

OS PROFESSORES TAPUIA E SEU ENCONTRO COM UMA PEDAGOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: RESSIGNIFICANDO SUA IDENTIDADE ÉTNICA E LINGUÍSTICA

Profa. Dra. Maria de Lurdes Nazário
UEG – Câmpus Anápolis de CSEH
mariadelurdesnazario@gmail.com

RESUMO: Discutimos o percurso dos professores do povo Tapuia da Terra Indígena Carretão (GO) na licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), refletindo sobre como eles têm ressignificado sua realidade e sua identidade juntamente com seu povo, no contexto de uma prática pedagógica intercultural e de problematização. Desde o final do século XX, essa comunidade indígena goiana tem sido questionada, por possuir um fenótipo afroindígena e fazer uso da língua portuguesa, e isso favoreceu o surgimento e/ou fortalecimento de atitudes etnolinguísticas negativas entre eles. Compreendemos que, no contexto das práticas pedagógicas interculturais vivenciadas pelos Tapuia, essa comunidade tem conseguido desvelar sua realidade, e, aos poucos, tem se desvencilhado de muitas armadilhas do pensamento da colonialidade global ou, como diz Freire (1979), dos mitos como elementos básicos da ação manipuladora, que fizeram muitos Tapuia desacreditarem em sua identidade.

Palavras-chave: Professores Tapuia. Educação Intercultural. Pedagogia da Problematização.

ABSTRACT: We discuss the path of the teachers of Tapuia indigenous people of Carretão Indigenous Land (Goiás - Brazil) in the Intercultural Pre-service Education of the Takinahakỹ Nucleus of Indigenous Superior Formation of the Federal University of Goiás (UFG), reflecting on how they have resignified their reality and their identity with their people, in the context of an intercultural pedagogical practice and problematization. Since the end of the 20th century, this indigenous community in Goiás has been questioned for having an Afro-Indian phenotype and for speaking the Portuguese language, and this has caused the emergence and / or strengthening of negative ethnolinguistic attitudes among them. We understand that, in the context of the intercultural pedagogical practices experienced by the Tapuia, this community has been able to unveil its reality, and gradually it has got rid of many traps of the thought of global coloniality or, as Freire (1979) says, of the myths as elements of manipulative action, which made many Tapuia not taking on their identity anymore.

Keywords: Teachers Tapuia. Intercultural Education. Pedagogy of Problematization.

Introdução

Neste texto, discutimos o percurso dos professores do povo Tapuia da Terra Indígena Carretão (GO) na licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), refletindo sobre como eles têm ressignificado sua realidade e sua identidade juntamente com seu povo, no contexto de uma prática pedagógica intercultural e de problematização.

Building the way

Conhecemos os Tapuia em 2007, quando lecionamos o Estudo Complementar *Português Intercultural I* na licenciatura¹. No final de 2012, visitamos a Terra Indígena Carretão, fazendo parte do Comitê Orientador Tapuia, e a partir daí iniciamos a pesquisa de doutoramento na comunidade. Desde o início da pesquisa até hoje participamos diretamente na formação dos professores Tapuia, contribuindo com o Comitê² dessa etnia.

As discussões tecidas aqui fazem parte então de nossa tese que teve como objeto de estudo as atitudes etnolinguística da comunidade Tapuia (NAZÁRIO, 2016). Desde o final do século XX, essa comunidade indígena goiana tem sido questionada, por possuir um fenótipo afroindígena e fazer uso da língua portuguesa, e isso favoreceu o surgimento e/ou fortalecimento de atitudes etnolinguísticas negativas entre eles. A entrada de seus professores indígenas na licenciatura promoveu um movimento de transformação de suas práticas e seus discursos sobre sua identidade e seus direitos territoriais e educacionais.

Em nossa argumentação, partimos da compreensão de que os professores Tapuia, por meio de uma prática pedagógica intercultural e de problematização, encontraram meios para ressignificar sua realidade e sua identidade juntamente com seu povo.

Os Tapuia: um pouco de sua história

Os Tapuia vivem na Terra Indígena Carretão, nos municípios de Rubiataba e Nova América em Goiás, e são descendentes dos índios Xavante, Kayapó e Karajá/Javaé aldeados no aldeamento Pedro III em 1788. Seu território indígena localiza-se a cerca de 270 km de Goiânia, capital de Goiás.

No final do século XIX, duas índias, Maria Raimunda e Maria do Rosário, se casaram com dois negros de fazendas da região de Pilar de Goiás, surgindo o Tapuia, uma miscigenação de diferentes etnias indígenas e diferentes raças (LAZARIN, 1985; ALMEIDA, 2003; MOURA, 2008a). No decorrer do século XX, essa comunidade, que da terra de seus antepassados nunca saiu, passou a ser vista como famílias de sertanejos, tanto pelo processo

¹ Lecionamos esse estudo juntamente com os professores Tânia Rezende (FL/UFG) e André Nascimento (FL/Núcleo Takinahakÿ/UFG).

² Os professores indígenas em formação na Educação Intercultural recebem orientação nos estudos em Terra Indígena e na UFG do Comitê Orientador de cada etnia, composto de professores do Núcleo ou de outros institutos e faculdades da UFG, sendo assessorados por especialistas indígenas, anciões das aldeias e/ou lideranças. Não é incomum também contarem com a contribuição de alunos de graduações, mestrados e doutorados de diversas áreas da UFG que ajudam como monitores nas etapas (na UFG e nas aldeias).

Building the way

histórico de invisibilização dos índios e sua cultura promovido nos séculos passados, como pelo interesse fundiário em afirmar que as terras do Carretão eram devolutas.

Por conta da questão fundiária, por todo esse século então, esse povo viveu diversos conflitos com os invasores (fazendeiros e posseiros) e a comunidade envolvente, sempre lutando em defesa de seu território. E, a partir do processo de reconhecimento de sua identidade indígena iniciado pela Funai em 1980, o Tapuia enfrentou de modo resiliente as dúvidas se realmente eram índios. Nesse final de século, por exemplo, houve retorno aos elos e referências com o seu passado e surgiu entre eles um desejo de serem reconhecidos e de (re)aprenderem “tudo o que os relacionasse ao universo perdido” (LAZARIN, 1985, p. 103), com a invenção de práticas culturais, como produção de cestos, dança, pintura, furação de orelha e adornos, além de participarem estrategicamente de encontros e reuniões com outros grupos indígenas em Goiás e Tocantins se fortalecendo em sua causa étnica.

No entanto, nos diferentes momentos em que estivemos com os professores Tapuia na UFG, lecionando de 2007 a 2009 na licenciatura em Educação Intercultural e depois em outras ações na comunidade, ouvimos relatos destes em que eles e outros Tapuia se sentiam em desconforto com sua situação etnocultural e linguística, muitos se sentiam com vergonha (ou já sentiram vergonha) de assumir que eram indígenas, que eram Tapuia, se questionando sobre sua indianidade, a ponto de muitos dizerem, quando estavam fora da aldeia, que eram de Rubiataba, para não terem que explicar sua origem étnica e, conseqüentemente, a sua situação sociolinguística (uso do *português tapuia* nas interações intra e intercultural).

Entendemos que esses relatos demonstram uma insegurança étnica e linguística em decorrência de um processo histórico de colonização etnocultural e linguística que persiste nas cobranças e dúvidas sentidas diariamente pela comunidade. Uma insegurança que aos poucos constituiu um conflito identitário em ser ou não ser indígena, forjado entre os Tapuia.

As constantes cobranças sobre a identidade indígena desse povo levaram ainda os Tapuia ao desejo de aprender uma língua indígena para atender às expectativas sociais de um protótipo de comunidade indígena. Havia se forjado ali um imaginário de que só se é índio falando uma língua indígena dos troncos linguísticos Macro-Jê ou Tupi. Enfim, o aprendizado de outra língua pareceu uma medida que iria solucionar a “falta”, a ausência desse marcador no imaginário normalizado que a sociedade em geral detém do índio brasileiro, numa demonstração de que sua identidade etnocultural e linguística diferenciada o incomodava. Podemos visualizar essa situação nos relatos abaixo:

Building the way

... as pessoas falavam que ser Tapuia não é ser índio e que ... pra ... já que a gente não tinha fisionomia né ... então tinha que falar uma língua né e aí então se não sabia falar uma língua então não era índio... [...] ... assim desde que eu... pequeninha nas festas que a gente ia assim... pra fora na cidade... todo mundo “Ah...” as pessoas questionavam ... se falava assim que... o quê que a gente era né ... aí a gente assim não sabia o que a gente era ... porque ao mesmo tempo que a gente não era branco a gente também não era índio ... (Profa. Eunice, p. 18).

[O Tapuia] precisava tanto de afirmação que as pessoas achavam muito ... muito essa ideia ‘ah... vamos aprender uma língua que aí eu posso falar mesmo né’... achava que a língua que era o Tapuia ... não era ele que era o Tapuia ... então acabou se misturando um pouco essa questão ... (Professor Márcio).

Os relatos dos professores denotam as inseguranças geradas por se sentirem cobrados em relação ao que possuem e não possuem em termos étnicos e linguísticos, como se a língua falada pela comunidade, o *português tapuia* (RODRIGUES, 2011), e o seu fenótipo afroindígena os excluíssem da categoria índio, e, conseqüentemente, de seus direitos indígenas. Com isso, vivendo um conflito com sua identidade, a solução primeira e imediata, menos conflitante para ele em muitas ocasiões, foi esconder-se atrás de outra identidade e/ou desejar aprender uma das línguas de seus antepassados aldeados em Pedro III. Por outro lado, a partir de 2012, observamos que o Tapuia tece um discurso descolonizador de sua consciência e situação opressoras; momento em que nos perguntamos sobre as condições sociais que favoreceram tal movimento positivo em favor de si, de sua identidade entre eles.

A Educação Intercultural

O curso Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG se iniciou em 2007³, e sua proposta pedagógica pressupõe a implementação de uma educação como prática de libertação de um padrão de consciência da estrutura dominante, nos termos de Paulo Freire (1987).

Em concordância com essa finalidade, os eixos de sustentação do PPP (2006) do curso são a *diversidade* e a *sustentabilidade*, pensando na diferenciação étnica e cultural, bem como na sustentabilidade social, cultural, linguística e econômica dos povos indígenas

³ De 2007 a 2014, 16 Tapuia iniciaram a licenciatura em Educação Intercultural da UFG, sendo quase todos professores na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, ocorrendo 3 desistências do curso. Esta escola foi fundada em 2004, e desde então tem admitido somente professor indígena no corpo docente. Somente neste ano de 2016 uma professora branca passou a fazer parte do corpo de professores. Antes dessa escola estadual, a Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba mantinha, desde 1972, uma ou duas salas para atender à primeira fase do ensino fundamental.

Building the way

(PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), colocando no centro desse projeto político e pedagógico os sujeitos índios que ficam invisibilizados do *outro lado da linha* (SANTOS, 2007). E os princípios curriculares da licenciatura não poderiam ser outros a não ser a *interculturalidade* e a *transdisciplinaridade*; princípios definidos a partir das problemáticas levantadas pelas lideranças indígenas nos diálogos mantidos em debates e seminários anteriores à elaboração do seu PPP em 2006 (PIMENTEL DA SILVA, 2014).

Esses dois princípios pressupõem uma educação dialógica entre pessoas, grupos, conhecimentos, áreas do conhecimento, não só reconhecendo (PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), mas valorizando e construindo um diálogo intercultural enriquecedor, em que de fato os conhecimentos e as identidades das comunidades (indígenas) sejam protagonizados. Para além de definir uma posição teórica para lidar com a diferença no curso Educação Intercultural, tais princípios são concebidos como uma postura educacional e uma atitude metodológica (PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), pensando na prática educacional.

Em termos de proposta curricular, o curso divide-se em uma *Matriz de Formação Básica* e três *Matrizes de Formação Específica*, na qual o aluno pode se especializar em: *Ciências da Natureza*, *Ciências da Cultura* ou *Ciências da Linguagem*; a primeira com 2 anos de duração e a segunda com 3, totalizando 5 anos de graduação.

Em termos de prática pedagógica, as horas do curso são divididas em atividades curriculares realizadas na UFG (em janeiro e fevereiro e em julho e agosto) e nas aldeias (entre abril e maio e entre setembro e novembro): *temas contextuais*, *estudos complementares*, *projetos de pesquisa*, *estudos em terras indígenas*, *práticas educacionais (ou prática como componente curricular)*, *projetos extraescolares*, *estágios pedagógicos* e *oficinas e exposição de material didático* (PPP. 2006).

Os professores Tapuia na Educação Intercultural

De 2007 a 2014, 16 Tapuia iniciaram a *Licenciatura Intercultural* da UFG, sendo quase todos professores na escola⁴. O contato desses professores com a proposta da licenciatura

⁴ Turma de 2007 – Eunice da Rocha Moraes Rodrigues, Márcio José de Jesus, Maria Aparecida Ferraz de Lima, Silma Aparecida da Silva Costa, Lázaro Lopes (desistente do curso), Aparecido Caetano de Aguiar e Wellington Vieira Brandão (professores da escola). Turma de 2008 – Adriana Rosário da Silva e Luís Antônio Vieira (professores da escola). Turma de 2009 – Cândido Borges Ferraz de Lima (ex-professor da escola) e Ueder Aparecido da Rocha (desistente do curso; não trabalha na escola). Turma de 2014 - Lucélia Vieira Brandão (ex-professora da escola), Bárbara da Silva Vieira (secretária), Lindomar Chaves de Moraes (gerente da merenda;

Building the way

para formar professores indígenas na Região Araguaia-Tocantins iniciou nas reuniões realizadas, na aldeia e em Goiânia, antes de 2006, pela equipe responsável por discutir as demandas, as necessidades da comunidade no âmbito de formação superior indígena para os professores, a fim de nortear a elaboração do PPP (2006) da licenciatura em Educação Intercultural.

Nas entrevistas para esta pesquisa, a professora Eunice Rodrigues relata essa experiência demonstrando que não tinham muito noção de como deveria ou poderia ser uma graduação para formar professor indígena. Explica que queriam mesmo era estudar os conhecimentos universais porque era isso que a comunidade demandava naquele momento, “na época a gente não tinha muita assim noção de estudar os direitos ... é ... estudar as coisas do nosso povo” (Profa. Eunice, p. 3), dando indícios de que não estavam muito envolvidos com os movimentos de luta indígena em busca de uma educação indígena diferenciada. Em um de seus relatos afirma, assim como outros professores, que eles tinham a escola na comunidade para fugir do preconceito, não pensando que, como professores, poderiam realizar um trabalho de valorização “[d]aquilo que ... que a gente tinha” como hoje estão fazendo. Na compreensão da professora Eunice, a demanda deles não era “*não era valorizar os saberes nossos*”, mas ajudar com os Tapuia que estudavam fora da aldeia e sofriam muito com o preconceito (Profa. Eunice, p. 3).

Sobre essa questão a professora Tânia Rezende (em comunicação oral) compreende que, quando os Tapuia chegaram à UFG, havia entre eles uma compreensão da importância da escola na valorização da identidade indígena Tapuia, mas não havia uma autorização da entrada dos saberes tradicionais na escola. A professora acrescenta em sua explicação que, com as discussões e conhecimentos adquiridos e produzidos na Educação Intercultural, o que houve foi uma *desnaturalização do que sejam os saberes escolares*.

Havia no imaginário dos professores um modelo de escola tradicional, pensando no currículo a ser trabalhado, que foi na verdade o modelo vivido por eles e implantado na escola da comunidade, apesar de duas disciplinas, *cultura indígena*⁵ e *arte e cultura*⁶, e da nomeação *escola indígena* para a Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. O currículo trabalhado

desistente), Elienia Caitano Martins (faz substituições para os professores) e Cleiton Barbosa Fraga (professor na escola).

⁵ Disciplina da segunda fase do ensino fundamental.

⁶ Disciplina do ensino médio substituída por *matemática aplicada* por decisão da SEDUCE-GO.

Building the way

era o mesmo para qualquer escola estadual de Goiás, não havendo então um ensino diferenciado por ser uma escola indígena.

Diante do exposto, não foi estranho ouvir dos professores Tapuia da turma de 2007 que foi uma surpresa para todos as temáticas indígenas discutidas na licenciatura em Educação Intercultural.

Algumas ações pedagógicas do curso sob o olhar do professor Tapuia

Das ações realizadas na Educação Intercultural, algumas ficaram em evidência nos relatos dos professores e em seus trabalhos de conclusão de curso, como: os *temas contextuais*⁷, os *seminários* realizados aos sábados nas etapas em Goiânia, os *projetos extraescolares*⁸, os *estágios*, a *prática como componente curricular com a produção de material didático* e os *trabalhos de conclusão de curso*.

Os *temas contextuais* da Matriz Básica⁹ voltados para a realidade indígena provocaram reações diversas entre os Tapuia. Os professores da primeira turma (de 2007) não esperavam conteúdos tão voltados para a questão indígena, e alguns detinham a compreensão de que deveria ser diferente, *deveria tratar mais um pouco sem ser do lado indígena*, já outros se identificaram com a proposta dos temas.

Essa reação de alguns professores em relação aos temas não é estranha, ou melhor, não é incoerente, se considerarmos que, apesar de um movimento dentro da comunidade de reafirmação de sua identidade indígena tão cobrada pelos de fora, com invenção da dança, de adornos, a confecção de artesanatos e um desejo de aprender uma das línguas de seus

⁷ A licenciatura em Educação Intercultural trabalha com a proposta de *temas contextuais*, que se configuram como momentos de discussão da realidade, de uma situação ou problema que possibilite ao aluno compreender de maneira abrangente essa realidade, justamente por não querer vê-la por um único prisma ou visão, como ocorre no ensino disciplinar, mas por diferentes visões que se complementam, dando a ele uma compreensão mais acurada e problematizadora do tema, o qual, sendo visto como uma realidade importante a ser conhecida, contextualiza-se no mundo do aluno.

⁸ No terceiro ano do curso, a partir das demandas de cada povo, esses projetos são definidos pelos professores indígenas junto com a comunidade e têm por finalidade “envolver jovens e crianças [adultos, anciões] em atividades que contribuam com a autoestima dos participantes, assim como com a melhoria de vida.” (PPP, 2006, p. 63) de todos na aldeia, visando: a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; a produção de documentários e pequenos filmes; entre outros (PPP, 2006).

⁹ Como: Natureza, Homem e Meio Ambiente; Território e Terras Indígenas; Cultura e Trabalho; Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I e II; Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado; Cultura e Comércio; Educação Bilíngue e Intercultural; Esporte e Lazer. (PPP, 2006).

Building the way

antepassados, essa comunidade vivia à margem da luta indígena em favor de uma educação diferenciada.

Entrar então na licenciatura em Educação Intercultural foi um encontro com uma outra proposta de educação, uma proposta que aos poucos encerra com um dos pensamentos colonizadores bastante eficazes em nossa sociedade, a de que a escola/universidade vai ensinar “conteúdo de branco”, entendendo ser este o “conteúdo universal”, e qualquer abordagem diferente disso causa, no mínimo, estranheza. Só com o tempo e com a realização de diferentes etapas de estudo em Goiânia e na Terra Indígena Carretão os professores foram “percebendo” como aquelas discussões e conhecimentos interculturais poderiam ser articulados em favor da comunidade e da escola, uma percepção que se sedimentou mesmo na Matriz Específica no contexto dos *projetos extraescolares*.

Somando a isso, no discurso dos professores, alguns aspectos se ressaltam, e um deles é a *liberdade para falar* que encontraram no curso. As atividades propostas sempre resultavam em um *compartilhar* com seus parentes de suas experiências, algo que no ensino tradicional não-indígena eles não haviam encontrado. Nas salas de aula, com os temas contextuais, ou nos seminários, compreendem que o *diálogo*, a *oportunidade de falarem, de discutirem* com seus parentes, apresentando suas pesquisas, foram importantes, contribuindo para o entendimento dos temas em discussão e ainda pelo exercício do debate e da argumentação.

Em um de seus relatos, o professor Luiz coloca em oposição duas pedagogias, uma centrada na figura do professor e na transmissão de conhecimentos já estabelecidos, na qual “não tinha [a] liberdade de ir lá na frente e falar”, uma prática pedagógica que, via de regra, se caracteriza pelo silenciamento da voz do outro, dos conhecimentos dos alunos, marcada claramente por sua posição ideológica de valorização dos conhecimentos que vem por meio da voz do professor, os conhecimentos universais. E outra pedagogia, na qual “você tinha que ir lá na frente explicar”, que procura meios para que o aluno seja protagonista com seus conhecimentos, procurando o estabelecimento de um diálogo como produto histórico de conscientização do homem (FREIRE, 1987), por acreditar que é na relação intercultural dialógica que produzimos conhecimentos pertinentes para todos nós. Nesse sentido, entendemos que os *seminários* realizados aos sábados, lembrados pelos professores em seus relatos, tiveram um papel importante como momentos para falar, dialogar, argumentar em busca de conhecer e produzir conhecimentos.

Building the way

Os *seminários* se constituíram como práticas pedagógicas e linguísticas fundamentais na formação desses professores indígenas e seus parentes. A prática da exposição oral, da argumentação em um contexto acadêmico e intercultural, complexo, favoreceu uma troca de experiências, de aprendizados, que envolviam as relações com seus parentes, nem sempre amistosas, considerando o fato de estes também questionarem os Tapuia sobre sua situação etnocultural e linguística.

Outra característica marcante na formação lembrada pelos professores foi a *relação entre teoria e prática* nas ações que desenvolveram, uma prática que, evidentemente, exigiu um constante repensar do ser aluno e do ser professor na escola indígena da comunidade. A ideia *do fazer, do construir* por meio de uma prática pedagógica de *reflexão e ação* é observada na fala de uma das professoras ao ressaltar que em sua formação na licenciatura *elas não pegaram nada pronto*, “[tudo] foi construído” por eles (Profa. Eunice).

Para cada ação proposta, havia um projeto, uma oficina, um material didático a ser produzido, um seminário, uma produção de texto, uma pesquisa de campo, uma entrevista, um questionário a ser aplicado, uma reunião com a comunidade, ou seja, diferentes práticas sociais e linguísticas realizadas por eles a partir de discussão teóricas e conhecimentos locais discutidos, levando essa experiência para sua comunidade por meio de suas *pesquisas*, do *estágio* e da *prática como componente curricular* (oficinas e produção de material didático).

As referências ao projeto extraescolar *Sustentabilidade Ambiental e Linguístico-Cultural* desenvolvido na comunidade a partir do terceiro ano do curso também são de momentos de muitas pesquisas em que tiveram que aprender a “extrair conhecimento” das conversas com os anciões, “arrancar conhecimento” de uma “conversa normal”. Essa questão é muito importante em um contexto em que alguns professores relatam que “não percebiam o ensinamento” (Prof. Welington) da cultura em sua vivência com a comunidade, por exemplo, o que era repassado pelos anciões, completando que antes parecia que os conhecimentos eram “fechados” (Prof. Welington), estavam “escondidos” (Prof. Márcio), fazendo referência ainda a histórias que ficavam “adormecida[s]” (Prof. Márcio) e só com a pesquisa foram descobertas, desveladas como conhecimento e como elementos fundantes da identidade indígena da comunidade.

Alguns aspectos decorrentes dessa outra relação construída com os anciões são levantados nas entrevistas. Primeiro, o processo de pesquisa foi importante porque “ativou a memória”, “revigorou a memória” de seus anciões, fomentando as pesquisas desenvolvidas e

Building the way

trazendo à superfície os conhecimentos tradicionais, as histórias e a cultura invisibilizados pelas práticas opressoras que subalternizam a diversidade de epistemologias em prol de uma única episteme (QUIJANO, 2005). Ou seja, os argumentos de que precisavam para valorizar sua identidade e potencializar suas atitudes estavam ali, mas não estavam sendo vistos e/ou valorizados, a fim de serem articulados em seu contexto de luta.

Segundo, relatam a vontade e o orgulho dos anciões em falar, em contar as histórias demonstrando um sentimento de que estavam ajudando a comunidade. E com essa experiência, essa convivência com seus anciões em busca de conhecer suas tradições e sua história, os professores efetivam uma das preocupações do projeto pedagógico da licenciatura, que é envolver a comunidade nos projetos desenvolvidos, efetivando uma educação contextualizadora (PIMENTEL DA SILVA, 2013).

Terceiro, a valorização dos mais velhos que são vistos como suas “fontes de pesquisa”, mas estavam esquecidos, “solitários” (Prof. Welington).

Sobre esses aspectos positivos e a valorização da nova convivência com os anciões, um dos professores faz o relato abaixo, em que o valor de estar com os seus, aprendendo e redescobrimo sua própria realidade fica evidente:

Quando a gente começou a trabalhar com a universidade... você teve que... caçar coisas do... virar arqueólogo dentro da sua própria comunidade...

Caçar coisas que estavam escondidas aí dentro, então passava ali os seus temas e você tinha que se virar naquilo ((ruídos)) então tinha coisa que eu não sabia nem como é que tinha... tem que vamos com os mais velhos aí eles é que sabem...[...]

Tudo da comunidade... então aí aquilo começou... tipo assim eles começavam a colocar a boca no trombone... o orgulho deles era aquilo...[...]

Aí não... “agora sim, agora eu estou ajudando a minha comunidade, agora eu estou vendo o que vocês estão fazendo” eles falavam assim, então a gente começou a pesquisar com eles aí eles começaram que nem quando foi aí detalhar mais essa história de como que surgiu, porque eu tive que escrever isso no meu trabalho ((ruídos)) aí eles foram contar como é que foi que começou... DESDE quando começou isso aqui... a história todinha... [...]

E eu já tinha... aí eu comecei a ler os livros da Marlene do padre Quincas... o da Rita... aí eles começaram a contar história e eu comecei a escrever história... teve muita coisa que foi diferente do que a Marlene escreveu... muita coisa foi diferente do que a Rita escreveu... do Padre Quincas e muita coisa foi a cara do que eles contaram... (Prof. Márcio, p. 19).

Em seu discurso, o professor levantou ainda uma questão muito relevante na formação acadêmica a partir das Matrizes Específicas, por conta de suas pesquisas realizadas no *projeto extraescolar*: os próprios Tapuia se colocando no papel de autores de suas histórias e ainda revendo alguns pontos de sua história já publicados por outros pesquisadores não índios, apesar de não ser apontado nesse momento a que se referem.

Building the way

Esse papel de escritor se ressaltou em função de suas pesquisas, mas desde o início do curso os professores Tapuia se colocaram na função de quem escreve, descrevendo, contando, analisando, refletindo, argumentando e/ou problematizando, por conta das *práticas interculturais de letramento* (REZENDE, [s.d.]a) exigidas nas diferentes ações do curso por meio de produções de texto (textos argumentativos, resumos, resenhas, relatórios, artigos científicos, textos explicativos e expositivos). Sendo um dos fundamentos do currículo do curso a articulação entre teoria e prática, as práticas de letramento foram atividades constantes na formação, e já nas primeiras etapas trazem à tona os conflitos vividos pelos professores indígenas com o uso da língua portuguesa em função dos sentimentos negativos em relação a essa língua e à escrita em português.

Sobre essa questão, a professora Tânia Rezende (2013), docente do estudo complementar *Português Intercultural*, relata que já nas primeiras aulas em 2007 com professores indígenas Xerente, Gavião e Tapuia ficou constatado para a equipe de trabalho que o maior desafio nessas aulas seria “lidar com a insegurança e a resistência dos indígenas com relação à escrita e ao português” (p. 174), explicando que, por isso, “foi priorizado e enfatizado, principalmente, o trabalho de *empoderamento lingüístico* dos discentes, com o objetivo de aumentar sua autoestima e sua segurança lingüística em português”, com vistas a modificar a atitudes desses professores “em relação à escrita em português, tornando-se capazes de atender as necessidades lingüísticas de suas respectivas comunidade.” (REZENDE, 2013, p. 177).

Para isso, contribuiu, ou melhor, foi fundamental, “todo um trabalho de modificação do sentimento de inferioridade e de incapacidade” (REZENDE, 2013, p. 189) desenvolvido nas aulas de *Português Intercultural*, das quais também participamos como professora convidada de 2007 a 2009, e em outras atividades desenvolvidas nas diversas ações durante o curso. As publicações dos trabalhos¹⁰ dos alunos tanto no Jornal Takinahakỹ e em livros foi também um passo importante nesse trabalho de *empoderamento lingüístico* (ou seja, no sentido de promoção de sua segurança lingüística) dos professores indígenas.

¹⁰ O livro *Roça Tapuia* (COSTA & REZENDE, 2013) com textos de professores Tapuia produzidos a partir das experiências no *Estágio II* da turma de 2007; o estudo *As principais transformações culturais dos hábitos alimentares do povo Tapuia* (COSTA, 2012), relatório parcial de pesquisa para a Capes, da professora Silma Costa, produzido no contexto das atividades de *Projeto de Pesquisa* na Matriz Básica; o livro *Sustentabilidade Ambiental e Lingüístico-Cultural na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás* (REZENDE, NAZARENO & FREITAS, 2014), com os resultados dos trabalhos de conclusão de curso de alguns professores Tapuia, entre outros.

Building the way

Ao se referir aos trabalhos de conclusão de curso, desenvolvidos a partir das pesquisas no contexto do *projeto extraescolar*, a professora Silma compreende como fundamental o “recontar” sua história, que foi para o Tapuia uma experiência de encontro consigo mesmo, de (re)conhecimento de sua história, da história dos seus antepassados, vivenciando e valorizando a cada escrita o modo de ser e viver do Tapuia, assim como os feitos daqueles que lutaram pela comunidade e suas terras, como também pela escola e em defesa de sua indianidade. Foi um recontar de sua história por meio de uma prática linguística (oral e escrita) que fomentou a resignificação do ser Tapuia no Carretão pela voz do sujeito Tapuia, algo que se inicia com o desvelamento de sua realidade e se fortifica com a mudança de sua percepção da história e identidade indígena de seu povo.

O *estágio supervisionado* é outra ação muito lembrada pela sua articulação com o *projeto extraescolar*, como “uma coisa relacionad[a] com a outra” (Prof. Aparecido). Isto porque nas pesquisas desenvolvidas dentro desse projeto os professores buscavam “experiências da comunidade” para levar para sala de aula a fim de cumprirem o estágio (Prof. Welington), considerando sempre o tema contextual (Território Tapuia) e subtemas (Mitos Tapuia, Comercialização, Cultura, Roças Comunitárias Tapuia, Roça Tradicional Tapuia, Fauna Brasileira, Classificação Cultural das Palavras, Plantas Mediciniais, Abastecimento Hídrico da Comunidade Tapuia, entre outros) escolhidos pelo professor Tapuia para suas aulas.

Por outro lado, a proposta pedagógica dos temas contextuais, considerando os princípios da *interculturalidade* e da *transdisciplinaridade*, marcou a percepção da prática pedagógica dos professores pela abrangência das discussões que eles conseguiram realizar em sala de aula. Como diz o professor Welington, um tema “não tem fim”, não é algo “fechado”, fazendo referência à abordagem de um conteúdo no ensino disciplinar. Em sua discussão sobre a prática do estágio que vivenciou em comparação com o ensino disciplinar, este professor ressalta justamente o fato de *a aula vir pronta* nos cadernos educacionais do Estado de Goiás, onde vem explicitado aula por aula o conteúdo a ser ministrada.

Ao discutirem o *estágio* e o *projeto extraescolar* dois professores fazem uma reflexão sobre o material didático usado pela escola no ensino disciplinar, entendendo-o como uma fonte de conhecimento, mas que “vem tudo pronto” (Prof. Welington), não contemplando os interesses da comunidade e da escola. Esse contraponto feito pelos professores entre os conhecimentos extraídos das conversas que mantiveram com os mais velhos e os conhecimentos que já vêm *em caixinhas* nos materiais didáticos do ensino disciplinar evidencia

Building the way

o seu entendimento de que os conhecimentos produzidos nas suas pesquisas faziam muito sentido para seus alunos e para eles.

Algumas das experiências do professor Welington são comentadas por ele, como quando em uma de suas aulas na disciplina de Química, trabalhando o conteúdo de *mistura* com seus alunos, contou com a contribuição de uma raizeira da comunidade que explicou e discutiu a mistura produzida por ela para fazer as garrafadas medicinais para reumatismo. Em outra aula, trabalhou as medidas de área com os alunos do ensino fundamental partindo da realidade Tapuia, das medidas tradicionais aprendidas na comunidade em relação com o conhecimento trazido pelo livro didático. Relembrando então suas aulas de estágio, esse professor ressaltou a importância no processo de ensino-aprendizagem na escola dos conhecimentos e histórias locais que são compartilhados por seus alunos, os quais movimentam diferentes experiências e vozes em sala, e não somente a do professor, pelo fato de os alunos se lembrarem de *histórias* já esquecidas, de retomarem as histórias dos pais e avós, contextualizando o conteúdo das disciplinas na sua própria realidade.

Finalizando essa discussão, o professor questionou então *Como trabalhar um determinado conteúdo ou tema sem contextualizar em nossa realidade? Como fazer isso sem pensar no significado daquele aprendizado para o aluno se a realidade estudada for somente uma virtual para ele mesmo?*, retomando novamente sua experiência ao dizer que “quando eu comecei a jogar pra minha realidade, foi que eu aprendi a dar aula”, demonstrando o quanto essa outra pedagogia, a da contextualização, refletiu profundamente na concepção desse professor sobre sua prática pedagógica.

Algumas Considerações

Compreendemos que, no contexto das práticas pedagógicas interculturais vivenciadas pelos Tapuia, em que contextualizaram dentro do curso suas demandas étnicas, culturais, sociais, políticas, educacionais, territoriais, essa comunidade tem conseguido desvelar sua realidade, e, aos poucos, tem se desvencilhado de muitas armadilhas do pensamento da colonialidade global.

As pesquisas e outros trabalhos desenvolvidos materializaram então uma forma de atuarem sobre o mundo por meio dos seus conhecimentos documentados, produzidos e vivos nas práticas sociais e linguísticas (orais e escritas) do Tapuia hoje dentro e fora da escola da

Building the way

aldeia. E são conhecimentos por meio dos quais vão valorizando o que são, sua identidade, sua cultura, e refutando as mentiras contadas em oposição a esse valor e a sua realidade etnocultural e linguística. Nesses trabalhos, os professores juntamente com os jovens, os anciões, o cacique têm ressignificado sua realidade a partir de si mesmo, de sua identidade étnica e linguística, sua história, percebendo-se com outro valor, apesar dos diferentes problemas e conflitos vivenciados por todos dentro e fora do Carretão.

Nesse processo de refazimento, entendemos que os conflitos identitário e linguístico vividos no Carretão começaram a ser desestruturados por não se mostrarem coerentes com essa nova percepção da realidade, em que a consciência crítica sobre o *ser Tapuia* no Carretão se sedimenta com base em argumentos históricos, antropológicos e linguísticos que os ajudaram a minimizar tais conflitos.

Referências

ALMEIDA, R. H. (Org.). *Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2003.

COSTA, S. A. da S. As principais transformações culturais dos hábitos alimentares do povo Tapuia. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S (Coord.). *Projeto: A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural. Relatório final de pesquisa para o Observatório/CAPE*. Goiânia: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2012.

COSTA, S. A. da S.; REZENDE, T. F. (Orgs.) *Roça Tapuia*. Goiânia: FUNAPE, 2013.

FREIRE, P. [1968] *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. [1979] *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014

LAZARIN, R. H. de A. *O Aldeamento do Carretão: duas histórias*. 233 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UNB, Brasília, 1985.

MOURA, M. C. Etnogénesis de un grupo indígena del Brasil Central. *Memória Americana*, Buenos Aires, 16(1), p. 41-62, jan./jun., 2008a.

NAZÁRIO, M. de L. *Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (GO)*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação bilíngue intercultural

Building the way

entre povos indígenas brasileiros. *Revista UFG*, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

PPP – *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Universidade Federal de Goiás, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, 2006.

ROCHA, L. M.; BORGES, M. V. A elaboração de projetos de pesquisa e dos projetos extraescolares numa perspectiva intercultural: desafiando o pensamento abissal. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, outubro, p. 3-46, 2007.

REZENDE, T. F. _____. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região Araguaia-Tocantins. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

_____. *Processos de identificação linguístico-cultural por meio de práticas interculturais de letramento*. [s.d.]a (não publicado)

REZENDE, T. F.; NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. de U. *Sustentabilidade ambiental e linguístico-cultural na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás*. Goiânia: UFG, 2014.

RODRIGUES, E. da R. M. *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.