

Direito e Legislação no Mosaico Intercultural entre Professores Indígenas no Brasil

Sandra Maria Silva de Lima

Faculdade Indígena Intercultural

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil

sanlima11@hotmail.com

Resumo

As políticas educacionais para indígenas resultaram do protagonismo por autonomia e conhecimento da sociedade brasileira. A Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso oferece desde 2001 licenciaturas específicas para indígenas. Na disciplina Direito e Legislação realizada em 2008 estudantes universitários de 12 etnias contextualizaram estudos com a comunidade sobre pluralismo jurídico. O mosaico intercultural possibilitou diálogos sobre Direito Ocidental, Indigenista e Indígena. Discutiram aspectos como institucionalização, Socioambientalismo e Antropologia Jurídica. Indagaram se os princípios do ensino superior contemplam os anseios para uma educação diferenciada, comunitária, específica, multilíngue e multicultural. Realmente acontece visibilidade jurídica na legislação brasileira? Produziram textos sobre problemáticas sociais, tolerância, saberes étnico-culturais e científicos possibilitando desmistificar o monismo estatal, as práticas de integração e assimilação.

Palavras-chave: pluralismo jurídico, formação intercultural, saberes indígenas, monismo estatal, visibilidade, direito

*Law and legislation in the intercultural
mosaic among Indian teachers in Brazil*

Abstract

Education policies for Indians resulted from their bid for independence and knowledge of Brazilian society. The Intercultural Indigenous School at University of Mato Grosso has offered degrees specific to indigenous people since 2001. In Law and Legislation, a subject lectured in 2008, students of 12 ethnic groups contextualised studies with the community on legal pluralism. The Intercultural Mosaic Law dialogues discussed western, indigenous and Indian-related law. They addressed issues such as institutionalisation, socio-environmentalism and legal anthropology. They looked into whether the principles of higher education catered for the desire for a different, community-specific, multilingual and multicultural education. Is there really legal visibility in Brazilian legislation? They produced articles on social issues, toleran-

ce and scientific, ethnic and cultural knowledge thereby demystifying state monism and integration and assimilation practices.

Keywords: legal pluralism, intercultural training, indigenous knowledge, state monism, visibility, law.

Ao resgatar a história da institucionalização do ensino superior indígena em Mato Grosso, no contexto das políticas públicas educacionais encontramos na Faculdade Indígena Intercultural em Barra do Bugres (Mato Grosso) um cenário que busca efetivar direitos consagrados constitucionalmente aos povos indígenas no Brasil.

Neste ambiente delineamos um mosaico intercultural rejuntando fundamentos da pesquisa qualitativa e documental para ressignificar a trajetória e os prognósticos de sustentabilidade da educação superior indígena e relatar uma atividade docente com o estudo do Direito Ocidental, Indigenista e Indígena durante o último ciclo de duração do Programa de Ensino Superior Indígena Intercultural (PROESI) em 2008.

Estudantes das 12 etnias revelaram para a comunidade acadêmica os códigos de leis, valores, costumes e formas de convivência nas aldeias e reconheceram que são possíveis de serem reconhecidos se houver a prática da tolerância, respeito à identidade, aos conhecimentos e às riquezas naturais nas Terras Indígenas, preceitos estabelecidos pelo socioambientalismo e orientados pela Constituição Cidadã.

Educação intercultural indígena

O Brasil, há mais de duas décadas da promulgação da Constituição Federal, reconheceu aos povos indígenas o direito de manter suas formas próprias de organização social, valores simbólicos, tradições, conhecimentos, processos de constituição de saberes e a transmissão cultural para as gerações futuras para promover uma escola diferenciada.

A educação escolar indígena é a conquista de um espaço, de uma escola que não mais apregoe a imposição de valores e assimilação de uma cultura dominante, mas que seja caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas e pela valorização das línguas e seus conhecimentos.

Tomando como base as características da escola indígena pautada na interculturalidade, no bilinguismo ou multilinguismo, na especificidade, na diferenciação e na participação comunitária se faz necessário ressignificar esses conceitos para compreender os caminhos e desafios.

Fleuri (2002) discorre que “confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitivas e dramáticas”.

Mas servem para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes enfrentando os problemas da homogeneização cultural, da hierarquização e exclusão social no currículo escolar.

Nos cursos de formação de professores indígenas, comparados aos de professores da rede pública ou privada, este contexto fica mais evidente, pois são povos com outras línguas e culturas bem como outros processos de aprendizagem.

A inspiração para a política governamental de formação de professores veio de programas não governamentais na década de 80 e 90, com anseios dos povos indígenas por autonomia, conhecimento da sociedade brasileira e defesa de suas terras e seus direitos.

Os marcos iniciais foram a Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil realizados em novembro de 1997, com aproximadamente 2 mil pessoas de 12 estados brasileiros e de nove países da América Latina que debateram as políticas públicas para oferta de educação específica diferenciada, de qualidade e em todos os níveis aos indígenas (Medeiros & Gitahy, 2008).

Mindlin (2003) questiona: “quantos de nós, no trabalho cotidiano, refletimos sobre a pluralidade cultural, sobre valores preconceituosos impostos no dia-a-dia, sobre a exclusão e a desigualdade escamoteadas ou ignoradas no sistema educacional?” e essa imposição preconceituosa cristaliza a marginalização de múltiplas culturas e saberes.

Isto nos impulsiona a refletir a questão da tolerância, da não-exclusão, que para Brito (2008) não advém de um sentimento caridoso, nem da resignação diante de um acontecimento inevitável, mas de um olhar de respeito à singularidade do “Outro”.

A interculturalidade aprecia a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem, mas para isso a escola deve trabalhar os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade, garantindo o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade envolvente, pois só assim haverá interação e participação cidadã.

Collet (2006) ao tratar da preocupação com a diferença cultural que esconde a desigualdade político-econômica aborda uma dupla reação por parte dos índios aos projetos de educação específica e diferenciada. A primeira vê a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e a segunda reação traz um sentimento discriminatório e excludente, pois querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares.

Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o “ocidental”. Há um nível de exigência, pois se espera que esses professores compreendam toda sociedade, o ensino e a pedagogia, sendo necessária a flexibilização dos currículos.

Segundo Maher (2006) nesse processo de formação têm que “o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas neste duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”.

Outra característica do professor indígena é ser “guardião da herança cultural” de seu povo. É responsável em registrar os conhecimentos

tradicionais, conduzir os diálogos na comunidade, liderar as discussões e negociações de seu povo, entre outras incumbências.

Desse modo, a proposta de educação é formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como um patrimônio, permitindo que a ação educativa esteja em consonância com a concepção educativa do grupo, contribuindo para a revitalização e manutenção das práticas culturais de cada povo.

Representação do mosaico intercultural

Para reunir vivências multiculturais utilizou-se como pano de fundo a representação de um mosaico para colar percepções, conceitos e códigos de valores dos estudantes e da comunidade porque não fazia sentido excluir pessoas, lugares, emoções e perspectivas.

A arte musiva tem um significado de conexão, de sintonia, é a reunião de duas peças que se transformam em uma terceira, assim como a educação intercultural que faz o interagir, a reunião de duas ou mais culturas – neste caso a indígena e a não indígena – que no agrupar, colar e rejeitar saberes e experiências resulta no mosaico intercultural.

Segundo o mosaicólogo Henrique Gougon, a técnica traduz um “modelo de comunhão e entendimento”, pois este é ensinado em programas sociais para adolescentes, favorecendo “troca de informações e de emoções”.

Outro exemplo são “os grupos de discussão que animam e sustentam o entusiasmo de quem faz mosaico, assim como abrem espaço para os que querem começar”. As confrarias e cafés ateliê configuram esses espaços.

Revelando o locus da pesquisa

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira na América Latina em oferecer ensino superior aos indígenas. Nascimento e Vinha (2007) relatam “ser a primeira experiência da educação superior indígena com a implantação do 3º Grau Indígena [...] o que desencadeou um grande movimento em todas as regiões com populações indígenas” (p. 11).

Sobre a aula inaugural, o jornal *O Estado de São Paulo* noticiou:

A primeira aula do 3º grau indígena na UNEMAT abordará um tema particularmente interessante: a origem do universo. A teoria do big bang será dada, mas não será a única. Ao lado da explicação de que a vida surgiu de uma explosão cósmica, que resultou na formação de galáxias, planetas, da Terra e do homem, os índios terão a oportunidade de dar a sua versão. Os Parecis dirão que surgiram da pedra. Os Pataxós saíram de um imenso buraco, que acreditam existir até hoje em Juacema, o Monte Pascoal, no litoral sul da Bahia. Já os Umutinas poderão dizer que a civilização humana existe graças a um casal de sua etnia, que gerou filhos da sua e de outras raças.

Em 06 de junho de 2006, a primeira turma concluiu as atividades com a colação de grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186

acadêmicos indígenas de 44 etnias, dentre os quais 19 eram de outros estados brasileiros. A segunda e terceira turmas iniciaram em 2005 e 2008, respectivamente.

Os cursos funcionam em regime seriado especial, de formação em serviço, totalizando dez semestres. A etapa presencial é realizada de forma intensiva e presencial nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto no *campus* de Barra do Bugres-MT, onde são ministradas 210 horas-aula em cada semestre, distribuídas em 8 horas diárias de estudo, além de atividades complementares no período noturno para as licenciaturas em Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais em Línguas, Artes e Literaturas.

A etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (intermediária) acontece nos períodos em que os estudantes indígenas estão ministrando aulas nas escolas das aldeias, entre o intervalo de uma etapa presencial e outra, tanto no *campus* como nas aldeias com atividades de ensino, pesquisa e leituras complementares.

Mindlin (2003) enfatiza que essa modalidade de formação de professores em serviço, “sem interrupção de sua carreira de magistério, feita em períodos concentrados de tempo para não prejudicar as tarefas didáticas, é uma das grandes invenções do sistema de ensino”. É uma ação afirmativa que compensa uma parcela da população que teve negado acesso à escola e ao ensino universal.

Dentre os intercâmbios estabelecidos, a Faculdade Indígena firmou a carta de entendimento entre os Centros Associados da Universidad Indígena Intercultural da América Latina e Caribe (U.I.I.) para articular as ações na execução de programas, projetos e ações de formação, capacitação e educação superior indígena.

A rede é constituída pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe (Fondo Indígena) e mais de 20 instituições ligadas ao ensino superior, em países como Bolívia, Peru, Equador, Chile, Colômbia, México, Brasil e outros da América Latina e o Caribe.

O Museu Indígena tem recursos aprovados para compra de equipamentos bem como terreno a ser construído para expor mais de 50 mil documentos escritos, seis mil fotos, 150 fitas de vídeo e mais de 500 peças de artesanato de diversas etnias.

Possui um acervo bibliográfico com 3521 livros, revistas, trabalhos de conclusão de curso, apostilas encadernadas que se encontram na biblioteca central para consulta de todos os universitários e comunidade.

No que se refere à produção acadêmica, intelectual e literária indígena tem um projeto editorial que divulga a produção dos universitários e docentes em publicações não comercializadas, distribuídas para instituições e solicitações. Quatro séries de publicações nomeadas como Institucional, Periódicos, Experiências Didáticas e Práticas Interculturais.

Caminhos do mosaico intercultural

A narrativa foi a forma de escrita escolhida, pois tem na experiência seu principal ingrediente. Mais que sabores, ela traz as cores e os acordes do tempo e do espaço. Benjamin (1994) destaca na narrativa o compartilhar experiências, a valorização dos anônimos, a importância das falas como fontes que constituem um legado para a posteridade, assim as narrativas têm sido utilizadas nas diversas áreas do saber.

Como metodologia utilizou-se a pesquisa-ação colaborativa baseada nos ensinamentos de Ibiapina (2008), pois neste tipo de investigação aproximamos duas dimensões da pesquisa em educação, quer sejam a produção de saberes e formação contínua de professores nos processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional para intervenção e transformação da comunidade.

Fleuri (2000) destaca que a educação intercultural se configura como uma “pedagogia do encontro” e este encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum, sendo imprevisível seu resultado final.

Algumas narrativas de professores que desenvolveram atividades apontam indicadores de construção e condução desta modalidade de ensino.

A professora Jurandina Sales destacou as dificuldades encontradas nos momentos de preparação fundamentais para interação e integração de alunos, professores e auxiliares pedagógicos. A preocupação com o aprendizado percorre caminhos que vão além das práticas didáticas, para os quais ela demonstrou satisfação em contribuir.

A professora Hébia Thiago de Paula, bióloga, descreveu a importância de vivenciar valores dentro do contexto da Universidade e reforçou a questão do compromisso do docente com as dificuldades dos estudantes com ações de respeito e credibilidade.

O professor José Simoni da Universidade Estadual de Campinas fez um comparativo entre o desejável e o possível, entre os dois modelos de escola. Relatou a importância da atuação de dois docentes ao mesmo tempo e com visões diferentes, pois muitas vezes o professor não consegue perceber ao mesmo tempo de sua fala, qual é o problema do aluno e qual deve ser a estratégia a ser usada. Um segundo docente percebe isso mais claramente e pode intervir com a ferramenta apropriada.

A professora Marinez Nazzari da área de linguagem enfatizou as dificuldades da educação intercultural. Preponderou a preocupação com a linguística, tanto com o português como com a língua materna e observou a dificuldade do planejamento e do caminhar entre os dois mundos, entre as diversidades culturais, mas que possibilita a reflexão sobre o processo formativo e o engajamento sensibilizado de professores da sociedade envolvente.

Mosaicos com Antropologia, Direito e Legislação

Para vivenciar uma atividade intercultural foi ministrada a disciplina Direito e Legislação, que possibilitou construir conceitos de Direito Indígena a partir da abordagem do Direito Ocidental e do Indigenista com ênfase no estudo da Antropologia Jurídica.

Os estudantes colaboradores pertencem a 12 etnias: Apiaká, Aeweti, Bororo, Kayabi, Mebêngôkre, Mehinako, Paresi, Tapirapé, Terena, Umutina, Xavante, Zoró e residem em 22 aldeias representando 14 cidades de Mato Grosso.

Colaço (2008) caracteriza a Antropologia Jurídica como o estudo do Direito das sociedades simples; das instituições do Direito da sociedade contemporânea; do Direito comparado entre diferentes sistemas jurídicos, sejam de sociedades primitivas ou modernas e do pluralismo jurídico com múltiplos sistemas normativos, que ignoram o monismo estatal defendido e aplicado pelo Estado que aceita apenas uma forma de dizer o Direito.

Para Geertz (1989) olhar dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas sem emoção, mas mergulhar nelas.

Os alunos responderam um questionário sobre o Decreto nº 6040/2007 que trata dos povos e comunidades tradicionais e relataram como multiplicaram as informações na aldeia. Para essas percepções não foram estabelecidos critérios e nem metodologias de abordagem, funcionando de maneira livre, o que possibilitou a produção de novos conceitos.

O professor Jair Tunã da etnia Zoró relatou que fez a oficina numa segunda-feira à noite, na aldeia Anguj Tapua, junto com a Comunidade sobre Desenvolvimento Sustentável. Estavam presentes quase todos da comunidade. Explicou os detalhes do decreto e a comunidade gostou porque apóia o trabalho das comunidades indígenas e se preocupa com o meio ambiente e com o futuro das comunidades. O projeto da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) apóia o nosso trabalho de coleta da castanha e está apoiado neste decreto com muitas possibilidades de trabalho.

Direito Ocidental, Indigenista e Indígena

O currículo específico e intercultural difere do de outras universidades, pois observa as necessidades da comunidade, tornando-a um espaço privilegiado, multicultural, promotor do diálogo entre as etnias e os professores, valorizando o conhecimento prévio.

Os temas escolhidos versaram sobre Direito Constitucional, Ambiental, das Mulheres, dos Idosos, da Criança e do Adolescente, do Consumidor e Direitos Indígenas.

O conteúdo foi construído e enriquecido com legislações, reportagens e textos complementares, com ênfase no que estava acontecendo na mídia e no Congresso Nacional.

Dentre as problematizações e hipóteses indagou-se se os princípios do ensino superior contemplam os anseios dos professores indígenas em suas particularidades de uma educação diferenciada, comunitária, específica, multilíngue e multicultural.

Realmente acontece para os indígenas a visibilidade política e jurídica frente à legislação brasileira?

Vários questionamentos previamente formulados ressaltaram a autoafirmação como requisito essencial para o movimento e as políticas públicas indígenas. Destacamos um texto sobre a percepção do significado do Direito do aluno Eziel Terena:

O mundo atual nos mostra que temos direitos, não porque o “homem branco” impôs esse direito, mas sim porque isso já vem desde o princípio de nossas vidas como povos indígenas. O fato é que ocorre por muitas vezes, não conhecer esses direitos e deixando o não índio decidir algo por nós. O direito existe, mas o que acontece é que são contrariados por muitos que tem o entendimento disso, por exemplo os juízes, que por inúmeras vezes por interesse financeiro violam esses direitos. Mas uma coisa é certo, nosso direito não existe quando nós não provocamos e fazer ou conhecer esses direitos e correr atrás deles, isso é essencial para nossa defesa como cidadão (Eziel Bordó Rondon, etnia Terena).

A busca pelo reconhecimento dos direitos indígenas é primordial para que a visibilidade aconteça. Só é possível quando observado à luz do pluralismo jurídico, que reconhece a sociedade plural.

Diante disso, é imprescindível que outros sistemas jurídicos, escritos ou não, devam ser observados, posição esta defendida por Santilli (2005), que enfatiza que a compreensão desses direitos “depende da libertação de concepções positivistas e formalistas do Direito e do monismo jurídico que não admite a diversidade de sistemas jurídicos desenvolvidos pelos povos tradicionais”.

Os códigos de valores das aldeias possibilitaram a socialização entre os estudantes, que conheceram costumes e leis de outras comunidades indígenas, além de divulgar e materializar no âmbito da Universidade a existência dessas leis.

Destacamos relatos de cada etnia e aspectos da multietnicidade dos indígenas.

Etnia Mebêngôkre: A relação do Direito do meu povo existe entre os homens e as mulheres, como música, festa, pintura e alimento comestível. A regra do costume do povo, completamente desigual do passado como atual. A casa dos homens nenhuma mulher não pode entrar e nem menino, que não é rapaz. Quando tiver a festa da mulher nenhum homem comparecer no meio. Tem a regra também para o homem e mulher (casal) quando ter primeiro filho, o homem nem aparece na casa

do homem e nem andar em qualquer rumo, no pátio da aldeia e nem a mulher também. Só pode quando ele vai se pintar e a mulher também. Tem muita coisa que existe ainda na nossa tradição. E o Direito Penal mesmo muito complexo na nossa sociedade (Txuakre).

Etnia Kayabi: Eu como moro dentro da minha aldeia e vejo que o direito do meu povo Kayabi é não casar com próprio parente. O costume é casar com a mulher que não faz parte da família ou casar com a filha do tio ou tia. Quando a mulher tem filho novo, não pode trabalhar, não pode comer carne de bichos somente pode comer peixinho como sardinha, e nem acender fogo, senão pode fazer mal para crianças, só pode fazer depois de três meses. E respeitar os mais velhos, tudo isso existe na minha comunidade (Arlindo).

Etnia Umutina: Antigamente no costume do povo Umutina era considerado pecado maior: não bater nos filhos, nunca perder sua flecha e não casar com primos(as). Hoje isso não acontece mais, agora com o chefe do posto que é índio e com o jovem cacique juntos com outras lideranças estão trabalhando muito nestas questões tradicionais. Nós Umutina consideramos como costumes: ex; quando bate o timbó a moça que está menstruada não pode ir pegar peixe, porque não morre; quando os jovens for fazer uma apresentação cultural não pode esquecer de usar os trajes tradicionais da dança e também não pode faltar a bebida e comida tradicional da cultura do povo Umutina. Esses são uns dos costumes que existe na Aldeia dos Umutinas (Rosiney).

Etnia Xavante: Existem a legislação na etnia Xavante, que considera como a lei os nossos ancestrais e divide-se de dois clãs. Essa divisão é muito importante para os povos Xavante, mais vivem unidos, se aconteceu o brigar no mesmo clã e outro clãs separa para ser em paz. Esses dois clãs têm direito respeitar de outros clãs. O casamento também é mesmo, os Xavante não se casado em qualquer pessoas, tem nome de dois clãs Po'redz'ono e Owawe, se for homem Po'redz'ono ele faz casamento com a mulher Owawe. Assim é o casamento, mais os homens e as mulheres não podem brincar o mesmo clã, sabemos eu nós todos Xavante próprio da nossa legislação tem que cumprir e respeitar, o que temos próprio direitos. Adolescente que considera o padrinho como se fosse o pai, o padrinho que dar conselho para que não pode fazer alguma coisa errada. Porque tem os anciões que acompanhando a nossa legislação, e eles têm mais poderes (Cosme).

Etnia Zoró: O Direito do povo Zoró, os costumes nossos assim, por exemplo, quando o jovem quer casar com a menina, ele tem que trabalhar e ajudar o pai dela. O pai da menina observa a ele, como ele trabalha, se ele está com preguiça, ele não vai casar com a menina. Esse o nosso Direito do povo Zoró (Edmilson).

Etnia Terena: Na comunidade terena existe costumes, leis, regras. E leis e regras são ditas pelo cacique que a comunidade respeita muito. Existe o trabalho coletivo, em que é marcado um dia específico para um mutirão na aldeia. Todos os homens e crianças de 12 anos de idade acima devem participar. Se acaso alguns dos membros da aldeia obrigados a comparecer não fizer presente, ele é punido com tarefas a fazer dentro da comunidade. A mesma punição acontece quando alguns dos membros da aldeia cometem algo errado fora ou dentro da aldeia, e não importa se homem ou mulher. O cacique reúne com as lideranças decide em que tarefa os infratores irão ou deverão fazer por um dia, dois dias, uma semana ou até um mês dependendo do ato cometido. E não esquecendo, é claro, que isso vale para todos aqueles(as) que são de acima de 12 anos de idade (Eziel).

Etnia Bororo: Na minha aldeia tem dois clãs. O casamento é feito nos clãs diferentes, não pode ser do mesmo, porque na cultura não é permitido. Desde pequeno a família orienta e aconselha para se tornar um homem de bem, honesto e justo, seja dentro da aldeia ou lugar onde estiver. Quando namora e decide casar, não pode com a mulher do mesmo clã. Quando o indivíduo da aldeia comete um delito que seja grave, por exemplo, um homicídio, ele responde essa pena no Código Penal da Justiça. E com certeza ele cumpria essa punição na cadeia (Juscinei).

Etnia Paresi: Na infância da mulher, ela pode ver a flauta sagrada. A partir de receber a primeira menstruação é impedida (porque pode fazer mal pra ela). Somente o homem pode dançar com as flautas e ser tocadas, sem ser vista pelas mulheres adultas. A XIXA (bebida) é preparada somente pelas mulheres. O casamento é feito somente com aceitação dos pais e dos próprios casais (Cecílio).

Etnia Mehinako: Na nossa aldeia existe outra lei que somente a etnia Mebêngôkre utiliza tradicionalmente durante a vida do povo como, por exemplo, casamento tradicional tem que optar e conversar com pai se ele pode casar com a menina que gostou. O pai e a mãe do rapaz aceita concordam com o casamento dele durante a festa ela está comprometida de casar no início da festa. Ele casando e dentro da casa da sogra e do sogro é proibido ele não pode conversar com a cunhada, com o sogro e a sogra é o direito de ele respeitar a família dos outros, motivo ele está recém-casado (Kokopieti).

Considerações finais

O estudo do Direito para os indígenas alcança a dimensão de existir enquanto povo e do respeito como sujeito de direitos. “Temos que conhecê-lo, entendê-lo e saber manuseá-lo também” frisaram os estudantes ao discutir os códigos positivados, as leis indigenistas e revelar o Direito Consuetudinário de suas comunidades.

Em atividades na Universidade e na comunidade identificaram como problemáticas sociais a criminalidade, o alcoolismo, a prostituição e as drogas, tornando-se necessárias políticas públicas voltadas para combater esses problemas, como educação de qualidade e efetivo respeito às diferenças culturais.

Aspectos legais, econômicos e socioambientais foram debatidos considerando a auto-identificação dos povos e seu reconhecimento, a propriedade comunitária e privada, assim como interesses na gestão dos recursos ambientais das terras indígenas e a reivindicação de inclusões e exclusões de temas inseridos no cenário legislativo para garantir o direito à diferença sociocultural e a visibilidade política e jurídica que possibilite desmistificar o monismo estatal.

Os indígenas e a sociedade envolvente deverão conduzir o processo de interação e convivência, desmistificando as práticas de integração, assimilação e aculturação promovidas antes da Constituição Federal de 1988 no Brasil.

O mosaico intercultural possibilitou o exercício proposto nos princípios de interdisciplinaridade e da interculturalidade, a construção de novos conceitos, valorizando o cotidiano das aldeias e o compartilhar com outras culturas a união na luta por direitos.

Parafrazeando Guimarães Rosa, importante escritor brasileiro que disse "quando escrevo, repito o que já vivi antes", este exercício possibilita a reflexão e o diálogo sobre os desafios e perspectivas na educação em diferentes espaços e imprime a dinamicidade e a responsabilidade no "fazer ciência", o "exercício e promoção da qualidade de vida" e acima de tudo a compreensão da diversidade e sua visibilidade.

Por tudo isto, o professor indígena tem que compreender o mundo "ocidental", vivenciar plenamente sua cultura, além de ser multiplicador dos estudos potencializados na faculdade que deve permear os aspectos da comunidade e exercitar as características da educação escolar indígena: multicultural, multilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Referências

- Benjamin, W. (1994). O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, W., *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad.). Obras Escolhidas (7ª ed.), v. 1 (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense (Obra original publicada em 1936).
- Brito, A. J. G. (2008). Etnicidade, alteridade e tolerância. In Colaço, T. L. (Org.), *Elementos de antropologia jurídica* (pp. 41-57). São José: Conceito Editorial.
- Colaço, T. L. (2008). O despertar da antropologia jurídica. In Colaço, T. L. (Org.), *Elementos de antropologia jurídica* (pp. 13-40). Florianópolis: Conceito Editorial.

- Collet, C. L. G. (2006). Interculturalidade e educação escolar indígena: Um breve histórico. In Grupioni, L. D. B. (Org.), *Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias* (pp. 115-129). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Fleuri, R. M. (2000). Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE* (pp. 67-81). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fleuri, R. M. (2002). Cultura: Uma categoria plural. In Fleuri, R. M. (Org.), *Intercultura: Estudos emergentes* (v. 1, pp. 7-17). Ijuí: Unijuí.
- Geertz, C. (1989). Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In Geertz, C., *A interpretação das culturas* (pp. 13-41). Rio de Janeiro: LTC (Obra original publicada em 1973).
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Maher, T. M. (2006). Formação de professores indígenas: Uma discussão introdutória. In Grupioni, L. D. B. (Org.), *Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias* (pp. 11-37). Brasília: MEC/SECAD.
- Medeiros, I. A., & Gitahy, L. (2008). Universidade e integração de saberes: A formação de professores indígenas na UNEMAT. In *Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Política Pública en Ciencia y Tecnología* (pp. 1-9). Anais. Madrid, Espanha.
- Mindlin, B. (2003). Referenciais para a formação de professores indígenas: Um livro do MEC como bússola para a escolaridade. *Em Aberto*, 20 (76), 148-153.
- Nascimento, A. C., & Vinha, M. (2007). Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. In *xxiii Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade*. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU.
- Rocha, M. L. (n.d.). *João Guimarães Rosa*. Acedido em 27 janeiro, 2012, de http://www.vidaslusofonas.pt/joao_guimaraes_rosa.htm
- Santilli, J. (2005). *Socioambientalismo e novos direitos: Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Petrópolis.