

A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS¹

Simara de Sousa Muniz (UFT)²
Francisco Edviges Albuquerque³

RESUMO

Esse trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: Uma Proposta para o Curso de Formação do Magistério Indígena”. O objetivo da pesquisa é fazer um diagnóstico da Educação para os povos indígenas que vivem nessa Unidade da Federação, para, a partir daí, apresentar uma proposta de pesquisa sobre o Curso de Formação em Magistério Indígena. Nesse artigo o objetivo é identificar e apresentar as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para o Curso de Magistério Indígena, considerando os aspectos socioculturais e a complexidade de cada etnia. Para que possamos atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental. A fundamentação teórica inclui as categorias: Interdisciplinaridade (Ivani Fazenda, Edgar Morin); Transdisciplinaridade: B. Nicolescu (2008, 2009), Ubiratan D` Ambrósio (2009), Solange M. O. Magalhães (2010); Educação Indígena (Francisco Edviges Albuquerque (2007, 2010, 2012, 2013), Terezinha M. Maher (2006), Wilmar D` Angelis (2000), Severina Alves de Almeida, 2011); Magistério Indígena (Francisco Edviges Albuquerque); Formação de Professores Indígenas (Francisco Edviges Albuquerque (2007, 2011), Luiz D. B. Grupioi (2006), Terezinha M. Maher (2006), Aracy Lopes da Silva(2000), dentre outros. Os documentos

1 Artigo vinculado ao Projeto de Dissertação “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS: UMA PROPOSTA PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA”, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: simaramuniz@hotmail.com.

3 Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professor Associado Nível I da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Araguaína-TO. Atualmente é Coordenador do Programa do Observatório da Educação UFT/CPES/INEP, Edital 049/2012, Projeto 11395. Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI/ Araguaína-TO. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas – NEPPI-Araguaína-TO. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, atuando nos cursos de Doutorado e Mestrado. Professor do Curso de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS/UFT- Campus de Araguaína-TO. E-mail: fedviges@yol.com.br

norteadores abrangem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (9394/96); a Constituição Federal do Brasil (1988); o Referencial Curricular para a Educação Indígena RCNEI (1998), dentre outros. Os resultados nos permitem afirmar que a escolarização para os povos indígenas se insere num novo paradigma educacional, e que a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade têm uma importante contribuição a dar ao Magistério Indígena e, por conseguinte, à Formação de Professores Indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena. Inter-Transdisciplinaridade. Formação de Professores Indígenas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo dados do IBGE (2010), têm 305 povos indígenas formando uma população de 817.963 pessoas. No estado do Tocantins são sete etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que formam o povo Iny), Xerente, Krahô, Krahô Canela e Apinayé, e também indígenas desaldeados que vivem nos centros urbanos, somando 11.739 indígenas. (ALBUQUERQUE, 2013).

No Tocantins⁴, a modernidade convive com as tradições, principalmente em relação aos indígenas. Ao mesmo tempo em que a capital do estado, Palmas, é a última cidade brasileira planejada do século XX, e desde então vem recebendo como moradores pessoas de todo o país. Por isso, existe uma imensa variedade cultural e tradições que desafiam não somente uma convivência com os diferentes, mas também o respeito à diversidade.

Os indígenas do Tocantins se distribuem em 82 aldeias, localizadas em municípios de todas as regiões do estado. Dependendo das peculiaridades e habilidades de cada povo, os indígenas chamam a atenção pela beleza do artesanato que fazem, pelas pinturas e adornos que enfeitam seus corpos nas festas e rituais ou pela própria simbologia destes eventos seculares⁵.

Segundo dados oficiais do Governo do estado do Tocantins, esses povos, além de uma cultura muito rica, têm uma história de luta pela sobrevivência e mantêm rituais e festas tradicionais com uma forte ligação com seus ancestrais. Uma contribuição fundamental para a percepção dos sentimentos antigos e das formas de ser e de viver dos povos indígenas, são os projetos

4 Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>.

5 Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>.

de educação para formação de professores bilíngues, na língua indígena e em português⁶.

Os povos indígenas do Tocantins têm uma organização social e política próprias que lhes sustentam, correspondendo a um processo de crescimento demográfico e a retomada de seus valores culturais que contribuem não somente para essa região, mas para a humanidade, sendo mesmo um patrimônio de diversidade.

Nesse sentido, esse artigo reflete sobre a Educação Indígena no estado do Tocantins, com maior ênfase no Magistério Indígena, tendo em vista a proposta de um projeto que atenda às necessidades de formação de professores para as escolas das aldeias indígenas nessa unidade da Federação. O objetivo é apresentar a Inter e a Transdisciplinaridade como categorias teóricas que podem contribuir para que se efetive um Projeto de Magistério Indígena, considerando a complexidade e especificidade de cada povo.

Para tanto realizamos uma criteriosa pesquisa bibliográfica e também documental abrangendo Educação Indígena; Formação de Professores Indígenas; Magistério Indígena; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Paradigma Educacional Emergente. O intuito é, a partir de uma argumentação clara, demonstrar que essas categorias teóricas perpassam e se entrecruzam numa complexa rede de interação, quando se trata de uma educação que vá além das fronteiras étnicas.

Dessa forma, assim organizamos o texto: i) Introdução, quando apresentamos e delineamos os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica; ii) Educação Indígena, Magistério Indígena e Formação de Professores Indígenas, discutindo conceitos e delimitando campos teóricos que se complementam, argumentando que a escolarização para os povos indígenas se enquadra em um novo e emergente paradigma educacional; iii) A Inter e a Transdisciplinaridade e suas contribuições para a Educação e o Magistério Indígenas, quando são analisadas e conceituadas cada uma dessas categorias, identificando pontos de convergência que possibilitam perceber que cada uma dessas teorias perpassam-se e entrecruzam-se, evidenciando um vieses inter e transdisciplinares nas relações pedagógicas que se estabelecem no contexto indígena; iv) Considerações Finais, quando sintetizamos o que foi discutido no desenvolvimento de texto, ao mesmo tempo em que apresentamos quais as conclusões a que chegamos.

⁶ Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>.

EDUCAÇÃO INDÍGENA, MAGISTÉRIO INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (INDÍGENAS): DISCUTINDO CONCEITOS E DELIMITANDO CAMPOS TEÓRICOS

Educação Indígena, Formação de Professores Indígenas e Magistério Indígena, mais do que uma composição de palavras, são campos teóricos que formam uma epistemologia onde se entrecruzam saberes e fazeres educacionais. Segundo Albuquerque (2012), no final dos anos 1980 e toda a década de 1990, no Brasil, os povos indígenas passaram a ter visibilidade, num evidente processo de recuperação e apropriação de direitos que historicamente lhes foram negados.

Sendo assim, e com o advento da Constituição Federal do Brasil (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), do Referencial Nacional para a Educação indígena (1998), das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Indígena) 2013, os mais de 350 povos indígenas brasileiros (IBGE, 2010), tiveram seus direitos reconhecidos, sendo que a educação assumiu um lugar de destaque.

Nesse sentido apresentamos, a seguir, uma breve introdução acerca da Educação Indígena no Brasil, considerando ser essa uma discussão de extrema relevância, quando o que está em foco são as formas de categorização dessa modalidade educacional.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A Educação Indígena no Brasil, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), está no centro das discussões em diferentes esferas sociais, educacionais e culturais. São vários os documentos que normatizam e regulamentam a Educação em contextos socioculturais complexos, tanto no Brasil quanto nos demais países onde convivem povos de diferentes etnias e suas riquezas em diversidade e culturas.

Nota-se uma demanda por cursos que visam especificamente a formar docentes indígenas que venham atuar nas escolas de suas comunidades. Sendo assim, é importante que se realizem estudos com essa proposta, o que inicialmente apresenta-se como uma justificativa para nossa proposta nesse artigo.

Nesse sentido é pertinente relatar o que afirma Almeida (2011, p. 134):

A década de 1990 veio consolidar os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial Nº 26, de 4 de Fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros.

Não obstante, no ano de 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar para os povos indígenas brasileiros. A criação do CEI/MT fortaleceu o movimento dos professores indígenas que passaram a reivindicar a formação continuada por meio de cursos específicos e diferenciados⁷.

Em 1997, após a conferência Ameríndia, foi criado pelo Governo do Estado do MT a Comissão Interinstitucional e Paritária que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior. A Comissão era constituída por representantes da SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIEMT e representantes indígenas⁸.

No ano de 1998, a Comissão elaborou o anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta. O projeto foi concluído pela Comissão no final de 1999, com a entrega oficial do documento ao Governo do Estado de Mato Grosso. O ano de 2000 foi dedicado às negociações políticas e

7 Fonte: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/escolas_indigenas_em_mato_groso.html.

8 Fonte: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/escolas_indigenas_em_mato_groso.html.

financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e a sua aprovação nos colegiados da Universidade do estado de Mato Grosso⁹.

Almeida (2011) destaca que a formação de professores da educação dos povos indígenas no Brasil, a rigor, tem, dentre outros programas, o “Observatório da Educação Escolar Indígena” (2009), quando a CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - em parceria com a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira criou o programa visando ao fortalecimento da formação dos profissionais da Educação Básica Intercultural Indígena. O objetivo era estimular a produção acadêmica e a formação dos alunos de graduação e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. (ALMEIDA, 2011).

Como se percebe, a Educação Indígena no Brasil é uma política pública¹⁰ e como tal assume diferentes contornos sociais. Sendo assim, é fundamental que se tenha concepções claras acerca de “Política Pública; Educação Indígena; Licenciatura Intercultural e Formação de Professores Indígenas”. E é disso que discutimos na seção a seguir.

EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regulamenta. Se existem hoje leis bastante favoráveis ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. (RCNEI/BRASIL, 1998, p. 11).

9 Fonte: <http://docplayer.com.br/13241919-Prefacio-ana-lucia-gazzola-directora-del-iesalc-11.html>.

10 Política Pública (considerar também o uso no plural “Políticas Públicas”) é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as Políticas Públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. É, pois, um conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução das mesmas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis. Fonte: <http://docplayer.com.br/13241919-Prefacio-ana-lucia-gazzola-directora-del-iesalc-11.html>.

Segundo A. H. Aguilara Urquiza e Adair C. Nascimento (2010), nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e Organizações não Governamentais (ONG's), a realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilingue e comunitária. Com efeito, a literatura consultada, por exemplo, RCNEI (1998), Albuquerque (2007, 2000), Grupioni (2006), Almeida (2011), Lopes da Silva (2000), D'Angeles (2000), informa que a Educação Indígena no Brasil atualmente se destaca como uma Política Pública de Inclusão Social.

Segundo Waner G. Lima (2012), a política pública em nosso país surgiu como um subcampo significativo dentro da disciplina de Ciência Política entre os anos 1960 e 1970. Souza (2006) *apud* Lima (2012, p. 50) considera que a área de políticas públicas contou com quatro grandes "pais" fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton¹¹. Ainda de acordo com Lima (2012), inicialmente deve-se ter claro que política pública é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada. O Autor recorre a Maria das Graças Rua (2009, p. 20) para afirmar que "[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública" (p. 51).

Para Rosamaria Durand (2007)¹², ainda hoje é inconsistente o trabalho oficial quando o assunto é a implementação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à coerência das ações que lidem diretamente com a realidade do interculturalismo no espaço educacional, e com a necessidade de se proteger por um viés humanitário – com igualdade, justiça e respeito - a diversidade da figura humana, tanto em sua individualidade como quando representada por grupos sociais. Segundo a autora, a questão do indígena, bem como das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade, devem ter como fim a cultura integral dos estudantes, seu futuro e sua visibilidade¹³.

11 Autores de The Policy Sciences LERNER, Daniel e LASSWELL, Harold, eds. 1951. The Policy Sciences. Stanford University Press. Herbert Alexander Simon. Charles E. Lindblom. David Easton (LIMA, 2012, p. 50).

12 Rosamaria Durand - Representante da Unesco no Brasil.

13 Texto de referência: apresentação da 1ª edição do livro: Educação na Diversidade:

Segundo Almeida (2011, p. 151), “a formação do professor, indígena ou não indígena, é uma questão de política pública, e como tal deve ser conduzida”.

[...] Sendo assim, se faz iminente, no contexto global no qual estamos todos inseridos, a adoção de uma pedagogia, de políticas públicas que respeitem incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos povos, para que os mesmos não se solidifiquem como herdeiros de uma educação autoritária, excludente, e que possam ser condutores do seu próprio processo de aprendizagem (DURAND, 2007, p. 9).

Nesse sentido, e considerando o teor de política pública da Educação Indígena, passamos a informar alguns conceitos desse tipo de ensino, bem como apresentar alguns documentos que o sustentam.

De acordo com Albuquerque (2011) o panorama da Educação Indígena no Brasil, atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos, como é o caso do Art. 210 da Constituição Federal Brasileira (1988). Além desse, o autor destaca o Art. 78 da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996), que determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de Educação Escolar Bilingue e Intercultural aos Povos Indígenas.

O termo Educação Indígena, Diferenciada e Intercultural, é recorrente na literatura consultada. Isso se evidencia na obra do Prof. Francisco Edviges Albuquerque¹⁴ que tem se ocupado de estudar os povos indígenas com destaque para os Apinayé e os Krahô.¹⁵ O foco

experiências e desafios na educação intercultural bilingue / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco (2007).

14 Professor e Linguista Brasileiro que atua na Educação Indígena trabalhando diretamente com os povos Apinayé e Krahô. Fonte: www.laliuft.edu.br.

15 Segundo esse autor, a grafia correta é os Apinayé, os Krahô, os Xerente, etc. (ALBUQUERQUE, 2012).

de suas produções teóricas é a Educação, com destaque para dois Projetos muito relevantes. O primeiro é o “Programa do Observatório da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural” (2010-2012); e o segundo, “Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural” iniciado em 2013 e com duração prevista até 2016¹⁶.

Sendo assim, e diante da necessidade de formar adequadamente professores indígenas para lecionarem nas escolas das aldeias, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND. O objetivo é criar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas (BRASIL, 2014)¹⁷.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas é um programa realizado pelo Ministério da Educação numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Outro objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais¹⁸.

O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), na época denominada Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas¹⁹.

Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no *Programa Diversidade na Universidade* (primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais, iniciado no ano de 2003 a partir da participação do Governo Brasileiro na *Conferência de Durban no ano anterior*), mecanismos de apoio à formação superior

16 Fonte: Laboratório de Línguas Indígenas LALI/UFT: www.laliuft.edu.br.

17 Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

18 Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>.

19 Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>.

indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizado até então²⁰.

○ MAGISTÉRIO INDÍGENA NO TOCANTINS

Conforme afirmamos anteriormente, o estado do Tocantins tem em seu território oito povos indígenas, o que, segundo Almeida (2011), levou o Governo do estado, em parceria com a FUNAI e a UFG, Universidade Federal de Goiás, em 1998, a elaborar um projeto de educação indígena inédito no país. Desenvolvido em quatro escolas indígenas, o programa incluía treinamento de professores indígenas na língua materna e em português. Para essa autora, além de promover o ensino, a principal preocupação do Projeto era uma prática pedagógica de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas do Tocantins. De acordo com Brággio (1998) *apud* Almeida (2011), esse Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um “Projeto Modelo” a ser seguido pelos países que possuem população indígena.

Nesse sentido, Hélio S. R. Monteiro (2011, p. 74), considera como o marco inicial do Projeto de Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins “a assinatura de um convênio entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio, em 19 de agosto de 1991”.

Segundo Marta V. A. B. Abreu (2013), a educação escolar indígena no estado do Tocantins tem como um dos principais aportes os programas de formação específicos para os professores indígenas. Dentre esses programas, a autora destaca o curso de formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, criado em 1998 e intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins. O objetivo deste era capacitar os indígenas das etnias Krahô, Krahô-Kanela, Xambioá, Karajá, Xerente, Javaé e Apinayé a trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental nas aldeias.

De acordo com Albuquerque (2011) citado por Abreu (2013), desde a sua criação o curso de Magistério Indígena do Estado do Tocantins tem levado em consideração as práticas pedagógicas centradas na construção de saberes dos povos indígenas do

20 Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>.

Tocantins, considerando a especificidade, a realidade sociolinguística e cultural de cada povo.

Na visão de Albuquerque (2007, p. 78) o Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, uma vez que buscou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, partindo sempre de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo, que não podem ser tratadas isoladamente, sob pena de estar-se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural.

O MAGISTÉRIO INDÍGENA E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES NO TOCANTINS

Segundo Almeida (2011), em 2007 o Ministério da Educação (MEC), ao implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu uma nova sistemática de transferência de recursos para as Secretarias de Educação de cada estado, através de Planos de Ação Articulados. Nessa nova sistemática, a autora afirma que cabe às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais identificar as necessidades de acordo com as ações abaixo discriminadas, apresentando suas demandas a partir da elaboração de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, contando com a participação dos povos indígenas nas seguintes tarefas:

1. Formação Inicial de Professores Indígenas;
2. Formação Continuada de Professores Indígenas;
3. Produção de Materiais Didáticos;
4. Ensino Médio Integrado;
5. Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena;
6. Construção de Escolas Indígenas.

Nessa perspectiva, Almeida (2011) afirma que, considerando a urgência na formação dos professores indígenas, o Governo do Tocantins, por meio da SEDUC, em parceria com a UFG, estabeleceu diretrizes para a oferta de um curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas no ano de 2007. A proposta

tinha como objetivo a efetivação, análise e elaboração de matrizes curriculares, “buscando fornecer subsídios para a construção de currículos que se fundamentam numa visão de maior riqueza de conhecimentos e valores culturais e linguísticos”. (ALMEIDA, 2011, p. 145). O intuito era uma reflexão que se efetivasse a partir do entendimento sobre Educação Intercultural.

[...] Inicialmente a proposta do curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007) faz uma abordagem tendo em vista uma proposta de Educação Bilingue e Intercultural, partindo da premissa de que esta representa, por um lado, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, por outro, a busca da construção de novos projetos educacionais. (ALMEIDA, 2011, p. 146). (Aspas da autora).

Segundo a SEDUC (2007, p. 7) *apud* Almeida (2011, p. 156), “o desafio desse pensar pedagógico é superar a tendência de uma visão meramente compensatória e assimilacionista e passar a enfatizar ações concretas para o desenvolvimento de um ensino ligado aos projetos sociais das comunidades envolvidas”. Um ensino emancipatório, pautado na autonomia de professores e alunos, que juntos constroem não apenas um projeto educativo, mas um projeto de vida.

Nessa perspectiva, é possível argumentar acerca das características inter e transdisciplinares na Educação Indígena, sendo essa mesmo vista como um novo paradigma educacional, e é disso que trata a seção a seguir.

A INTERDISCIPLINARIDADE, A TRANSDISCIPLINARIDADE E O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: ASPECTOS CONVERGENTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O MAGISTÉRIO INDÍGENAS

Para discorrer acerca das categorias teóricas e epistemológicas²¹: Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Paradigma Educacional

21 Epistemologia (do grego *πιστήμη* [episteme] - ciência; *λόγος* [logos] - estudo de), também chamada de teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento. Fonte: www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=279&evento=6

Emergente, identificando pontos de convergências e contribuições, tanto em relação à Educação Indígena quanto o Magistério Indígena é importante, *a priori*, que tenhamos clareza dos conceitos que as caracterizam. E é isso que fazemos a seguir.

INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E APORTES EPISTEMOLÓGICOS

O que é Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Paradigma Educacional Emergente? Quais são os pontos de convergência e como identificar essas categorias no âmbito da Educação Indígena? E, finalmente, é a Educação Indígena um novo Paradigma Educacional? Veremos, na sequência, como responder a esses questionamentos, ao mesmo tempo em que nos propomos a elucidar, argumentativamente, as contribuições de cada uma dessas categorias teóricas para o Magistério Indígena.

INTERDISCIPLINARIDADE

Conceituar Interdisciplinaridade não é tão fácil. Entretanto, e com o auxílio do corpo teórico em que nos apoiamos, apresentamos alguns conceitos e definições. Segundo Ivani Fazenda (2008), se buscamos uma definição de Interdisciplinaridade tendo em vista a união de disciplinas diversas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Entretanto, se vamos além, e definimos a Interdisciplinaridade como “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”. (p. 17-18).

Nesse sentido, essa autora argumenta que, na medida em que expandimos a análise conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico, tornando possível então falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos.

Nesse sentido, os conceitos de Interdisciplinaridade proposto por Fazenda (2008), Edgar Morin (2007) e Maria Antonieta Alba Celani (1998), vão além do que diz respeito às disciplinas curriculares, propondo uma interpretação diferenciada do mundo e das pessoas,

nos conduzindo a complexas formas de observar os fenômenos educativos e sociais, que deve ter como princípio: humildade, coerência, respeito e desapego.

Dentre os atributos e as competências da Interdisciplinaridade, os autores destacam a afetividade, ousadia, intuição, intelectualidade, praticidade e emocionalidade. É, pois, uma nova e valorosa forma de percepção do fenômeno educativo e suas formas de socialização, dentro e fora da escola.

Dessa forma, recorreremos à Fazenda (2006, p. 23), indagando: “[...] como a Interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores?

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996) *apud* (FAZENDA, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, a autora adverte que a formação de professores, numa concepção interdisciplinar, deve ser vista sob um prisma “circundisciplinar”, conforme Lenoir e Sauve (1998), citados por Fazenda (2006, p. 23), onde a ciência da educação está fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, convergindo para um plano metacientífico²².

TRANSDISCIPLINARIDADE

A Transdisciplinaridade, segundo Almeida, Albuquerque e Maria José de Pinho (2013, p. 808):

[...] é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade”. Seria, segundo Weil, um

22 A História da Ciência pode ser vista como um estudo metacientífico, pois, em primeira instância, refere-se a um estudo sobre a ciência, entendendo-se como um estudo de segundo nível, conforme Eurípedes Siqueira Neto (2012).

estágio superior da relação interdisciplinar, a qual não se limitaria a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faria uma conexão direta entre o ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar.

Nesse sentido, Bassarab Nicolescu (2008) propõe um conceito de Transdisciplinaridade que, de forma sistêmica, perpassa e vai além das disciplinas, tendo como finalidade a compreensão do mundo e sua complexidade. Esse autor sustenta que a prática transdisciplinar exige alguns pré-requisitos, tais como, tolerância, disposição para conviver com a incerteza e com o risco, coragem e imaginação.

Nicolescu (2008, 2009) tem se dedicado também a estudar os procedimentos metodológicos de pesquisa tanto no que diz respeito aos aspectos disciplinares, como transdisciplinares. Para ele, a pesquisa do tipo disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, a Transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de Realidade.

Segundo Ubiratan D´Ambrósio (2009), a Transdisciplinaridade não é uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências e muito menos uma nova atitude religiosa. Para esse autor, em todas as culturas o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e de valores, uma vez que as pessoas criam, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a estes, desenvolvem técnicas e habilidades para explicar, entender, conhecer e aprender, visando ao saber e ao fazer. Assim, teorias e práticas são respostas a questões e situações diversas geradas pela necessidade de sobrevivência e transcendência.

[...] O essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de

explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 79-80).

Vista sob essa perspectiva, a Transdisciplinaridade tem muito a contribuir com a educação indígena, mais precisamente com a formação e o magistério indígenas. Considerando as peculiaridades do contexto multiétnico e intercultural dos povos indígenas do Tocantins, a Inter e a Transdisciplinaridade, conforme o enfoque dado por D'Ambrosio (2009), Fazenda (2003, 2006), Nicolescu (2008, 2009) e Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), se apresentam como uma epistemologia que perpassa o campo teórico de um novo paradigma educacional, conforme evidenciamos a seguir.

PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE OU DA COMPLEXIDADE

Segundo Solange M. O. Magalhães (2010), o Paradigma da Complexidade, ou o Paradigma Educacional Emergente, surgiu a partir da necessidade de se entender as ações humanas sob um enfoque novo, isto é, a partir da imensa e diversificada reflexão epistemológica, cujas bases se estabelecem no âmbito das novas descobertas no domínio das ciências naturais (física e biologia), estendendo-se às ciências humanas.

Nesse sentido:

[...] O conhecimento produzido nesta base epistemológica caracteriza-se como uma rede, um sistema integrado que reconhece que o mundo tem múltiplas conexões em interdependência, que pede um processo participativo que favoreça a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a diversidade de proposições, a criatividade, a autoconfiança, e a valorização pessoal e interpessoal. (BEHRENS, 2006) *apud* (MAGALHÃES, 2010, p. 385).

Sendo assim, e ainda de acordo com Magalhães (2010), trata-se de um avanço epistemológico que requer uma prática científica mais participativa, que possa favorecer a convergência de conhecimentos, para que, dessa forma, se configure em um movimento de natureza inter/transdisciplinar, conforme Nicolescu (2001).

Para Magalhães (2010), cabe a afirmação de que a Transdisciplinaridade tem muito a contribuir com a educação, notadamente no contexto indígena, uma vez que se preocupa com uma parte do mundo real que trata do conhecimento, desde sua organização em disciplinas (disciplinaridade) até as superposições e as lacunas entre elas, avançando até seus pontos de interlocução (inter/transdisciplinaridade).

Nesse sentido, a autora identifica a complexidade e a emergência de um novo paradigma presente na ação docente, uma vez que o mundo passa a ter conexões múltiplas em interdependência, o que sugere a emergência de novas e valorosas relações interpessoais, e destas com o conhecimento. Afinal, “não há separatividade, inércia ou passividade em nada nesta visão de mundo; ela nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada”. (MORAES, 1996, p. 61) *apud* (MAGALHÃES, 2010, p. 385).

Nessa mesma linha de raciocínio a autora recorre a Antônio Nóvoa (1992, p. 25), argumentando que “[...] a formação não se constitui por acumulações (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (p. 386).

Segundo M. A. Behrens (2006) citado por Magalhães (2010), o Paradigma da Complexidade se insere na emergência de processos democráticos de escolha e de envolvimento, isto é, exige um processo que seja participativo, favorecendo a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a diversidade de proposições, a autoconfiança e a valorização pessoal e interpessoal. Essas características, segundo Magalhães (2010), representam um novo paradigma, o Paradigma Educacional Emergente, que se manifesta por meio de ações inter e transdisciplinares.

Nesse sentido, Boaventura Sousa Santos (2003, 2004) apresenta algumas características que podem se enquadrarem nesse novo paradigma, quais sejam: a não existência da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais (convergindo para os estudos humanísticos); a transformação da distinção sujeito x objeto (introdução da consciência no ato do conhecimento bem como no objeto do conhecimento); o conhecimento visto como uma busca da totalidade universal (contrapondo com a excessiva disciplinarização do saber científico); a percepção e admissão da pluralidade

metodológica (a tolerância discursiva); tudo isso resultando em práticas inter e transdisciplinares.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL?

Enquadrar a Educação Indígena como um novo paradigma educacional nos impele a refletir sobre paradigma no âmbito do que sugere Edgar Morin (2002) e T. Kuhn (2006), estabelecendo conexão com a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade.

Segundo Morin (2002), um paradigma pode ser definido como uma padronização de uma verdade dentro de um sistema, legitimando as regras de influência que permitem a demonstração ou a verdade de uma proposição. Para Kuhn (2006), paradigmas são padrões ou modelos aceitos por uma comunidade científica, geralmente de caráter universal, devidamente reconhecidos e que, por um determinado período, fornecem problemas e soluções modelares no âmbito da academia²³.

Segundo Maria Cândida Moraes (1996), a Interdisciplinaridade, a Transdisciplinaridade e o Paradigma Educacional Emergente, são teorias que oferecem aportes para que se perceba como ocorre à participação do sujeito na construção do conhecimento, ao mesmo tempo, esclarece a interdependência que existe entre o ambiente geral e o pensamento individual. Explica, ademais, que tudo que está no ambiente converge para o pensamento como um processo natural ou então, em função da atividade do homem, flui para dentro do indivíduo, impulsionado pela atuação dos órgãos do sentido.

Sendo assim, Moraes (1996) acena com a compreensão do ambiente como uma extensão do pensamento humano, ou então, moldado por ele.

[...] Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos

23 O conceito de academia a que nos reportamos é de uma sociedade de sábios cujo objetivo é promover a pesquisa científica, estimulando a discussão entre pares. É, pois, uma instituição criadas logo no início da ciência moderna, sendo ela própria parte do método científico. Uma teoria científica, para se afirmar, necessitava de ser comunicada a um conjunto de sábios que a podiam criticar livremente, conforme Antônio José Leonardo (2007).

e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. (MORAES, 1996, p. 62).

Nessa perspectiva, e considerando a Educação e o Magistério Indígenas como uma nova forma de percepção da ação educativa em ambientes interculturais que, segundo Albuquerque (2012), se caracteriza pela emergência do reconhecimento da unidade em meio à diversidade, mas sem desconsiderar a interdependência das diferentes manifestações, as quais possibilitarão a transformação necessária para que se efetive os anseios de cada realidade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo relatamos dados preliminares do Projeto de Pesquisa "EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA", que tem como objetivo fazer um diagnóstico da Educação para os povos indígenas que vivem nessa Unidade da Federação e, conseqüentemente, apresentar à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) uma proposta de pesquisa sobre o Curso de Magistério Indígena.

O objetivo do artigo foi identificar e apresentar as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para um curso de Magistério Indígena, considerando os aspectos socioculturais e a complexidade de cada etnia.

Assim sendo discutimos, à luz das teorias estudadas, conceitos de Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Paradigma Educacional Emergente, identificando como cada uma dessas categorias se relacionam e contribuem para a Educação e o Magistério Indígenas, tendo em vista a formação de professores para atuarem nas escolas das aldeias.

Nesse sentido, ao revisitar conceitualmente as categorias teóricas que sustentam a discussão, conforme o parágrafo anterior, é possível argumentar que a Educação Indígena, notadamente

em relação à formação dos professores indígenas, encontra na Interdisciplinaridade e na Transdisciplinaridade aspectos que favorecem um entendimento mais claro acerca de uma formação que vá além das fronteiras étnicas, conforme sugere Almeida (2011).

Como afirmamos ao longo do texto, a educação para os povos indígenas no Brasil está alicerçada por uma vasta legislação que estabelece critérios específicos para sua oferta. Sendo assim, e considerando a heterogeneidade, a complexidade e os aspectos interculturais que identificam cada povo indígena, bem como a necessidade de se construir escolas que valorizem linguística e culturalmente cada comunidade, percebemos que a Educação Indígena pode se enquadrar na perspectiva do Paradigma Educacional Emergente.

Ademais, percebemos que nesse novo paradigma a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade se manifestam, e quando transpostas conceitual e teoricamente para o contexto educacional indígena, têm importantes contribuições a dar.

INTER AND TRANSDISCIPLINARITY AND CONTRIBUTIONS TO A TRAINING COURSE IN TEACHING IN INDIGENOUS TOCANTINS STATE

ABSTRACT

This work is linked to the research project "Indigenous Education in the State of Tocantins: A Proposal for Indigenous Magisterium of the Training Course". The objective of the research is to make a diagnosis of education for indigenous peoples living in this Federation Unit, for, from there, to submit a research proposal on the Training Course on Indigenous Magisterium. In this article the aim is to identify and present the contributions of Inter and Transdisciplinary for Indigenous Magisterium course, considering the socio-cultural aspects and complexity of each ethnic group. So that we can achieve our goals, we conducted a qualitative research from the procedures of bibliographic and documentary research. The theoretical framework includes the categories: Interdisciplinarity (Ivani Finance, Edgar Morin); Transdisciplinary B. Nicolescu (2008, 2009), Ubiratan D`Ambrósio (2009), Solange Magalhaes M. O. (2010); Indigenous Education (Hedwig Francisco Albuquerque (2007, 2010, 2012, 2013), Terezinha M. Maher (2006), Wilmar D'Angelis (2000), Severina Alves de Almeida, 2011); Indigenous magisterium

(Francisco Hedwig Albuquerque); Training of Indigenous Teachers (Hedwig Francisco Albuquerque (2007, 2011), Luiz Grupioi DB (2006), Terezinha M. Maher (2006), Aracy Lopes da Silva (2000), among others. The guiding documents include the Law of Guidelines and Bases National Education LDB (9394/96), the Federal Constitution of Brazil (1988); the Reference Curriculum for indigenous Education RCNEI (1998), among others the results allow us to state that education for indigenous peoples is part of a new educational paradigm, and the Interdisciplinary and Transdisciplinary have an important contribution to make to the Indigenous Magisterium and therefore the Training Indigenous Teachers.

Keywords: Indigenous education. Inter-Transdisciplinarity. Training of Indigenous Teachers.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. *Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar*. Dissertação de Mestrado (2013). Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 11-jan-2016.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

_____. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

_____. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bílingue e Intercultural. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena*. CAPES/UFT. 2010.

_____. *A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José*. In: *A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural / Francisco Edviges Albuquerque, (org)*. – Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011. 240 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 11-jan-2016.

_____. *Relatório das Atividades do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPES/Edital 01/2009 – Projeto 014*. In: *Educação escolar indígena e diversidade cultural / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, (Org.)*. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 11-jan-2016.

_____. *ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva* (2013). Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 11-jan-2016. p. 825-846.

ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva*

Bílingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha / Severina Alves de Almeida. -- Araguaína: [s.n], 2011. 197f. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 12-jan-2016.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEHRENS, M. A. *O paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso: 12-jan-2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível: www.ibge.gov.br/cidadesat/. 13-jan-2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

D' AMBRÓSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

D' ANGELIS, Wilmar R. *Alfabetizando em comunidade indígena*. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. 185p. Disponível: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso: 13-jan-2016.

DURAND, Rosamaria. Apresentação da 1ª edição do livro: *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al].* – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 356 p. : il. – (Coleção Educação para todos; 28)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas: ULBRA, 2006. V. 01. 190 p.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13.ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p.39-68. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso: 15-jan-2016.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível: <https://leandromarshall.files.wordpress.com>. Acesso: 13-jan-2016.

LEONARDO, António José. *Breve História das Academias Científicas*. Disponível: <http://dererummundi.blogspot.com.br/2007>. Acesso: 18-jan-2016.

A Inter e... - Simara de S. Muniz e Francisco E. Albuquerque

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. *Interface* (Porto Nacional), Edição número 05, Outubro de 2012. Disponível: <http://www.ceap.br>. Acesso: 18-jan-2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus*. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000.

MAGALHÃES, S. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formação e Profissionalização Docente*.

Goiânia: PUC Goiás, 2009. p.61-97.

_____. *Crise paradigmática e a transformação da sala de aula universitária. Travessias*. 2010. Disponível: e-revista.unioeste.br. Acesso: 18-jan-2016.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p.

MONTEIRO, Hélio Simplicio Rodrigues. *Magistério indígena: contribuições da etnomatemática para a formação dos professores indígenas do Estado do Tocantins / Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro, orientador Prof. Dr. Erasmo Borges de Souza Filho*. 2011. Disponível: www.etnomatematica.org. Acesso: 18-jan-2016.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível: www.dominiopublico.gov.br. Acesso: 18-jan-2016.

_____. *O paradigma educacional emergente*. 10.ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, M^a da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis. *Educação complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007

_____. *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre, EDIPURS, 2001.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.

NICOLESCU, B. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2008.

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Souza Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, out., 2003.

P.237-280 T 43. Disponível: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso: 23-jan-2016.

TOCANTINS. Governo do Estado. *Projeto de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas: 1998.

_____. Governo do Estado. *Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas: 2007.

_____. Governo do Estado. *Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC). Palmas: 2015. Disponível: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso: 23-jan-2016.

URQUIZA, A. H. Aguilara; NASCIMENTO, Adair C. 2010. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 23-jan-2016.

Recebido em 11/setembro/2017

Aprovado em 30/setembro/2017