos próprios índios. São as cosmologias, representadas por palavras e frases, cantos, saberes medicinais, mitos, rituais, tecnologias, símbolos, de pertencimentos dos mais velhos, segundo Paxik Tembés (2010).

Tal cenário educativo é constituído também de atividades decantos e danças, do uso do maracá. Os significados dos cantos estão relacionados às vivências, tecnologias, compreensão de mundo, festividades e comemorações, que, se constitui um valor pedagógico fundamental no processo inovador de mediar à escolarização, como forma de buscar elos com seus antepassados. Assim, um potencial para despertar consciência contextualizada, para compreender o sentido do passado e do presente (HOBBSAWM, 1998). É um desafio muito grande para se alcançar a recuperação da língua, e organizá-la na forma escrita. Há interesses do Estado em prover condições para a língua materna indígena se tornar falante, na atual sociedade capitalista, contrária à interculturalidade?

O Tempo urge extrair o máximo possível do seu saber, para se ter apropriações fundantes. O Estado do Pará não se preocupa com os *déficits* às populações indígenas. Não existem falantes fluentes da língua materna nas Aldeias Ita Putyr e Frasqueira. Opajé Paxik fazia o trabalho educativo gratuitamente. Em 2011, seu filho, Dinair, foi para a aldeia Ita Putyr, e passou a exercer a função de docente da língua materna. Até julho de 2011, esse professor não havia sido contratado pela SEDUC.

Contrapondo-se à sociabilidade dominante movimentos indígenas e não indígenas, promovem a recuperação da cultura Tembé, para a década atual, uma vez que são os mais velhos são os que sabem – e esses são poucos. A introdução das cantorias, rituais e danças com o Maracá, na perspectiva de afirmarem seus valores identitários, e contribuir na valorização das tradições Tembé. Isso é evidente em todos os discursos e relatos ouvidos.

Izabel Cadete (2010) pontua o sentido de luta Tembé pela sua cultura, e situa a sua centralidade, enquanto elemento que reforça a atualidade indígena no processo de lutas mais gerais, como: retomadas de terra e afirmação da identidade:

[...] marcou muito é ver os Tembé recuperando, fortalecendo sua identidade; ver jovens, crianças mostrando o que é ser um Tembé. [...] tivemos muitas dificuldades, falta de apoio, discriminação [...].b

Aqui existe um povo. Como mostrar vídeo para que esse povo pudesse ser visto como um povo diferente; que precisa ser respeitado e valorizado na sua maneira de ser Tembé.

A importância da função social da escola é presente na voz dos Tembé, pelo que, a educação escolar, apesar de ser parte do modelo instituído, dialeticamente, no seu interior, ocorre o processo educativo de apreender a escrita e a matemática, como aportes para superar essa heteronomia e contribuir à condução de resistência ao velho e ao novo colonizador:

[...] Aqui, trabalhava-se em mutirão. Se um precisava fazer uma roça, juntam-se, os homens para ajudá-lo. Percebe-se, algumas diferenças. Muitos não percebem, que o Guamá tá morrendo. Se nós conseguíssemos fazer com que o Rio Guamá voltasse a ser respeitado e valorizado como parte, não só dos Tembé, mas, de todas essas regiões, nós, no Pará, estaria muito melhor! Muitos ribeirinhos, os índios teriam peixe em vez de enlatados (IZABEL CADETE, 2010).

Esse processo de avanço do capitalismo, de relações de produção com bases escravagistas, consubstanciaos fins da lógica colonialista do passado e a atual, as quais se materializam em dimensão estruturante geopolítico, regional e local. Nesse espaço Tembé, cita-se a invasão às terras da reserva Indígena e a floresta do Alto Rio Guamá no final do século XX e início do XXI. Programas societários– expressos da negação à cultura diferente que não celebra a produtividade – que impõem às filosofias da subjetividade. Atualidades desse processo em curso, registrada na narração de professores, como cita Wendel Tembé (2010): “Foi um povo que sofreu bastante. Os Tembé foram, no início da Colonização, os primeiros escravizados, depois foram obrigados, a deixar sua religião, foram massacrados, torturados, para aceitar a força, a religião católica”.

EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os relatos mostram a política educacional para os Tembé; que a escola é importante, apesar de esta ser implantada, como lugar social de homogeneidade cultural:

É importante essa educação com a cultura! 1945 foi o período que iniciou, destruiu muito a língua indígena. Foi o S.P.I., depois a FUNAI. Integrar antepassado ao conhecimento do branco. Discriminação a gente sofre até hoje! É a educação, para buscar a perda da cultura. É o ponto de referência para retomar a identidade. A educação não conseguiu avançar! O que era a educação? Estudava até a 3ª série. Vinha professor da FUNAI, ficava, um, dois, ou três dias. Índio não objetivava o espaço que queria conquistar na sociedade. Parei de estudar aos treze anos, em 1986. Veio supletivo na Aldeia, pelo CIMI. Retomei, em dois anos, concluí alfabetização. Fiz prova. O CIMI orientava para a gente trabalhar. O supletivo, Ensino Fundamental, como monitor. Consegui terminar o Ensino Fundamental (ROMÃO TEMBÉ, 2010).

Na dialética, permanência e mudança, a escola é no seu interior, por meio de seus professores, portadora de permanências e de rupturas no sentido de adequação para atender a lógica do sistema dominante. Cabe aos professores, com atos educativos, contribuir para valores transgeracionais sejam tomados como referência, a partir de referências da lógica dialética, para superar a cultura heterônoma trazida pelo sistema dominante, e esse próprio, como assinala TONET (2012).

O processo de políticas públicas tem amostras da configuração e ordenação das instituições que atuam nas sociedades indígenas, de acordo com programas e projetos políticos e econômicos em curso. O tempo da constituição da educação escolar do Serviço de Proteção ao Índio e o da Fundação Nacional do Índio e pelo MEC/SEDUC, é de uma educação configurada aos interesses do Estado Capitalista, mediado pela centralização/descentralização de tais políticas.

É a partir da Constituição de 1988, que os legisladores dessa Lei maior inserem em alguns Artigos, fundamentos sobre direitos, territorialidades, língua materna e cultura favoráveis às sociedades indígenas, mas, contraditoriamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, número 9394/1996, há retraimentos impostos, pelos vetos presidenciais, à dimensão do financiamento da Educação. A responsabilidade atribuída ao MEC, pelo Decreto Interministerial nº26/91, é compulsoriamente, repassada aos Estados e Municípios, que, por sua vez, não estavam equipados para o envolvimento qualificado com as demandas históricas dos povos indígenas. Aliado a concepção liberal e neoliberal de educação, presente, nas políticas educacionais, a maioria de gestores municipais, não disponibilizou prioridades à questão indígena. Pelo contrário, esses gestores, deixaram de lado a operacionalidade do que é estatuído na legislação maior. O movimento indígena, por meio de sua organização e lutas históricas, se faz avançar, na conquista de espaços. As mudanças advêm lentamente, pela luta política, dos aportes filosóficos e políticos, transmitidos por militantes, intelectuais e professores comprometidos com a causa indígena e índios, que, repassam apropriações à geração atual, de forma que esses acessem ferramentas do pensamento crítico, para criar apropriações e se organizar contra as ordenações de instituições do Estado e sua lógica capitalista. Nesse movimento, a busca pela cultura do colonizador é uma estratégia, para se qualificar e proteger a territorialidade indígena:

A gente conseguiu para trabalhar como professor indígena. Se índio não for professor, a gente, não consegue avançar. Avanço grande. Experiência de vida, sofrimento com a demarcação, conflitos de terra. Sente grande sabedoria da educação.

Na realidade, não tem um projeto de professores indígenas, não tem recursos. Queremos que nosso direito seja reconhecido na instituição. Precisamos disso para novo curso. Precisamos garantir nossa forma de participação. Projeto vem beneficiar a comunidade. Somos 06 professores indígenas.

Romão Tembé (2010) caracteriza o processo de escolarização brasileira, por meio de seus agentes sociais, e quais elementos foram inseridos e intensificados na vida social dos Tembés, a partir da escola. De forma, que a atuação de professores críticos, com referências

marxistas possa contribuir para que indígenas tenham como horizonte a inter-relação entre o indivíduo e a totalidade social. As atividades educativas, na escola e extra-escola depende, em última instância de cada professor indígena, para que possa adquirir capacidade para participação ativa na vida social, e influenciar a consciência de cada um Tembé, para além dessa atual sociedade capitalista. Educar o educador é uma responsabilidade interétnica. Experiências indígenas evidenciam a permanência de preconceitos, valores impostos, ainda latentes no nordeste paraense.

Romão Tembé (2010) registrou que, em 2010 havia 100 alunos na Escola Anexo Ita Putyr, enquanto Izane Tembé (2010) afirmou que eram 102 alunos e o P.P.P registrou 109,13 professores e 150 habitantes.

Ambos contextualizam parte da prática educativa do ensino de sua escola, e seus problemas organizativos, como a não regularização das Escolas do sistema estadual de ensino. Fato esse que compromete a certificação dos alunos. Esta é anexa da Escola Estadual Francisco Magno Tembé – da Aldeia São Pedro, que também, até 2012 não tinha sido regularizada.

De modo geral, a partir das informações dos (as) entrevistados (as) é possível construir um cenário sobre o ensino, a composição de seus níveis, organização, conteúdos, algumas metas, modalidade de gestão, metodologia e avaliação, bem como a interação com a sociedade Tembé das aldeias que a constituem (IDEM, 2010):

[...] A escola têm ensino fundamental de 09 anos. Turnos pela manhã e tarde. Ensino de EJA, à noite. A base para orientar os assuntos é muito exemplo do livro, mas eu não uso. Faço trabalhos para uso de animais que eles têm aqui, a partir do conhecimento deles. Os alunos aprendem com mais facilidade. Há trabalho em registrar a festa do Muquiado. Orientar em forma de textos, desenhos. Educação é uma parceria: aluno, pais e professores.

A visão do Tembé Nonato Soares (2010) traz o cenário precário da infraestrutura da Escola Ita Putyr, a qual é tem espaço físico limitado. A Escola é de alvenaria, mas, sem sala e biblioteca. Para atender as demandas, a escola é obrigada a funcionar com turmas em uma antiga casa de barro. Esta dispõe de uma “sala de aula” disponibilizada, material didático, quadro de giz e cadeiras precárias.

O professor problematiza as dificuldades no processo de alfabetização das crianças. Este pontua a relevância do Projeto Político Pedagógico da Escola ser vinculado à dimensionalidade da cultura indígena. Isto, na compreensão de que, a interculturalidade é movida pela relação parte e todo, e vice-versa, sem ser em si mesma. Interculturalidade no

sistema escolar brasileiro é praticamente impossível de se realizar na atual ordenação dessa sociedade; uma vez que o capital, enquanto sistema sócio-metabólico não visa o desenvolvimento do homem, apenas realizar seus interesses. Não estrutura as escolas para que se tenha a um currículo bilíngue.

Contra essa direção, o ensino é conduzido para estimular a consciência do aluno, com conteúdos mediados por referências críticas. Na perspectiva de que o jovem Tembé estude para compreensão do mundo, na interação com aportes da filosofia crítica e Histórica.

Assinala Izane Tembé (2010) lacunas no PPP tradicional; a exclusão da presença indígena; o posicionamento crítico sobre o que o:

Projeto Político Pedagógico Indígena deve incluir todos os temas. Não tem História dos Povos Indígenas, fazendo essa associação. Precisa apoio político, financeiro; orientação pedagógica. Precisa apoio ao curso, pessoa para dar orientação. A estrutura da escola é insuficiente. A escola só tem essas duas salas de aula, cadeiras, mesa; falta material didático, para adquirir conhecimento prático.

A prática docente de Izane Tembé (IDEM) é similar a da maioria dos entrevistados, com objetivo de recuperar a cultura Tembé, e, inseri-la no conteúdo escolar:

Vejo que a escola melhorou muito, trabalhando, temas com a nossa realidade. Associando temas de livros, com a floresta amazônica, cria tema da nossa floresta. Se faz pesquisa de mapeamento de plantas de nossa comunidade, nosso povo, nossas raízes. Como nosso povo vivia; nossos instrumentos para viver, de pesca e trabalho. Escola indígena, para dar aula na língua Tembé. Ter liderança política Tembé.

No processo de ensino da Escola Ita Putyr, o componente da avaliação tem caráter qualitativo e quantitativo, para alguns professores, na medida, em que esta é considerada parte constituinte do processo formativo, como obrigatória a todas as atividades:

A avaliação, trabalho, por conceito e nota. Tanto, a participação na aula, como, a participação na cultura. Vale 10; dividido por vários trabalhos. Quatro pontos: participação. Conteúdo programático: seis pontos. Professores não índios têm outra metodologia; não adaptação à realidade da aldeia. Nosso objetivo: melhorar a proposta do projeto político pedagógico (NONATO SOARES, IBIDEM).

Para Izane Tembé (IBIDEM), a avaliação é processual: “[...] não passo prova. Faço um parecer: se conseguiu pintar; onde teve dificuldades. No final do semestre há a nota; mando para URE [...]”.

MAGISTÉRIO INDÍGENA

Os professores indígenas registraram indignação com a longevidade da operacionalidade da formação docente, por meio do Curso de Magistério indígena, coordenado pela SEDUC (WENDEL, TEMBÉ; 2010). Fato que compromete a qualificação em tempo hábil, e estende a situação instável dos professores indígenas no sistema de ensino. Processo este que evidencia qual é a lógica e os reais interesses das políticas educacionais; o fardo do tempo, materializado pela espera, das etapas não feitas, e das responsabilidades não assumidas expressam, qual é o compromisso do Estado capitalista com a categoria escola indígena: “[...] Revolta nossa: alunos da 8ª série, terminando Ensino Médio, e nós, há sete anos sem terminar o magistério. Situação de temporários é a situação dos povos indígenas do Pará” (IZANE TEMBÉ, IBIDEM). O descaso do Estado para com as demandas indígenas revela-se para além desse problema.

CONCLUSÃO

A ideologia, educação escolar, cultura e economia capitalista, por meio das suas instituições constituem referências para a formação humana, de maneira a confundir às pessoas e impor um modelo de sociedade, que se apresenta como o melhor, mediado pela cultura de massa e meios de comunicação que exercem funções educadoras e alienantes. Taís modalidades de formação humana, sutil e fortemente ganham espaço para informar consciências.

A cultura indígena foi massacrada, suas terras invadidas, e as reservas subordinadas aos sistemas jurídicos desse sistema. O capitalismo impõe padrões, seduz e fragiliza secularmente o outro, comete o etnogenocídio cultural, manipula os segredos computacionais. O outro se esvaí, é o “selvagem” geracionalmente. Há simultaneamente *déficits* e desafios históricos. Urge a escrita e a matemática, como referências básicas à reprodução da vida social de todos os indivíduos. Os Tembés lutam para não mais serem silenciados.

A História dos Tembés passa pela imposição sociocultural, e pela necessidade de registrar suas heranças culturais, econômica, tecnológicas, medicinais, entre outras, que sobrevivem e que necessitam ser recuperadas com os mais velhos.

REFERÊNCIAS

ORAIS

Francelino Moura dos Santos

Izane Temb 

Kokoixumti Temb  J. Parkateje – Wendell Temb 

Maria Izabel Cadete

Pedro Temb 

Raimundo Nonato Soares

Sônia Maria Romão Temb 

Wirak hu Temb  Neto

BONIN, Iara Tatiana. Educa o escolar indígena e docência: princípios e normas na legisla o em vigor. In: **povos indígenas e educa o**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Media o, 2008. p. 95-109.

BRASIL. Congresso Nacional. Constitui o Federal do Brasil. Brasília, Distrito Federal: **Diário Oficial da União**, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

M SAZ ROS, Istvan. **O Desafio e o fardo do tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINDLIN, Betty. Educa o Indígena. In.: **Educa o e diferencia o cultural.  ndios e Negros**. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educa o e Sociedade, n. 32. Campinas, SP: UNICAMP/INEP/CONTEXTO, 1993. p. 11-16.

PARÁ/SEDUC/ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ANEXO ITA PUTYR. **Projeto Político Pedagógico** – PPP – da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Anexo Ita Putyr: Aldeias Frasqueira, Ita Putyr, Tawari, Ita Hu, ZawarUhu e Yarape. Santa Luzia, Pará: 2010. digitado.

PARÁ-SEDUC. **Plano de Acelera o de estudos para os professores indígenas em forma o**. Belém, Pará, 2002.

TONET, Ivo. Educa o e Revolu o. IN: BERTOLDO,  dna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, Educa o e Forma o Humana**. SP: Instituto Lukács, 2012.