

Raimundo de Jesus da Conceição

Escolarização e Cultura Indígena na Aldeia Zutiwa- Arame MA

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Raimundo de Jesus da Conceição

Escolarização e Cultura Indígena na Aldeia Zutiwa- Arame MA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutor Fernando José Cardoso

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



Aos Povos Indígenas do Estado Maranhão em especial a Aldeia Zutíwa no município de Arame – Maranhão que com muita garra fazem da luta constante um instrumento para alcançar dias melhores aos povos indígenas e, sobretudo pelo respeito e amizade que sempre vos tiveram comigo.

(...). Ao longo de toda história de colonização brasileira, os povos indígenas estiveram presentes, ora como aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ora como mão de obra nas frentes de expansão agrícola e extrativista.

Gersen Baniwua

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, ser soberano, por me dadivar a graça de poder concretizar este meu intento, agraciando-me, também, a capacidade de discernir e superar todos os desafios emergidos durante a realização desta dissertação.

Ao professor Doutor Fernando José Cardoso, que me orientou com muita segurança e dedicação e sempre esteve disponível para tirar minhas dúvidas em todas as etapas deste estudo.

A meu pai (in memoriam), Antônio Benigno que onde quer que esteja sempre me amou, me deu carinho, e acreditou em mim. À minha mãe, Joana Maria amor incondicional. A vocês que, muitas vezes, renunciaram dos vossos sonhos para que eu pudesse realizar o meu.

A minha querida esposa, Lucileide Barbosa, por ser tão importante na minha vida. Sempre presente a meu lado, me dando forças e fazendo acreditar que sou capaz.

Aos meus filhos, Gabriel, Isac e Giovana, por encherem minha vida de sentido.

A meus irmãos, Manoel e Marinalva todos meus sobrinhos e sobrinhas meu agradecimento especial.

A minha tia Luzia Pereira segunda mãe, pelo respeito e amizade e por está a meu lado e acreditar tanto em mim.

A amiga, Professora Doutora Clênia de Jesus, que sempre acreditou em meu potencial.

Aos amigos de turma pelo companheirismo e destaque Paulo Alex, Assis, Lucileide e Camélia que se tornaram verdadeiros amigos pela união durante e no final do estudo, tornando-o mais leve e Elizeu Albuquerque companheiro assíduo de viagens.

A todos os meus alunos pelo carinho, incentivo, respeito e amizade.

A todos os companheiros de profissão, alunos da educação indígena da aldeia Zutíwa que, gentilmente, disponibilizaram-se a contribuir com esta investigação.

À amiga Noélia Araújo Costa (Secretária de Educação do Município de Arame – MA).

RESUMO

A presente dissertação teve o propósito de investigar a contribuição da escolarização para a preservação da cultura indígena numa escola estadual localizada na Aldeia Zutíwa, no município de Arame – Maranhão. Utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso. Para fins de recolha de dados, aplicamos questionários ao Gestor da escola e a oito professores e entrevistamos dezasseis alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e validadas pelos participantes. Os dados foram complementados com notas de campo tomadas durante a observação direta que realizamos durante um período de tempo que correspondeu a seis meses. Durante este tempo tivemos a oportunidade de estar presentes nas reuniões pedagógicas e circular livremente pela escola, tendo, inclusivamente assistido a algumas aulas. Enquadramos o nosso estudo com uma vasta revisão da literatura que consolida informações acerca da história, da cultura e da legislação que concerne a educação escolar indígena. A informação recolhida permitiu-nos compreender como a escola considera a cultura indígena no currículo escolar e como os participantes percebem essa inclusão. Os principais resultados que obtivemos revelam que a escola não reflete a cultura da comunidade indígena em questão, considerando que os arranjos escolares são inspirados e planejados à luz de um corpus que não representa os artefatos culturais daquela comunidade.

PALAVRAS-CHAVES

Cultura Indígena; Educação Escolar; Escolarização; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the school contribution to the preservation of indian culture in a public school in the village Zutwia in Arame County – Maranhao. We used a qualitative methodology, in the case study format. For data collection, we applied questionnaires to the principal and eight teachers and we interviewed sixteen students. The interviews were audio-recorded and later transcribed and validated by the participants. The data has complemented with field notes taken during observation for six months. During this time, we had the opportunity to be present in the pedagogical meetings and walk around school freely, and even attended a few classes. We fit our study with an extensive literature review that consolidates information about the history, culture and laws of Indian school education. The information collected allowed us to understand how the school considers the indigenous culture in school curriculum and how their participants perceive this inclusion. The main results we obtained show that the school does not reflect the culture of the studied indigenous community, considering that the school arrangements are inspired and designed in the light of a body that does not represent the cultural artifacts of that community.

KEYWORDS: Indigenous Culture; Schooling; Education; School Management

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	5
1.1. Revisitando a colonização europeia no Brasil colônia	5
1.2. A escolarização indígena da dominação jesuítica aos dias atuais	12
1.3. Conceituando cultura indígena.....	20
1.4. A educação Formal.....	30
1.5. Definindo Educação Indígena	38
1.6. Discussão da base legal e a oferta da Educação Escolar Indígena.....	43
1.7. O que preceitua o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas - RECNEI	47
1.8. O que dizem as pesquisas sobre a educação indígena e educação escolar indígena	57
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	61
2.1. Problema e Objetivos.....	61
2.1.1. Problema e sua justificação	61
2.1.2. Objetivos	62
2.2. Metodologia.....	63
2.2.1. Enquadramento teórico	63
2.2.2. Local de estudo e participantes	66

2.2.2.1	Local de estudo	66
2.2.2.2	Participantes.....	69
2.2.3.	Técnicas de recolha de dados.....	71
2.2.3.1	Notas de campo	72
2.2.3.2	Questionários	73
2.2.3.3	Entrevistas	73
2.2.4.	Técnicas de tratamento de dados	75
2.2.5.	Confiabilidade e validade	78
3.	CAPÍTULO III - ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	81
3.1.	Valorização da escola	81
3.2.	Papel da escola na valorização da cultura indígena	84
3.3.	Valorização da cultura indígena pelos Professores	88
3.4.	Trabalho realizado pelo gestor	90
3.5.	Trabalho realizado pelo professor	93
3.6.	Perdas de identidade da cultura indígena	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	APÊNDICES.....	111
	ANEXOS	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEDUC – Secretaria estadual de educação do estado do Maranhão

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UNI – União das Nações Indígenas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos por ano de escolaridade e turno -----	67
Tabela 2 - Profissionais em serviço na escola estudada-----	68
Tabela 3 - Habilitações acadêmicas, etnia e tempo de serviço do Gestor e os professores participantes -----	70
Tabela 4 - Quadro de categorias e de subcategorias utilizadas na análise de conteúdo. -----	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro dos portugueses com os indígenas, em 1500. Tela de Óscar Pereira da Silva-----	6
Figura 2 - Primeira missa celebrada por Frei Henrique Soares de Coimbra, em 26 de abril de 1500. Tela de Victor Meirelles -----	7
Figura 3 – Festa do Moqueado-----	28

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização indígena tem uma longa história no Brasil. Foi iniciado no período da colonização, com a chegada dos Jesuítas e com a perspectiva de conversão dos índios à “civilização” Europeia. Este facto leva-nos a considerar que desde há muito tempo que a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nas “relações” entre estas duas culturas, porém podemos afirmar que elas são também um indicativo das diferenças culturais e étnicas existentes no país. É tão forte esta questão que ainda hoje, missionários evangélicos atuam em muitos espaços da nação brasileira em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios, para serem integrados à sociedade que os envolvem.

A Educação Escolar Indígena, segundo o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – RECNEI (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), para se constituir como tal, precisa de se estabelecer sobre algumas bases: tem que ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. A educação escolar indígena deve transitar nos dois mundos, construir suas identidades e ao mesmo tempo dialogar com outras culturas que a cercam sem perder as suas raízes, a sua ancestralidade. Deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, devendo ser mostradas e valorizadas as diferenças socioculturais, linguística e a histórica de cada povo.

Embora se reconheça que nos últimos anos as políticas de escolarização indígena tenham atendido aos interesses dessa população, verifica-se que há limitações na sua implementação, como nos refere Azevedo:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do carácter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (Azevedo, 1996, p.56).

Historicamente, o Brasil é uma nação constituída por diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias, que ainda não encontrou a forma de lidar com a diversidade. Por tal motivo, precisamos de criar, com bastante urgência, as condições necessárias para que as diferentes etnias desenvolvam a capacidade de assumir a sua cultura. Este é um aspeto que só faz sentido se cada espaço destas representações for respeitado nas suas especificidades, e que acima de tudo o não índio (*karaiw romo*) considere o índio com direito a exercer a sua cidadania, em toda a plenitude.

A literatura disponível tem vindo a mostrar a realidade de algumas comunidades indígenas, mas falta ainda conhecer muitas outras realidades, nomeadamente a da comunidade da aldeia Zutíwa, em que parece existir um certo distanciamento entre a escolarização e a cultura indígena, para que se possa falar acerca do impacto que a Educação Escolar Indígena tem no processo de desenvolvimento pessoal e social dos jovens e na preservação da cultura deste povo. Neste sentido, este trabalho pretende contribuir para o aporte teórico disponível através de um conhecimento situado, que tem por base as opiniões de alunos, de professores e do diretor da escola estudada.

Foi com esta perspetiva, com o interesse de contribuir para o aporte teórico disponível, que o presente estudo foi pensado. Pretendendo-se investigar o modo como a educação formal tem articulado os processos de ensino e de aprendizagem nas rotinas da escola situada na comunidade da aldeia Zutíwa, assim como o contributo que a escola tem dado para a preservação e valorização da cultura indígena daquela comunidade, foram levantadas as seguintes questões de partida que nos ajudaram a estruturar o nosso pensamento e a desenhar o processo de investigação:

- Qual o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa?
- Como é que os alunos percebem a escola e como a valorizam?

- Como é que os gestores e os professores percebem o trabalho que desenvolvem com os jovens?
- Como é que a cultura indígena é percebida e valorizada pelo karaiw romo (não índio)?
- Como é que o contributo das ações desenvolvidas pela comunidade indígena da aldeia Zutíwa contribuem para a preservação da cultura indígena na escola?

Tendo por base o problema enunciado, e também as questões de partida, definimos como objetivo geral do estudo o propósito de investigar a contribuição da escolarização para preservação da cultura indígena na aldeia Zutíwa do Município de Arame – Maranhão. Este objetivo viria, posteriormente, a desdobrar em cinco objetivos específicos: (1) procurar compreender o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa; (2) procurar compreender o modo como os alunos percebem a escola e como a valorizam; (3) estudar o modo como os gestores e os professores percebem o trabalho que desenvolvem com os jovens; (4) estudar o modo como a cultura indígena é percebida e valorizada pelo karaiw romo (não índio); (5) procurar compreender o contributo das ações desenvolvidas pela comunidade indígena da aldeia Zutíwa para a preservação da cultura indígena.

A dissertação está organizada em três grandes capítulos.

No primeiro capítulo, o Capítulo I, é feita uma retrospectiva histórica dos povos indígenas no Brasil, revisitando desde a colonização europeia até os dias vigentes. Discorreremos sobre o conceito de Escolarização, destacando o modo como se iniciou a inserção dos povos indígenas na escola e de que forma a escolarização estigmatizou a cultura desses povos, que tem tido fortes implicações até os dias atuais. Debruçamo-nos também sobre a educação escolar indígena, referindo-nos às orientações e determinações que estão estabelecidas na Legislação em vigor, como é o caso da Constituição

Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Referenciais Curriculares Indígenas. Concluímos este capítulo com a referência a estudos realizados na área em que se insere o presente estudo. Para desenvolvimento deste primeiro capítulo recorremos a autores, como: Simas e Pereira (2012), Ribeiro (2007), Cunha (1992), Munduruku (2000), Felix (2008), Ladeira (2004), Cohn (2004), Freire (2004), Grupioni (2008), Luciano (2006), Ferreira (2001), Santos e Siqueira (2009), entre outros.

No segundo capítulo, o Capítulo II, apresentamos e explicamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação, fazendo referência ao tipo de pesquisa, aos métodos utilizados para a recolha de dados, aos participantes e local do estudo, aos procedimentos de análise de dados e aos cuidados que tivemos com a confiabilidade e validade do estudo. Para a elaboração deste capítulo recorremos a autores como: Yin (2005), Gil (2013), Minayo (2010), Demo (2001), Rudio (2002), Stake (1978), Bardin (2010), Triviños (1987), Chizzotti (2006) e Gibs (2009), entre outros.

O terceiro capítulo, o Capítulo III, foi reservado para a apresentação e discussão dos resultados, tendo sido organizados em seis pontos: a forma como a escola é percebida e valorizada, o papel da escola na valorização da cultura indígena, a valorização da cultura indígena pelos professores, o trabalho realizado pelo gestor escolar, o trabalho realizado pelos professores e as perdas de identidade da cultura indígena.

O trabalho termina com as considerações finais, em que é feita referência às descobertas que nos pareceram ser de maior relevo e em que procuramos responder aos objetivos formulados.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. REVISITANDO A COLONIZAÇÃO EUROPEIA NO BRASIL COLÔNIA

No processo de colonização do Brasil pela coroa de Portugal foram feitas alianças com a ordem religiosa Companhia de Jesus, a qual viria a ter um papel importante na organização social e política naquele período. Mas antes de mais, olhemos para o início de todo este processo.

O contato inicial entre portugueses e indígenas escancara o estranhamento típico de culturas que se confrontam e interagem. O documento oficial que informou a coroa Portuguesa dos detalhes dos povos “descobertos” foi uma Carta, com a data de primeiro dia de maio de mil e quinhentos. O referido documento, que teve como expoente autor Pero Vaz de Caminha, mostra o estranhamento dos colonizadores desde que fizeram os primeiros contactos com os povos indígenas e revela uma leitura superficial e apressada da forma como viviam os povos colonizados: ficou clara a incompreensão acerca da cultural dos nativos.

Alguns trechos desta carta são reveladores e descrevem de forma densa a cultura daqueles povos. Todas as informações colhidas e reveladas na carta foram substanciais e basilares para os colonizadores, tanto do ponto de vista econômico, político quanto religioso.

Este período da história do Brasil, e de Portugal, foi registado através de diversos géneros textuais, de entre os quais se destacam não apenas a produção escrita de textos, mas também a pintura. E a este propósito, são incluídas nesta parte do nosso trabalho duas obras que se reportam ao ano de 1500, ano da descoberta das terras Brasileiras por Portugal. A primeira tela (Figura 1) retrata o “encontro” dos portugueses com os indígenas. Esta é uma pintura de Óscar Pereira da Silva, feita em 1922. O que retrata a tela, não condiz com a realidade perversa, de segregação da cultura e da notória

estigmatização do indígena presente até hoje. Tanto a carta quanto as pinturas que retratam esta época condizem com um momento amistoso. No entanto, esta não foi a realidade, a realidade foi um choque cultural entre portugueses e os povos “descobertos.”



Figura 1 - Encontro dos portugueses com os indígenas, em 1500. Tela de Óscar Pereira da Silva

A segunda tela (Figura 2) foi pintada pelo catarinense Victor Meirelles. Expressa a primeira missa celebrada, em 26 de abril de 1500, pelo Frei Henrique Soares de Coimbra, exatamente em um domingo de Páscoa, logo após o desembarque dos portugueses no Brasil. A imagem expressa na tela retrata o conteúdo da carta escrita por Caminha ao Rei de Portugal. A preocupação central foi enaltecer a convivência “pacífica” entre brancos e índios.

A tarefa precípua dos jesuítas seria a de converter os indígenas à fé cristã. Esta atitude estava aliada à conjuntura que na altura a igreja católica vivenciava com reforma protestante. Esta não foi uma tarefa fácil como

demonstrada a princípio, pois incluía a anulação de hábitos e costumes que a igreja categorizava como demoníacos, tais como: a poligamia, a nudez, a antropofagia, entre outros. Os índios dificilmente se habituaram às novas posturas estabelecidas e por isso os Jesuítas tiveram que fazer algumas concessões, como nos dá conta Vainfas (1995):

No contexto da catequese, não resta dúvida de que os nativos assimilaram mensagens e símbolos religiosos cristãos, sobretudo por meio das imagens, mas é também certo que os jesuítas foram forçados a moldar sua doutrina e sacramentos conforme as tradições tupis (p. 110).



Figura 2 - Primeira missa celebrada por Frei Henrique Soares de Coimbra, em 26 de abril de 1500. Tela de Victor Meirelles

Embora a resistência indígena tenha sido expoente a princípio, não podemos negar os avanços que a companhia de Jesus obteve naqueles primeiros momentos com os índios do ponto de vista da catequese. Claro que

mais tarde isto terá um desdobramento e esse controle da catequização não se sustenta.

No que se refere ao Brasil, enquanto colónia, as missões religiosas, com as suas pregações e conversão do indígena à religião católica, foi apenas um dos elementos, ou apenas um pretexto de entre os recursos utilizados para alcançar os objetivos que a Coroa Portuguesa almejava. A catequese teve a sua função, serviu como instrumento de imposição simbólica da cultura europeia, com objetivos claros de adestramentos e domesticação dos indígenas. Como nos refere Munduruku (2012) “a catequese e a educação ministrada aos povos indígenas significaram, na verdade o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos” (p.76). Mas este não era, de facto, o foco dessa investida. Ainda segundo este mesmo autor, existiam, efetivamente, outros interesses que eram principalmente do foro económico.

O processo colonizador no Brasil obedeceu a interesses económicos muito claros por parte da coroa portuguesa. Esses interesses passavam pelo desejo da descoberta de ouro, metal altamente valorizado no comércio europeu, e que já havia sido encontrado pelos espanhóis em outros cantos da América. (...) a ausência de ouro a vista pelos colonizadores, frustrou a expectativa do reino português e o fez optar pela única matéria prima que parecia ser interessante naquele momento: pau brasil (p. 23).

Para Munduruku (2012), este recorte histórico não está presente nas escolas, e muito menos nos livros didáticos. A história que o livro didático veicula, é carregada de estereótipos, preconceitos e estigmas em relação aos povos indígenas. Não mostram a realidade cruel de quem explorou. Se a escola se preocupasse com a valorização da diversidade cultural que existe no Brasil, teríamos, no mínimo, elementos para desconstruir a história que conhecemos desde os bancos escolares.

E é o próprio Daniel Munduruku (Munduruku, 2012) que nos dá pistas para esta reflexão, inferindo que a história é sempre contada do ponto de vista do vencedor, e aqui não podemos esquecer que o colonizador foi além de

vencedor. Ele foi também o autor das histórias que veiculamos na literatura sobre os povos indígenas.

Para consolidação do projeto de colonização, os portugueses lançaram mão do domínio da escrita como elemento de iniciação à civilização, em virtude dos indígenas ignorarem essa técnica. Incumbiram então os jesuítas da responsabilidade de educar e evangelizar os povos indígenas, ao passo que se iniciava a alfabetização e a formação de unidade territorial, conseguida principalmente com o combate à língua nativa (Simas & Pereira, 2012).

A aliança formada entre a Coroa Portuguesa e a Igreja convergiam para diferentes interesses: religioso, econômico, cultural e político. Os jesuítas, com a liderança de Manoel da Nóbrega, chegaram à colônia Brasileira em 1549, comandados por Tomé de Sousa.

Câmara (1979) fala-nos da importância que naquela altura tinha a compreensão da língua, para que se pudesse promover a catequese religiosa:

O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade linguística só valia como meio. (...) Era preciso conhecer a língua para, por meio dela, entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (p. 101).

A propósito da instrução, Ribeiro (2007) diz-nos que a primeira reivindicação pela instrução feminina partiu dos indígenas brasileiros, que pediram ao Pe. Manoel da Nóbrega que ensinasse as suas mulheres. O padre, por seu turno, vendo que podia beneficiar com a proposta, escreveu uma carta em solicitação a Dona Catarina, Rainha de Portugal, solicitando o ensino às mulheres indígenas. Este pedido foi negado por não se perceber a importância desta ação: “por que então oferecer educação para mulheres selvagens, em uma colônia tão distante e que só existia para lucro de Portugal?” (p. 81).

O trabalho das missões rendeu lucro, pois os jesuítas foram além de suas expectativas. As missões produziram e construíram um verdadeiro império econômico: para além do próprio consumo, conseguiam excedentes para

comercialização. Todo esse cenário contribuiu para ocasionar conflitos entre os colonos, que tinham interesses particulares na escravização dos nativos. De facto, as missões serviam como áreas protegidas da ação dos colonos, porém também resultaram em fonte de exploração e escravização da mão-de-obra dos indígenas.

Durante os 500 anos de colonização europeia, a escola esteve presente entre diversos povos indígenas. Historicamente, este contacto foi consagrado entre colonizador e colonizado, cujo objetivo central era a catequização dos indígenas com fim de os civilizar, integrar e explorar. Esta integração na sociedade dominante teve um preço: a negação da identidade e a imposição de valores e cultura alheia às suas realidades. A base desta educação esteve relacionada com a legislação que durante muito tempo não levou em consideração a diversidade cultural, a cosmologia, as práticas culturais e tradicionais destes povos. E a este propósito, Cunha (1992) refere o seguinte:

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representam-se a si mesma a ordem social (p.2).

Segundo a estimativa da CNBB (2003, citada por Félix, 2008), antes de 1500 havia no Brasil aproximadamente seis a dez milhões de índios distribuídos por várias etnias, com variadas línguas e costumes (eram faladas aproximadamente 1300 línguas, entre 900 povos). Estes vivenciavam uma realidade cultural caracterizada por práticas materializadas nos rituais, nos costumes, na organização política tribal, e nas manifestações religiosas, configurando um mosaico de modos de vidas diferentes, que eram passados de geração em geração.

Conforme os Referenciais Curriculares da Educação Escolar Indígena, após o processo de colonização, da riqueza étnica, cultural e linguística, que existiu naquele período, resistem mais de 220 povos indígenas e 180 línguas nativas, números que confirmam claramente que a unificação política e cultural

brasileira aconteceu através de métodos demasiadamente violentos, autoritários, desumanos, e implacáveis, configurando-se numa ação estritamente etnocêntrica num verdadeiro massacre étnico linguístico (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a).

É notório que a cultura indígena, apesar de todas as imposições eurocêntricas, não se intimidou. Os índios tinham (e têm) a sua forma própria de viver, de ver o mundo, de interpretar as suas relações consigo próprios e com os outros, e foram capazes de serem resilientes. Disto nos dá conta Munduruku (2000), quando se refere à resistência que o povo Tupinambá impôs e ao facto de ter conseguido fazer da sua língua, a língua mais falada no Brasil até ao século XVIII.

Quando os europeus desembarcaram aqui encontraram os povos que falavam a língua tupi, como povo tupinambá – povo forte e guerreiro que fez frente a muitas formas de escravidão. Por isso que essa língua acabou ganhando. (...) contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, mesmo, a ser a língua mais falada no Brasil até século XVIII quando o Marquês de Pombal decretou sua proibição (Munduruku, 2000, p. 47).

A cultura indígena permaneceu e manteve viva sua história e costumes visíveis até aos dias atuais. Parafraseando Gersem Baniwua (Luciano, 2013), ao contrário do que muitos julgaram, os índios são estratégicos e sabem impor os seus interesses e conseguem manter viva a sua cultura. Cultura, que, nas palavras de Benedict (1972, citado por Laraia, 2005) diz respeito a uma “lente através da qual o homem vê o mundo”. Homens de cultura diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.

1.2.A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA DA DOMINAÇÃO JESUÍTICA AOS DIAS ATUAIS

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola.

(Freire, 2004, p.28)

A organização do estabelecimento escolar indígena inicia-se em 1549 com a chegada dos primeiros missionários jesuítas ao Brasil, que tinham como objetivo fazer a conversão dos nativos à fé cristã. Para isso, precisaram de dominar a língua nativa e ensinar aos povos nativos os rudimentos de linguagem e escrita necessários para a leitura e compreensão dos textos bíblicos.

A entrada da escola na aldeia gerou estranheza, tendo em conta que esta instituição não fazia parte do contexto destes povos. Impondo a sua cultura, de forma a fazer uma aculturação com interesse próprio, a corte portuguesa via no nativo a oportunidade de aumentar os seus súbditos, tanto ao político económico, quanto religioso (Freire, 2004).

Mesmo tendo a clareza de que os nativos preservavam a sua cultura através da transmissão de pais para filhos, o colonizador desenvolveu práticas educativas que se diferenciavam da escolarização antes vivenciada (Ribeiro, 1984). Segundo Leonardi (1996), a escolarização naquele momento seria uma via de mão única, que objetivava impor ao nativo a cultura dominante. Para tanto, haveria necessidade da edificação do espaço escolar, no qual, a escola transmitia os saberes necessários com vista à aculturação indígena, através de um processo que passava pela sua catequização nos moldes da empreita colonizadora exigida pela metrópole. A este respeito, Freire (2004) chega a falar-nos da escola como instrumento de execução de uma política de

aculturação que levou à extinção de mais de mil línguas indígenas, como aliás já foi referido atrás.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 24).

Para Grupioni (2008), a instituição escolar ao constituir-se como agenciadora da instrução das novas gerações fá-lo não de forma neutra e consensual, mas sim, de forma intencional, procurando resgatar valores que estão implicados na base da ideologia dominante. No caso indígena não houve resgate, mas sim sobreposição de valores europeus sobre a cultura local.

É preciso, portanto que se diga, de partida, que o termo escolarização estará sendo utilizado aqui num duplo sentido: a escolarização que pretende impor a educação europeia em terras brasileiras, ou seja, impor ao nativo os valores considerados autênticos de uma sociedade em desenvolvimento, e a educação que pretende apagar do contexto dominado a cultura considerada exógena e desprovida dos valores morais e religiosos da época (Grupioni, 2008).

A escolarização indígena teve, sem dúvida, como lócus, a escola jesuítica que por seu turno é uma instância da educação formal e religiosa e que, todavia, não pôde eximir-se da interação com alguns ensinamentos indígenas, de entre estes o domínio de cura com plantas medicinais.

O fenómeno da escolarização indígena, entendido no seu sentido mais amplo, somente pode ser entendido se levarmos em conta um tempo relativamente longo de dominação pelo qual passou a sociedade indígena nos primeiros anos da colonização brasileira, tendo em vista os diversos fatores intervenientes na radical mudança daquela sociedade: de uma sociedade sem

escolas, no sentido que conhecemos, ao estabelecimento de ambientes de escolarização com objetivo de ensinar a ler e escrever, além da doutrina cristã (Grupioni, 2008).

Para que esta escolarização se concretizasse foi instituída a Língua Geral, fruto da adaptação de vários dialetos indígenas e considerada obrigatória a todos os índios aldeados e necessariamente batizados na religião católica. Assim, tornar-se-ia fácil a aprendizagem das orações e dos ensinamentos morais e disciplinadores impostos pelos jesuítas. Esta conversão durou até 1757, altura em que os jesuítas deixaram de contar com a proteção da Coroa portuguesa. Esta Companhia foi expulsa e a colonização continuou sob a direção dos colonos portugueses radicados na colónia (Luciano, 2006).

Para regulamentar a colonização dos nativos nesse período foi criado o Diretório dos Índios, tendo à frente um diretor nomeado pelo Governador Geral, que se incumbiu de transformar as aldeias em vilas e de proibir o uso da língua nativa. O Diretório dos Índios perdurou até 1798, ano em que foi revogado. Nada substituiu oficialmente este diretório até ao ano de 1845, em que foi criado o Regulamento das Missões, que não era mais do que um conjunto de diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil, a fim de tomarem conta da catequese e civilização dos indígenas.

Com estes missionários retornou o sistema de aldeamento necessário para a continuação da catequese, que era ministrada nas escolas criadas para o ensino das crianças e dos adultos indígenas. Como o desenvolvimento económico dos catequizadores dependia do trabalho indígena, que só seria possível se esta população fosse catequizada e integrada ao trabalho junto com os trabalhadores não indígenas (Melià, 1999), foi incluída neste processo de catequização, que envolvia o ensino da leitura e da escrita, a aprendizagem de alguns ofícios necessários para o desenvolvimento da colónia. A integração destes novos ensinamentos surge no Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, onde constava a proposta da criação de oficinas em vários campos: arte, agricultura, mecânica, além de treinamento militar e o

alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação (Grupioni, 2006).

Em 1870, perante a dificuldade em manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorreu em algumas províncias o investimento em institutos de educação, internatos e ou orfanatos para crianças indígenas, com vista a formá-las em interpretes e exímios linguísticos para servirem de auxílio aos jesuítas, na suposta civilização dos seus parentes. Estas escolas localizavam-se fora do aldeamento e perspectivavam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensinios para desempenho de tarefas que contribuíssem para o desenvolvimento local (Grupioni, 2006).

Em linhas gerais, todo o Período Imperial (1808-1889) se caracterizou por intensos debates em torno do tema educação “escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade” (Ferreira, 2001, p. 34).

Ao alvorecer do período republicano, é retomada a oferta às populações indígenas de um ensino que integrava a aprendizagem de ofícios, com vista ao atendimento das necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram internatos para a educação de meninos e meninas indígenas. Esta foi uma marca que ficou associada ao Brasil, o que levou a que o Estado Brasileiro viesse a implantar uma política indigenista com o intuito de desconstruir a imagem que tinha o país junto da opinião pública internacional. Para esse efeito foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), extinto no ano de 1967, tendo as suas atribuições sido transferidas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão responsável pela organização das normas de aldeamento e convivência pacífica da sociedade com os índios (Ferreira, 2001).

A grande preocupação das políticas indigenistas foi sempre atuar no sentido de escolarizar o índio para que este se tornasse produtor e consumidor das tecnologias, intenções de carácter explorador, com

perspetivas também de construção de reserva alternativa para abastecimento do mercado de trabalho.

Esta discussão está posta pelo discurso de valorização da diversidade, da cultura e da língua tendo como foco a utilização das línguas maternas no processo de alfabetização dos índios que não faziam uso da língua portuguesa, visando facilitar o processo de integração à sociedade nacional (Sobrinho, 2011).

Assim, o ensino bilíngue é estabelecido como prioridade e cabe ao governo federal implantá-lo nas escolas indígenas, para que os índios possam vir depois a assumir o papel de alfabetizadores nos seus respectivos grupos étnicos. A partir daqui a língua serviria para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio na cultura do não índio. A intenção precípua era o índio esquecer seus costumes, ancestralidade, aprender outra língua e não se sentir mais pertencentes a sua etnia (Luciano, 2006).

Segundo Ferreira (2001), face às dificuldades técnicas encontradas para a implantação do ensino bilíngue, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a FUNAI estabelece convénios com o Summer Institute of Linguistics (SIL)¹, missão evangelizadora norte americana para atuar junto aos índios do Brasil. Neste período foram mais de 50 missões religiosas católicas e protestantes que se estabeleceram no país (Maher, 2007).

O SIL, que tinha como objetivo central a conversão dos povos indígenas à religião católica, passou a atuar de forma tão eficiente que chegou a confundir-se com o próprio Estado e, em algumas situações, assumiu para si a obrigação estatal de tutela desses povos (Maher, 2007).

¹ O Summer Institute of Linguistics é uma das mais antigas ONGs estadunidenses, tendo sido fundada em 1934 por William Cameron Townsend, pioneiro no estabelecimento das missões “religiosas” protestantes na Amazônia. Nesta empreitada, Townsend contou com o apoio irrestrito da família Rockefeller.

Em síntese, no que concerne à educação indígena, o Estado Brasileiro caminhou na direção de continuidade à política praticada nos períodos do Brasil colonial e imperial, tendo como foco a assimilação, o paradigma integracionista, mantendo os povos indígenas subalternizados aos ditames da cultura social nacional, utilizando estrategicamente as supostas adaptações e civilidade por meio de sua adaptação à língua, à religião, a crenças, costumes, tradições, e a novas formas de viver.

No que concerne às condições dos povos indígenas, o que tivemos, na verdade, foi estigmatização da sua cultura com a imposição da cultura europeia, “enriquecida” pelos interesses que faziam parte do projeto colonizador. Atualmente, embora tenhamos a escola erigida sob os ditames da Constituição Brasileira de 1988, a escolarização indígena ainda está refém da dominação “civilizadora”, que se mantém acesa no imaginário coletivo da população escolarizada.

A ideia de que a educação escolar possibilitará a garantia de uma vida melhor para o futuro ainda representa, para grande parte da sociedade, talvez, a única forma de conseguir ascensão social e, conseqüentemente, melhorias para a sua vida futura dos jovens. Pondo-se em destaque a escola, impõem-se como único e soberano ambiente propício a aquisição de bens culturais capazes de transformar a vida da população, dando-lhe novas perspectivas, pelo menos, sob a forma de discurso. Na prática, porém, ainda se mantém uma grande distância entre as diversas realidades sociais e os fazeres – homogeneizados no dia a dia da escola (Simas & Pereira, 2012).

Se a escola tem um papel determinante na vida da população, qual a é importância que a mesma exerce na vida de crianças, jovens e adolescentes indígenas, e mais especificamente na vida dos que residem na Aldeia Zutíwa? Valorizamos uma escola que está no mundo das ideias, mas que relação tem com a cultura e com as tradições dos povos indígenas? Como compreender a escola no que se refere à educação dos povos indígenas?

Na opinião de Santos (2000) passam muitos anos, mas os resquícios do paradigma homogeneizador da sociedade moderna clássica ainda estão

fixados na memória viva, não só dos agentes sociais, mas da própria configuração escolar, pois concebe a educação como uma prática de reprodução e manutenção das estruturas de dominação das condutas tipicamente obedientes. Estas indagações são reforçadas por ações educacionais que são vivenciadas dia após dia nas instituições e que invisibilizam a diversidade e destituem da prática social a sua capacidade de movimento, de contradição, entendendo a sociedade e a escola como espaço de equilíbrio e coesão social.

Vivemos, pois um tempo de transição paradigmática. As nossas sociedades são intervalares tal como as nossas culturas. Tal como nós próprios [...] todo pensamento crítico é centrífugo e subversivo na medida em que visa criar de familiarização em relação ao que está estabelecido e convencionalmente aceite como normal, virtual e necessário (Santos, 2000, p.16).

A escola constitui-se num lócus privilegiado para a assimilação de conteúdos e valores, como também de promessas de uma vida melhor, de um lugar no mercado de trabalho. Porém, esta escola, pensada sob estes moldes não conseguiu, até aos dias de hoje, melhorar a situação social da população e muito menos dos povos indígenas. Pelo contrário, a escola perpétua o preconceito, a estigmatização, a exclusão. O que impera é o sucateamento e encurralamento dos diferentes, e isto contribui para a proliferação da miséria, como nos lembra Freire.

Tanto mais pobre seja uma nação, mais baixos padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como necessariamente necessárias (Freire, 2004, p. 94).

Esta desigualdade, da qual se ocupa Freire nas suas análises, é mascarada no discurso da igualdade. Tende a condenar os diferentes ao fracasso como condição real de existência que ultrapassa o muro da escola. Esta, por seu turno, está organizada para responder às demandas de uma sociedade

capitalista, fragmentada, elitizada e injusta. Em relação à Aldeia Zutiwa, tudo que foi instituído a nível nacional para lá foi transplantado: uma escola ao serviço dos interesses capitalistas, que a partir da CF 1988 se vem modificando por pressão dos indigenistas e dos próprios índios que, com base na legislação oficial, reivindicam para si os direitos que lhes foram sendo negados ao longo dos tempos.

A escola indígena está atualmente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB nº 9.394/96, pela Lei nº 11.645/2008 e pelos Referenciais Curriculares para Educação Indígena – RCNEI. A proposta da escola que temos hoje perspectiva a inclusão, a valorização da diversidade cultural e das diferentes etnias. No entanto, e apesar desta importante mudança que encontramos na legislação brasileira, as práticas pedagógicas implementadas pelos professores são práticas de continuidade, isto é, são práticas que não consideram a necessidade de preservar o que é próprio da sociedade indígena, que na atualidade se configura desestruturada, com forte negação ancestral e cultural (Munduruku, 2010).

Quanto à educação escolar indígena atual, verifica-se um paradoxo: por um lado, alguns pais não querem que os seus filhos aprendam na escola a língua indígena, alegando que eles já a sabem, querem que vão à escola para aprender o português; por outro lado, observa-se que alguns indígenas, especificamente os mais velhos, primam pela preservação da cultura, para que possa garantir a tradição e os costumes. Este é um grande dilema que os professores das escolas indígenas enfrentam. Ao mesmo tempo que a escola tem o papel de garantir a preservação dos artefactos culturais indígenas por meio da preservação da língua materna, existe por parte dos pais, a ideia centrada em pressupostos da sociedade capitalista: a convicção de que os seus filhos precisam da língua portuguesa, porque é a língua oficial do país e justificam isso com toda a sua força. D'Angelis (2005) confirma esta tendência a que acabamos de nos referir.

[...] os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e

complexa como a língua portuguesa (ou outra língua europeia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na autoestima chega a ser evidente (p. 40).

Este linguista diz ainda que o estudo da língua indígena é indispensável para a sua sobrevivência. Explica que é preciso fazer frente à perda de espaços para a língua portuguesa, inserindo a língua indígena no currículo com funções e usos sociais relevantes e prestigiados, como o desenvolvimento da escrita.

Vê como um instrumento útil para construção de seu futuro, se os indígenas não alfabetizarem em sua língua, esse processo acontecerá somente na língua majoritária e dessa forma “o cavalo-de-Tróia do assimilacionismo e da invasão cultural estará colocando, uma escola, no centro de uma aldeia” (D’Angelis, 2005, p. 16).

1.3. CONCEITUANDO CULTURA INDÍGENA

Para falarmos em cultura indígena, necessário se faz verificar a raiz do conceito de cultura. No vocábulo inglês, *culture*, tomado em seu amplo sentido etnográfico, é um todo complexo que inclui conhecimentos, que envolve, crenças, arte, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Tylor, 1871, citado por Larraia, 2005).

Para Laraia (2005), é preciso romper com a ideia de que apenas uma cultura é verdadeira, esquecendo-se que existem outras tantas culturas de igual veracidade. Pensar em uma cultura à frente das demais, denominando-a superior é, no mínimo, desrespeitoso. Pois bem, para este autor isto é um erro. Todas as culturas, sem exceção, são verdadeiras, e todas devem ser

respeitadas. Nenhuma é superior à outra. Podem ser diferentes, mas nunca superiores.

A cultura está sempre em processo de mudança. Em muitos casos pode até ser modificada com muita rapidez e violência, dependendo dos processos a que for submetida. Desta forma, o ser humano não é somente o produto da cultura, mas, igualmente, produtor de cultura (Laraia, 2005). A nossa herança nos condicionou a reagir depreciativamente em relação àqueles que agem fora do padrão. Não podemos negar que este pensamento, uniforme, tem raiz na concepção positivista que dominou o mundo por muito tempo e ainda se perpetua em tempos vigentes.

A Heterogeneidade que caracteriza a população indígena brasileira manifesta-se na multiplicidade de povos com diferenças acentuadas entre si. Cada grupo tem sua específica configuração cultural e, conseqüentemente, sua própria língua. Os seres humanos comunicam-se por meio da linguagem, e é por meio dela que interagem com o universo cultural de que fazem parte, associando o símbolo linguístico ao que ele representa (Marconni & Presotto, 2005), e é através da linguagem que os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas, como nos dá conta o Ministério da Educação e do Desporto (1998).

A linguagem e, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar linguagem são por isso, como documentos de identidade (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p.113).

E a este propósito, Mattoso Câmara Jr (1979, citado por Marconi & Pessoto, 2005) sublinha que a língua é o microcosmo da cultura e que se constitui numa representação da cultura material e espiritual de um povo. A língua é, por si só, o veículo de comunicação entre os homens.

Quando pensamos na escola que é proposta aos indígenas, temos que considerar a transversalidade desta cultura no currículo escolar, sobretudo

para que se sintam valorizados, para que os respectivos conteúdos tenham um ponto de partida para outras informações. Para que seja de fato âncora para construção do conhecimento (Simas & Pereira, 2012). Atualmente, a cultura indígena é estigmatizada, é vista como sendo uma minoria. Mas quando falamos de cultura indígena, estamos a fazer referência a pessoas, a seres humanos, estamos a falar da vida das pessoas e não simplesmente de manifestações culturais. A cultura indígena é diferente da cultura não indígena, pois para o indígena a cultura é o modo de ser e viver (Ministério da Educação, 2002). Importará lembrar, aqui, que os povos indígenas deram um importante contributo para a cultura do povo brasileiro, que de certo modo, compõe os artefactos culturais, como por exemplo: técnicas de sobrevivência na floresta; nas expansões agrícolas e extractivistas; expressões, conceitos e palavras da língua indígena; o manuseio das ervas medicinais; culinária brasileira que inclui a farinha, a tapioca etc. Podemos também fazer referências aos hábitos higiénicos como o banho diário (Simas & Pereira, 2012).

Para Munduruku (2010), a cultura indígena tem rituais que vão do mais simples ao mais complexo. Para um indígena, o valor de um encontro com uma pessoa tem um significado diferente do que tem para quem não é indígena. Por exemplo, quando um indígena se vai encontrar com uma pessoa, há todo um ritual de preparação prévia, pois encontrar alguém, simbolicamente, é preparar-se para um momento de saudação. Diz o autor, que quando um indígena vai ao encontro de uma pessoa precisa, ele está alegre. Faz comparações com encontro entre os nativos e os primeiros colonizadores que chegaram ao Brasil, em 1500, e conclui que com a chegada do europeu ao Brasil não houve encontro, mas antes um desencontro, um choque de culturas e história.

Este mesmo autor explica que os povos indígenas não têm o hábito de cumprimentar através do toque físico. Cumprimentar as pessoas, para esses povos, significa chegar perto, olhar dentro dos olhos, e é também perguntar

se está tudo bem. Os olhos são a única parte do corpo que não mente. Os olhos são a janela da alma. Os indígenas sentam, conversam e proseiam.

Na Aldeia não se obedece ao tempo do relógio, não se obedece ao tempo da fábrica. O tempo da aldeia é expansivo, o tempo para os indígenas, tem conotação diferente do não indígena. Munduruku (2012) infere que, para o indígena não existe futuro. Passado é memória, presente é agora e futuro não existe, é especulação. Os povos indígenas são educados para viver intensamente com e para a natureza. Os povos indígenas privilegiam o silêncio. Mas este silêncio não significa ausência de barulho, significa ficar atento, concentrado a tudo que está em seu entorno. É ter a capacidade de ouvir o barulho das árvores, o canto dos pássaros e acima de tudo, captar a presença do inimigo, que pode ser um animal feroz, ou um estranho, porque “quem faz barulho, não se concentra, não sobrevive e não observa quando a onça vai chegar” (Munduruku, 2014, p. 23). E a este propósito, continua o autor:

Quando menino, vivendo em lugar onde a energia elétrica só chegaria muitos anos mais tarde, tive de adaptar meus olhos para enxergar na escuridão, nas noites sem lua. Aprendi que é preciso dar um passo de cada vez, tateando o desconhecido, o invisível, para chegar a algum lugar. Olhar e enxergar no escuro, são frutos de um exercício que passa pelo enfrentamento dos medos. (...). Ter sido educado a caminhar no escuro, deu-me algumas garantias e ajudou-me a permanecer atento a vários riscos que a vida nos impõe. (Munduruku, 2014, p. 55)

Frente ao exposto, podemos analisar a incompreensão pela qual o indígena foi e continua sendo subjugado. A relação com a natureza tem uma conotação de cumplicidade porque a ideia é que ao passo que a natureza cuida do seu bem viver, estes por seu turno cuidam da natureza. Se fizermos comparações com a concepção dos povos não indígenas, teremos choques culturais perversos. Consideremos os desmatamentos das florestas que o não indígena faz para construir obras faraônicas, para fixar residências, com perspectivas de lucro, de futuro. Estes costumes, não se consolidam na cultura indígena e,

talvez por isso, ou também por isso, o índio seja percebido como preguiçoso (Munduruku, 2014).

A ideia da cidade não cabe na Aldeia, incompreensão que temos sobre o pensamento do índio. As ideias provocam o mal estar. As pessoas sabem pouco sobre os índios, o que sabem, sabem errado. São Ideias preconcebidas estereotipadas e de imagens construídas (Munduruku, 2010, p. 53).

Farney (2005, citado por Ministério da Cultura, 2012) corrobora com o pensamento de Munduruku (2010), ao inferir que a cultura é o modo de vida de cada povo. Ao longo dos tempos, os povos indígenas perderam algumas tradições. Mudaram substancialmente o modo de viver, tanto no que se refere ao modo como se vestem, quanto ao modo como se alimentam e onde vivem. O mesmo autor chama-nos também à atenção para os atributos essenciais das culturas indígenas, e para o facto de as culturas serem dinâmicas, de se encontrarem em constante processo de reconstrução. Destaca o autor que os povos indígenas desempenham sua corretagem criativa, com estratégias, tanto que conseguiram até hoje manter suas identidades. Conforme sinaliza Cunha (2009), “constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados. É preciso perceber a dinâmica da produção cultural” (p. 239).

Hoje, os povos indígenas, mediante o convívio com a cultura ocidental, apropriaram-se de informações, de modos de agir dos não indígenas, e por vezes, a sua expertise os mobilizam para utilizar desses meios para reivindicar os seus direitos, para fazer eco das suas indignações em busca dos seus direitos, e principalmente, denunciar os graves danos que sofreram historicamente. Cunha (2009) brinda-nos com uma citação a propósito destas perdas e da forma como o povo indígena conseguiu preservar traços culturais e preservaram a identidade indígena.

Grupos indígenas no Brasil, sobretudo os de contato mais antigo com a população neobrasileira, foram induzidos a falar línguas novas, primeiro a língua geral, derivada do tupi e propagada pelos jesuítas, mais tarde o português por imposição expressa do Direito dos Índios Pombalino. Processos

de discriminação contra as línguas indígenas foram usados nas escolas salesianas contemporâneas. São conhecidas ainda as situações, impostas pelo desprezo dos regionais pelos 'caboclos' ou 'bugres', em que os índios se envergonhavam do uso de suas línguas. A interferência nas culturas tradicionais atingiu também a religião, os costumes matrimoniais, a organização política, a tecnologia, os hábitos alimentares, estes já afetados pela de pauperização dos territórios de caça e pesca. A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservavam a identidade do grupo (p. 251).

É preciso romper com a ideia historicamente construída e que nos impele a considerar os indígenas como um povo passivo e preguiçoso. Importa destacar que os povos indígenas são extremamente estratégicos, conforme sinaliza Luciano (2006). Dentre as ações para preservar a cultura, destaca-se a luta aguerrida para manter a biodiversidade de seu território. Como exemplo, temos a oposição ferrenha dos índios Caiapó à construção de projetos do Governo Federal. Desde o início da colonização até hoje, os povos indígenas dão o seu legado à nação brasileira, como nos dá conta Luciano (2006). Este autor destaca o importante papel dos indígenas ainda durante o período de colonização.

Os índios pacificados e dominados ensinaram aos colonizadores as técnicas de sobrevivência na selva e como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos desbravadores e colonizadores portugueses, lá estavam os índios como guias e serviçais conforme atestam alguns registros documentais da época. Ao longo de toda história de colonização brasileira, os povos indígenas estiveram presentes, ora como aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ora como mão-de-obra nas frentes de expansão agrícola e extrativista (Luciano, 2006, p.217).

Temos por hábito cultural entender como algo estranho, bárbaro, selvagem ou primitivo, tudo aquilo que achamos diferente. Comportamo-nos dessa forma evolucionista porque acreditamos que os nossos costumes estão no centro, no ponto máximo do desenvolvimento cultural e tecnológico, enquanto que percebemos os outros costumes como esquisitos, atrasados,

bizarros e que precisam ainda de passar por estágios de evolução para que cheguem a ser tão completos quanto aos nossos. Os índios, por sua vez, são alvos dessa visão egocêntrica e eurocêntrica. Por vezes, estas práticas parecem-nos irrelevantes, mas vão-se tornando cada vez mais ofensivas para quem as recebe. Quando contamos piadas sobre os povos indígenas, ou fazemos apologia a elas, estamos também contribuindo para o fortalecimento de estigmas e estereótipos face aos costumes e tradições destes povos. Comportamentos neste sentido refletem a reprodução do preconceito e contribui para a consolidação de uma mentalidade pública e negativa sobre o povo indígena (Simas & Pereira, 2012). Para passar a vê-los com “outros olhos”, é necessário realizar um exercício de empatia, colocar-se no lugar do outro e perceber o quanto constrangedor e insuportável seria termos que esconder as nossas preferências musicais, crenças e hábitos familiares porque alguém a enxerga como práticas irracionais por serem diferentes. Sobre isto, Ribeiro (1995) assume que se um indivíduo conviver durante duas semanas com indígenas nunca mais os olhará com os mesmos olhos. Passá-lo-à a ver de uma forma completamente diferente.

Muito do que nós falamos e pensamos é recheado da herança e costumes indígenas, porém praticados em outro contexto. São na verdade representações diferentes, mas que possuem a mesma finalidade que as nossas. Um índio na força da sua cultura basta-se a si mesmo, ele é autossuficiente e sabe fazer tudo o que vai precisar ao longo de sua vida, sabe fazer sua casa, sua roça, plantar colher, sabe fazer seus instrumentos de trabalho como o arco, a flecha, a canoa, esteira, rede. Sabe identificar as espécies do seu ambiente que servem como alimento ou como medicamento (Novaes, 1985).

A cultura Indígena tem sido tema de muitas outras pesquisas e os resultados têm mostrado cada vez mais a existência de estigmas e estereótipos. Esse facto vem gerando preocupação tanto no campo da antropologia, quanto educacional, uma vez que essa cultura sendo também componente da cultura mátria, precisa ser respeitada, valorizada e

incentivadas no intuito de não chegar ao extermínio (Cunha & Cesarino, 2014).

De acordo com uma estimativa da CNBB (2003, citada por Felix, 2008) antes de 1500, havia no Brasil aproximadamente seis milhões de pessoas distribuídas entre novecentas etnias. Estes vivenciavam uma realidade cultural caracterizada por práticas materializadas no jeito de ser, nos artefactos culturais, na organização política, na ancestralidade, na religiosidade, na educação constituindo um mosaico de modos de vidas diferente. Os índios tinham a sua forma própria de viver, de ver o mundo, de interpretar as suas relações consigo e com os outros. Um índio aprende desde muito cedo a relacionar-se bem com o ambiente ao seu redor. Tudo tem rituais. Ele festeja a preparação da terra, o plantio, a colheita, e embora não festeje o nascimento ele cultua a morte. O índio enfeita-se muito, gosta muito de cores vivas, dança muito, ri muito (Novaes, 1985).

A educação das crianças pautava-se por rituais de iniciação que mais tarde culminavam com as obrigações da vida adulta. O brinquedo, na verdade, já se traduzia no instrumento de trabalho. Além disto, desenvolviam rituais de cunho educacional de liderança através dos pajés, tudo organizado em conformidade com os interesses da comunidade e com relações estreitas com as vivências, isto é, a prática educativa já era a própria quotidianidade dos indígenas (Cohn, 2005).

A cultura do povo indígena é uma cultura riquíssima, que varia de acordo com a etnia, e por isso é no mínimo aviltante falar da cultura indígena no pretérito, como muitos autores de trabalhos académicos e escritores erroneamente costumam tratá-la, uma vez que a cultura está viva e está a fortalecer-se cada vez mais (Cohn, 2005).

O índio tem o seu ritual próprio para condução da sua quotidianidade. No sentido lato, ritual significa uma sequência de ações, de jeitos de fazer, palavras e gestos expressos por um grupo específico em que demarca a relevância de um ritual que pode ou não ter conotação religiosa (Mclaren, 1992).

Por exemplo, na tradição dos Tenetehara, uma das etnias indígenas do Maranhão, dias antes da cerimônia observada, os homens saem para caçar cedo e retornam ao entardecer por uma semana, enquanto as mulheres se ocupam de produzir as indumentárias, os paramentos que os participantes do rito utilizarão no ápice da festa, que se dá no último dia (Matos & Monte, 2006).



Figura 3 – Festa do Moqueado

Quem cuida da preparação dos alimentos são as mulheres da aldeia. Habitualmente, são as mães dos participantes da festividade. São elas, que “moqueiam” a caça dia após dia. Com vista a esta prática, outra denominação é dada à festa da moça: festa do moqueado. O banquete é composto por: nhambu, mutum, macaco, cutia, veado, anta, porco do mato e outros animais. Sendo que o mutum, refeição especial, depois de moqueado é socado e misturado à farinha para ser degustado pelos participantes.

No que concerne à alimentação, as meninas obedecem a uma dieta. Não ingerem peixes e caças. Esta dieta só é quebrada no último dia da festa, entretanto, percebemos hoje transformações neste ritual, segundo relatos antropológicos de Galvão e Wagley, que conviveram em pesquisa etnográfica

com os Tenetehara no período de 1941 a 1945, como nos dão conta Marconi e Presotto (2005).

A festa acontece geralmente nos meses secos do ano, que vai de junho a dezembro, e é realizada no centro da aldeia. As pinturas de jenipapo são efetivadas nas meninas no dia da festa, que as enfeitam conforme imagens em tela. Em pares, as meninas dançam em disposição circular, em pequenos pulos e passos sincrônicos, representam suas tradições. Com alegria e disposição as lideranças, os caciques, crianças, jovens, adultos e participantes de outras etnias comungam do rito, dançando em um ritmo extasiante sob a marcação de maracás. O ritual é realizado do seguinte modo: meninas e meninos são as pessoas centrais da festa, enquanto que os homens são responsáveis pelas músicas e as mulheres contribuem com a segunda voz. Wagley e Galvão destacam que,

Antigamente, tanto rapazes quanto meninas submetiam-se a um período de isolamento que antecedia os ritos de puberdade... Durante esse período não podem comer carne, somente milho, mandioca, farinha e mingaus. Uma vez ou outra, pequenos peixes considerados inofensivos lhes são servidos. A água que bebem deve ser ligeiramente aquecida (Wagley & Galvão, 1961, p.88).

A importância de estudar e entender cada nação indígena, sua religião, seus rituais, cantos, danças, símbolos, indumentária, pinturas corporais, mitos e jeitos de celebrar a vida, permite-nos compreender a importância de se valorizarem cada vez mais estas culturas. Um dos motivos que leva um *karaiw romo* (não índio) a discriminar um índio e a não respeitar a sua cultura, tornando-se uma pessoa egocêntrica, é o facto de não conhecer a cultura indígena e não procurar conhecê-la.

Conforme já referimos, à luz do pensamento de Luciano (2006), os índios são estratégicos, e após intensos anos de luta e resistência os povos indígenas começaram a reivindicar um modelo de educação que respeite seus saberes ancestrais e tradicionais, isto é, a diversidade étnica e cultural existente entre eles. Foi precisamente a partir da década de 1970 que os povos indígenas

reivindicaram os seus direitos por uma escola promotora da diversidade, e que acima de tudo preservassem as suas identidades (Matos & Monte, 2006).

Como resposta a tais reivindicações, foram formuladas e aprovadas ao longo dos anos textos de ordem legais e normativos que assegurassem os direitos educacionais desses povos. As conquistas legais estão inscritas na Constituição de 1988 e também, por exemplo, no Plano Nacional de Educação, um dos documentos mais recentes. Voltaremos a este assunto mais à frente.

1.4.A EDUCAÇÃO FORMAL

Historicamente, a educação formal nasce no final do século XVII e início do século XVIII. Com o surgimento de uma sociedade mais complexa, dotada de requisitos formais, sistemáticos, legais e políticos, a educação familiar torna-se ineficiente. A escola institucionalizou-se de maneira mais complexa a partir do Renascimento e da Idade Moderna, quando passou a exigir o confinamento dos alunos em internatos, a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e o recurso dos manuais didáticos (Chauí, 2004).

No século XVII, vários teóricos se preocuparam com a questão metodológica da escola, o que se reflete nas indagações a respeito da pedagogia e de outros modos de fazer educação, que respondessem às exigências vigentes. O mundo mudou radicalmente e no decorrer desses processos surge uma nova tecnologia que exige, no mínimo, noções básicas de leitura e escrita (Ghiraldelli, 2008). E daqui resultou a exigência de ampliação da rede escolar, que se tornou mais premente, uma vez que os operários das fábricas, mais do que os camponeses, precisavam de saber ler, escrever e contar. O século XX foi pródigo em teorias pedagógicas e projetos

educacionais, na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização (Chauí, 2004).

De que modo ensinar tudo a todos para que, de forma relâmpago, as pessoas se adequassem ao mundo de fábrica vigente? Muitos teóricos contribuíram para este fim. No Campo da Pedagogia, João Amós de Comênio (1592 -1670) foi um grande expoente. A célebre frase que marcou a história, foi: “ensinar tudo a todos” De que modo? Onde? É nessa perspectiva que a escola surge com salas de aula habitadas por alunos, movida por um sistema, que se fizesse necessário naquele contexto (Chauí, 2004).

Para João Amós Comênio, autor da obra *Didática Magna*, o ponto de partida da aprendizagem deve ser sempre o conhecido. Partir das próprias coisas, valorizar a experiência, educar os sentidos, são passos de uma educação que se faz pela ação e voltada para a ação: “Só fazendo aprendemos a fazer é um dos lemas de Comênio. Inova quando defende a escola única, universal e a cargo do Estado. (...) valoriza o papel do professor como controlador do processo” (Chauí, p. 2004, p 25). O fazer representava, no momento, o distanciamento da educação focada na memorização. De qualquer modo, o “fazer”, que o autor se refere aqui, pretendia formar homens e mulheres que respondesse ao contexto fabril. A escola, a educação sistematizada, intencional tem seu nascedouro neste cenário. Ao contexto da revolução industrial subjaz uma escola também industrial. As ciências encarregaram-se de favorecer a legitimação científica da cultura fabril na escola (Santomé, 1995).

Na obra *Choque do Futuro*, de Alvin Toffler, vamos encontrar o que mais expressivo podemos observar no que se refere ao reflexo da fábrica na escola. Desde a arquitetura do prédio, ao toque da campainha comparada à sirene. Nesta perspectiva o autor corrobora inferindo que,

A educação em massa era a engenhosa máquina construída pelo industrialismo para produzir a espécie de adultos de que precisava, o problema era o desordenamento complexo. Como pré-adaptar as crianças para um mundo novo, um mundo de ruídos internos e repetitivos de fumaças, de

trabalho confinado de máquinas de condições de vida em ambientes populosos, de disciplina, coletiva, um mundo em que o tempo era regulado não pelo ciclo do sol e da lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto? (Toffler, 1973, p. 335)

Na opinião do autor, a solução estava num sistema educacional que na sua estrutura simulava este próprio universo. Não foi sem intenção que as teorias sociológicas positivistas tiveram impactos e implicações nos sistemas educacionais da época e ainda se mantêm até hoje na contemporaneidade. As arquiteturas escolares, as cadeiras organizadas em que um aluno olha no ombro do outro, as matrizes curriculares, os horários de aulas monitorados por uma campainha, são sinais vivos do reflexo desse modelo nos nossos tempos.

Toffler (1973) alerta-nos também para o facto de que a própria organização do conhecimento em departamentos ou disciplinas era baseada em pressupostos industriais. “As crianças marchavam de um lugar para o outro e assentavam-se em lugares pré-determinados. As sinetas tocavam para anunciarem as mudanças dos horários” (p. 334).

Sobre este assunto, o educador Rubem Alves (Alves, 2005), em artigo publicado na Revista Educação com o título “A escola dos Meus Sonhos”, faz referência à experiência que viveu ao visitar a Escola da Ponte, em Portugal, no qual confessa a sua admiração pela forma como a escola conduz a educação dos estudantes. Denominou este projeto como um projeto integrador. No mesmo texto, faz uma crítica severa à educação brasileira, no que concerne ao modo como organiza o conhecimento. Alerta que as disciplinas são ministradas em tempos de 45 minutos que o aluno não consegue ter tempo para pensar as matérias ministradas e que é muito perceptível a fragmentação do conhecimento fruto da tradição organizacional da escola.

A escola brasileira, descrita por Alves (2005), promove o desenvolvimento de um currículo obsoleto, que impõe a padronização onde alunas e alunos têm poucas oportunidades para determinar o que precisam aprender,

movidas por rígidas exigências com intenções de formar sujeitos que só podem estar aptos a servir uma sociedade em desaparecimento.

A educação formal é comumente identificada como educação sistematizada, que se materializa na escola. É da responsabilidade de um sistema educativo com objetivos e intenções, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível de escolaridade que é validado através da emissão de um diploma (Libâneo, 2001).

Não podemos perder de vista que esse sistema burocrático e hierarquizado não é o único modelo de educação, porque a construção do saber não acontece exclusivamente na sala de aula, não acontece exclusivamente entre quatro paredes. Libâneo (2001), no livro *Pedagogia e Pedagogos para quê?* Conceitua educação como

o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (p. 160).

Também Brandão (2006) se refere à educação, como um conjunto de processos que vão para além da educação formal, da educação que acontece nas instituições escolares, entre professores e alunos. O autor fala-nos de uma educação situada, de uma educação que acontece nos diferentes tipos de sociedades e que faz parte da sua construção, continuidade e legitimação.

a visão ocidental de modelo e forma de educação, onde é transmitida por professores e em escolas, não é a única existente, visto que a educação é encontrada em todos os tipos de sociedades – tribais, caçadores, pastores nômades, países desenvolvidos, etc – desse modo, ela faz parte da construção, continuidade e legitimação de cada uma delas, ou seja, ela é encontrada a partir do momento em que uma sociedade repassa o saber comum necessária

para a continuidade de costumes, tradições e crenças de cada uma (Brandão, 2006, p. 85).

Entendemos que a educação não formal está presente em todas as camadas da sociedade humana. Não podemos, portanto, escapar dela. Ela acontece na nossa casa, na rua, na escola, nas organizações profissionais, na relação diária com outras pessoas, em todos os locais onde é possível realizar aprendizagens situadas (Lave & Wenger, 1991; Gudolle et. al., 2012). A educação não é um processo unilateral e não acontece de acordo com um único paradigma. Não há um modelo único e pronto. A este propósito, Libâneo e colegas dão-nos conta de que as práticas educativas estão presentes em outros lugares, para além dos contextos formais.

Há, também, as práticas educativas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, caracterizando a educação não forma (Libâneo; Oliveira & Toschi, 2012, p. 57)

É pertinente (re)lembrar que, de uma forma ou de outra, todos nós somos agentes de um ato educativo que envolve pedaços da vida, como nos diz Brandão (2006).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações (p. 07).

A partir do que temos vindo a referir, fica percebível que a educação não é um processo singular, mas sim um processo plural e feito em tempos e locais diversos e com diversos interlocutores.

Mas voltemos à escola. Voltemos à educação formal, para deixar aqui um questionamento: porque é que a escola sustenta as desigualdades?

Freire (2009), em sua obra “Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido” fala-nos da possibilidade de uma educação

emancipatória, ancorada nas convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pelo crédito e fé que sempre teve na pessoa humana e pela esperança mobilizadora.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero (Freire, 2009, p. 11).

O autor fala-nos da importância de uma educação da esperança, de que, enquanto educadores, temos o dever de ao acolher todas as crianças e jovens de uma geração com o firme propósito e responsabilidade de formar os cidadãos que, para além de constituírem o futuro de uma nação, sejam pessoas capazes de respeitar o outro, que convivam com a tolerância, que entendam que vivemos num mundo diverso. Fala-nos, por isso, da necessidade de promover o desenvolvimento de atitudes e de valores porque o desenvolvimento dos jovens, e da sociedade em geral, não se faz apenas com conhecimento científico e técnico.

(...) que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos (...) abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2009, p. 136).

Para Freire, educação não é doação nem imposição. É uma devolutiva da sociedade, dos conteúdos coletados na sociedade e desenvolvidos aos indivíduos, realizada de modo sistematizado e organizado na busca da construção de uma consciência crítica. É neste contexto que devemos pensar a educação escolar indígena. Conforme sinaliza Gersen Banwia “educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (Luciano, 2006, p. 120).

Para Alarcão, “educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E, que nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental” (2001, p. 16). Alerta a autora que em função disto costuma dizer que a escola, cada escola, deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo. É deste contexto específico que nos ocupamos neste trabalho. A educação escolar que temos hoje nas aldeias são reflexos do sistema educacional jesuítico, cujo objetivo era integrar os povos nativos aos costumes eurocêtricos (Meliá, 1999).

Para Grupioni (2008) apesar dos avanços e conquistas, o processo de escolarização indígena, promotora de uma educação intercultural e bilíngue, é cenário para interpretações múltiplas. A escola brasileira precisa incluir a realidade do aluno indígena porque é preciso que os índios se continuem a sentir índios, caso contrário será apenas um corpo estranho no centro do aldeamento.

A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira... A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios (Cohn, 2005, p.5).

Cohn (2005) alerta-nos para a necessidade de percebermos que apesar dos esforços que precisam de ser feitos para oferecer aos índios um ensino que tenha em consideração os seus valores, ele será sempre considerado um modelo exógeno de formação, pelo que talvez seja desejável distinguir a educação escolar indígena da educação indígena.

[...] por mais que nos esforcemos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma educação indígena de uma educação escolar indígena (Cohn, 2005, p.7).

A valorização e o respeito da cultura indígena, pelo não índio, leva à valorização e à autoidentificação dos próprios índios com os seus antepassados e com a sua cultura. E este espaço é fundamental para uma Educação Escolar Indígena de qualidade. A escola precisa de ser o porto de abrigo para a inclusão e disseminação do respeito e da tolerância, e da preservação dos artefactos culturais dos povos indígenas.

Acreditamos na escola enquanto espaço que acolhe, que inspira a esperança num mundo melhor, que se torna numa instituição relevante e indispensável na luta por uma sociedade mais equânime e inclusiva. Em regimes democráticos, a escola pública precisa que o poder governamental lhe preste a devida atenção e que dispense cuidado àqueles que estão desacreditados, que perderam a esperança e que não conseguem ver na educação a possibilidade de transformação, um campo de luta emancipatória. É preciso reinventar a escola. Precisamos de escolas que tratem das pessoas e que escutem as vozes dos alunos. E neste caso, dos alunos indígenas. Como sinaliza Freire (2009), a escola não é apenas um lugar onde se trabalha, onde se estuda. É também um espaço onde se convive, onde se fazem amigos, onde se é gente, onde se se cresce, onde se pode ser feliz.

[...] escola é lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. [...] Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.[...] Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico [...] Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. . <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1600>.

1.5.DEFININDO EDUCAÇÃO INDÍGENA

Conforme já mencionamos neste trabalho, os povos indígenas, antes de os portugueses se estabelecerem nas terras brasileiras, possuíam um sistema social próprio e peculiar, tinham uma forma específica de educar os seus filhos e de os tornar cidadãos capazes de sobreviverem no seu meio ambiente natural e de darem continuidade ao sistema social vigente.

Cabe, portanto, lidar aqui com dois conceitos: educação indígena e educação escolar indígena. Para conceituar cada tipo de educação, ancoramo-nos em Gersen Banwua, que considera que “educação indígena se refere aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas” (Luciano, 2006, p.129), às formas pelas quais os povos indígenas passavam aos mais jovens os seus conhecimentos e os prepararam para viver na sua comunidade, ao modo de formar cidadão para o seu grupo. Este processo educativo dá-se durante todo um ciclo de vida de um indígena, destacando-se conforme o autor mencionado, momentos marcantes de uma trajetória.

Este processo educativo se dá durante todo o ciclo da vida de um indígena, segundo Luciano (2006), os momentos marcantes dessa trajetória, estão dispostas do seguinte modo: 1-Vida antes do nascimento – 2 Nascimento- 3 – passagem de criança a adulta – 4 – vida madura. Os pais e os familiares adotam uma postura voltada para a formação da criança indígena desde o seu nascimento. Alguns rituais próprios da cultura são realizados, iniciadas pela celebração com festas no momento do anúncio. Entre os povos Baniwua, por exemplo: “os pais adotam o hábito de acordar cedo para tomar banho antes que as outras pessoas da casa acordem, para evitar que as crianças nasçam fracas e preguiçosas” (Luciano, 2006, p. 132).

Como nas comunidades ocidentais, entre os índios também se celebra o nascimento das crianças. Em algumas etnias, o Pajé, espécie de curandeiro e líder da aldeia, faz orações e rituais pertinentes a esse momento. O nome das crianças é escolhido nessa ocasião, e a sua escolha visa influenciar a sua

conduta ao longo da vida. A passagem para a vida adulta, marcada pelos rituais de iniciação, é uma “espécie de colação de grau, máximo de aprendizagem para a vida indígena” (Luciano, 2006, p. 132). É nesta fase que o rapaz experimenta a educação que recebeu enquanto criança para ser um guerreiro, atuando de forma colaborativa e solidária. A vida adulta é o momento de se ensinar tudo que aprendeu aos novos membros. Fazendo uma analogia com a vida não indígena, é como se fosse um grande arquivo, uma espécie de biblioteca ou museu.

Munduruku (2014) diz-nos que nas aldeias indígenas as pessoas constituem família muito cedo porque o índio anseia ser avô. Chegar a este estágio é um privilégio, considerando que lhe cabe a missão de cuidar do espírito. A missão dos anciãos é fundamental. Cabe-lhes a incumbência de prepararem as crianças para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, têm de explicar e contar aos seus predecessores os conhecimentos indígenas, para que a sua cultura continue a existir. Os anciãos são a experiência, a memória e os exemplos vivos dos costumes indígenas, como bem destaca Daniel Munduruku.

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (Munduruku, 2000, p. 92).

Daniel Munduruku, autor indígena, indica duas características de peculiaridade da cultura indígena, que são: o reforço da identidade e a importância dos sonhos no processo educativo. Vamo-nos ater ao primeiro aspeto, considerando que o olhar neste trabalho será para a cultura. Para o autor, “saber quem somos, é primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja” (Munduruku, 2000, p. 97).

Nesta perspetiva, os povos indígenas passam a sua tradição de forma cuidadosa, evidenciando a sua história, a sua cultura, possibilitando aos mais

jovens perceberem de onde vieram, quem são e quais as expectativas de futuro. Essas informações contribuem para a construção da identidade e para se entenderem como povos etnicamente diferentes. Esta visão contribui para que percebam a importância do passado na preservação da cultura, ao passo que essa herança fortalece a identidade.

O presente se estrutura nesse passado, porém ele só será empolgante quando está estruturado, alicerçado por toda teia da vida e da ancestralidade de uma pessoa ou grupo de pessoas. É aí que reside a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena (Munduruku, 2000, p. 15)

Para Munduruku, nas “escolas nacionais”, há um dilema entre estas e os alunos indígenas por não ser considerada a tradição indígena. Em virtude da maioria das famílias se ausentarem desse processo de educação dos jovens e do desenvolvimento da sua identidade indígena, para a instituição escolar fica a dupla função de ensinar e educar. Para o autor, o referencial de valores deverá ser repassado por pessoas e não por instituições como é o caso da escola.

Fica evidente que esta concepção da escola difere da concepção que temos na nossa cultura, onde percebemos a escola também como lugar que educa, apesar de lá se trabalharem conteúdos escolares, devem incluir a história, a cultura e a realidade do aluno. Deverá ser este o ponto de partida para construção do conhecimento. Porém, do ponto de vista da cultura indígena percebemos que há uma separação neste sentido. Para a cultura indígena, quem educa é a família (Luciano, 2006).

Na opinião de Luciano (2006), esta educação não formará um bom Xavante, ou parafraseando o autor, não formará um bom Zitíwua, mas sim um índio marginal que não é, apesar de dominar valores do branco, um branco de facto e onde também não será mais um nativo. O autor infere que esta marginalização ocorre por duas vias: pela sociedade não índia que não consegue reconhecer no índio, “aculturado” e “civilizado”, um membro nato

ou convertido à sociedade; pela própria comunidade indígena, que não o reconhece mais naquele sujeito os valores da cultura indígena.

Viver no seu lugar de origem e reconhecer-se pertencente à sua etnia, remete-nos ao que aconteceu há algum tempo, nos Estados de Virgínia e Maryland nos Estados Unidos, em que o governo assinou um tratado de paz com nações indígenas, e que por questão de tradição, após a solenidade, ofereceram aos índios vagas nas escolas dos brancos, para os seus jovens. Prontamente os índios agradeceram a oferta, mas informaram que não a poderiam aceitar. A carta foi conhecida mundialmente. Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Trechos dela estão descritos no Livro O que é Educação, do escritor brasileiro Carlos Rodrigues Brandão.

Eis o trecho que nos interessa:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Brandão, 2006, p. 2).

Este trecho evidencia que a educação não indígena não responde às peculiaridades das comunidades indígenas. Também Simas e Pereira (2012) consideram que a educação indígena, ou para indígena, não corresponde aos anseios das sociedades indígenas e produz o índio marginal, porque marginal é aquele que se situa, “na divisão de duas raças na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (Melià, 1999, citado por Simas & Pereira,

2012, p, 54). O próximo quadro evidencia as diferenças entre os dois tipos de educação: a educação indígena e a educação não indígena. Através da leitura deste quadro é possível perceber que na educação indígena predominam atividades assistemáticas, mais voltadas para o cotidiano. Mesmo não estando condicionadas a um sistema, com horário e espaços definidos, constituem-se em saberes que de certo modo são basilares para as vivências em comunidade. As crianças aprendem com os adultos os ensinamentos que perpassam de geração em geração. Daí, a importância dos mais velhos na formação dos mais jovens, conforme tivemos já oportunidade de referir.

Educação Indígena	Educação Não Indígena
Educação informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização usos de livros
Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino artificiais
Inserção na família	Deslocamento para aula
Sem escola	Com escola
Comunidade educativa	Especialista da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender Memorizando”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da “pessoa”	Adestramento para fazer “coisas”

Fonte: Adaptado de Mélia (1999, citado por Simas & Pereira, 2012)

Em Melià (1979, citado por Simas & Pereira, 2012) encontramos três pilares que, de acordo com a autora, orientam e organizam os processos pedagógicos indígenas. É o conhecimento para o homem: controlar a natureza, se relacionar consigo mesmo e com os outros e se relacionar com o sagrado. Caracterizam-se por serem operacionalizados face a face, avaliados mediante as atitudes dos aprendizes, que por seu turno se orientam também pelos ensinamentos diários de quem os ensina.

Em síntese, educação indígena é o conjunto de práticas sociais de uma etnia indígena, orientadas para o desenvolvimento das atitudes e dos valores e das múltiplas competências dos seus membros, e para o fortalecimento da sua identidade (Simas & Pereira, 2012).

1.6.DISSCUSSÃO DA BASE LEGAL E A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas a partir da sociedade global (Luciano, 2006, p. 129).

Sobre o conceito de educação escolar indígena, Luciano (2006) refere que é por meio da educação escolar indígena que os povos indígenas do Brasil continuam a manter a sua alteridade sociocultural e que, ao mesmo tempo, assimilam e aprendem a cultura da sociedade em seu entorno. Desta forma, é desenvolvida a interculturalidade, na medida em que as duas culturas

coabitam, sem se sobreporem uma à outra. Na perspectiva da escola, deve-se procurar o diálogo entre a cultura índia e a cultura não índia.

A Sistematização e institucionalização da Educação Escolar Indígena é regida pela Lei magna do país, a Constituição Federal (Presidência da República, 1988), Lei que inaugura o rompimento da educação integracionista instituída pela Lei 6.001/73 do Estatuto do Índio. É com a publicação da Constituição Federal que os indígenas veem documentados os seus direitos. Na opinião de Munduruku (2010), a constituição Federal trouxe uma nova concepção de política indigenista, que pôs fim à abordagem eurocêntrica, que caracterizava os povos indígenas como inferiores. Luciano (2006) corrobora elencando alguns direitos gerados pela Constituição de 1988: capacidade civil; reconhecimento às identidades e tradições culturais; saberes e línguas indígenas; organizações sociais; territórios tradicionais e originais; reconhecimento das identidades e tradições culturais, saberes, línguas indígenas, reconhecimento do próprio sistema de educação, conquista política, descentralização da política indigenista; descentralização da política educacional e participação indígena em espaço de gestão. Tais direitos resultaram em avanços substanciais para este grupo, a saber: maior protagonismo; ampliação no acesso às políticas educacionais e em todos os níveis e modalidades; formação de professores no magistério indígena; produção e uso de materiais didáticos próprios; experiências escolares próprias com maior experiência, autonomia e gestão de projetos.

Mas, apesar dos avanços e das conquistas, Sobrinho (2011) considera que é ainda preciso avançar na materialização do que a legislação presume, e isto tem um reflexo muito grande em todos os campos, porque a letra da Lei fica adormecida e traduz-se em: direitos não cumpridos e respeitados; fragmentação e descontinuidade nas políticas; insegurança territorial e conflituosa; territórios e escolas indígenas sem autonomia; ausência de políticas públicas permanentes; precariedade qualitativa dos serviços de educação.

O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, expressa, textualmente, que os povos indígenas têm o direito à utilização de suas línguas maternas e processos peculiares referentes à aprendizagem. Em continuidade aos ditames da Lei, no seu Artigo 215, é assumido que compete ao estado proteger as culturas populares (entre estas incluem-se as indígenas) e deixa assegurado aos povos o direito de exercer as suas manifestações. Convém destacar que, pela Constituição Federal de 1988, os povos indígenas passam a ser respeitados como grupos étnicos e deixam de ser considerados grupos em vias de extinção. Passam a ser respeitados como etnias, com direito à preservação de sua identidade dentro e fora dos seus territórios (Presidência da República, 1996).

Neste sentido, percebemos que a legislação assegura o direito aos povos indígenas, principalmente no que concerne ao direito a uma educação diferenciada, que permita preservar a identidade cultural de cada etnia. Porém ainda há uma distância muito grande entre o que está legislado, e que de facto acontece (Luciano, 2006).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicadas através da Lei nº 9394/1996, não previam a obrigatoriedade de incluir nos conteúdos escolares a história e cultura indígena. Somente em 2008, com a publicação da Lei nº 11645/2008, que altera a LDBEN, é que estas matérias passam a ser incluídas no currículo nacional.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ “2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (Presidência da República, 1996.).

Para Simas e Pereira (2012), incluir a história e cultura indígena no currículo nacional é de uma grande importância, porque permite aos jovens dialogar com outras culturas, sem perder de vista a historicidade, ancestralidade e identidade indígena. Este facto torna-os fortalecidos e favorece uma aprendizagem sem anular o que lhe é peculiar. Deste modo, entende-se que o currículo escolar das escolas indígenas deve considerar a diversidade cultural levando em consideração as diferenças socioculturais, linguísticas e histórica de cada povo. Pensar e agir nessa direção subjaz entender que nenhuma cultura é superior à outra, conforme sinaliza Laraia (2005).

Em 2005 foi produzido O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com intenção de oferecer a professores indígenas, gestores e técnicos dos sistemas escolares, em contexto de diversidade sociocultural, subsídios para condução das práticas educacionais. De acordo com este Referencial, o RCNEI, para a Educação Escolar Indígena se estabelecer como tal, alguns princípios são basilares: “ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 24). Comunitária, porque é dada autonomia à comunidade indígena para decidir sobre todo o processo de ensino: o que ensinar, como ensinar, porque ensinar e em qual tempo ensinar. Intercultural, porque no processo de ensinar e aprender convém permitir o trânsito da criança nos dois mundos culturais: o indígena e o não indígena.

1.7.O QUE PRECEITUA O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS - RECNEI

É importante esclarecer que o RCNEI Indígena trata de fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental. O documento em tela entende que oferecer instrumentalização apenas às fases que correspondem da primeira a quarta série, hoje denominada primeiro ao quinto ano, conforme legislação brasileira, representaria um desestímulo para os alunos e professores indígenas. O ensino fundamental completo já é uma demanda de várias aldeias, como meio de evitar que alunos indígenas, ao terminarem a quarta série, sejam obrigados a se transferirem para escolas mais próximas, na cidade, onde não são consideradas suas necessidades educacionais específicas (Luciano, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas “reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena, entendida como projeto de futuro e de escola” Ministério da Educação e do Desporto (1998a, p.14), que de facto responda à real necessidade dos povos indígenas, e respire os seus anseios, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações.

O RECNE/Indígena contempla também a parte denominada Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas, cuja pretensão é fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) devidamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas, e dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam. O texto (RCNE/Indígena) embora se destine a todos os intervenientes, ele é de grande importância para aqueles que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e demais órgãos afins e que, só muito recentemente, se viram ligados à execução da política educacional formulada para as escolas indígenas. Esta parte singular do RCNE/Indígena

“apresenta o denominador comum, o marco geral presente nas várias situações escolares indígenas” (Ministério da Educação e Desporto, 1998a, p. 14). No entanto, e apesar de decorrer daqui o carácter abrangente do seu conteúdo, e de o documento apontar para questões que são comuns a todos os professores e escolas, é reconhecida e incentivada a “construção de programações curriculares distintas, feitas a partir de projetos históricos e étnicos específicos” (ibidem).

Conforme o RCNE /Indígena, pensar a educação do ponto de vista dos povos indígenas, exige considerar: Multietnicidade, pluralidade e diversidade. Nesta perspetiva, importa considerar a diversidade de grupos étnicos, a sua história, cultura e língua própria. Tal variedade é riqueza que deve ser preservada. Além do modo de viver diferente, relativo a língua e história, há também o modo de pensar, que subjaz a memória de percursos históricos diferentes, de contacto com outros povos indígenas e não indígenas. Este referencial considera que é preciso, acima de tudo, considerar o respeito e o direito à diferença, conforme preceitua a Constituição Federal Brasileira.

Sobre os direitos dos povos indígenas, há que se considerar o que referencia o RECNE/Indígena:

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação a algumas décadas atrás, tanto por parte dos Estados Nacionais, quanto pela comunidade internacional. A presença cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas, tanto nos cenários políticos nacionais como internacionais, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de fortalecer sua identidade e, onde possível, suas tradições e práticas culturais, em um mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e integração na comunicação. Paradoxalmente, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas, tantas vezes negadas pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, são hoje reconhecidas e valorizadas, abrindo espaço para a aceitação da diferença e do pluralismo (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 30).

A tendência entre os estados nacionais que querem tratar os saberes indígenas de forma homogênea tem sido superada pela resistência e pela luta

dos povos que se têm mobilizado por meio de ordenamentos constitucionais e legais. A possibilidade de esses povos assegurarem as suas identidades tem demonstrado que novos espaços jurídicos têm vindo a ser abertos à diversidade étnica e cultural. Esta realidade é percebida, não apenas no Brasil, através da promulgação de legislação específica, mas também no âmbito internacional, através de novas declarações e convenções realizadas por organismos internacionais.

A afirmação da possibilidade de esses povos fortalecerem suas identidades e práticas é sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural representada por eles. Isto pode ser verificado tanto no âmbito internacional, através de novas declarações e convenções em elaboração por organismos internacionais, como no âmbito nacional, através da promulgação de novas cartas constitucionais e de legislações específicas, como vem ocorrendo em toda a América Latina nos últimos anos. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 30)

É certo que há ainda muito para fazer, no que se refere às adequações curriculares e à sua materialização nas escolas. Veja-se a fragilidade das Políticas Educacionais brasileiras, principalmente no que concerne à formação continuada, que seria um espaço preponderante para instrumentalizar índios e não índios. Sobre este assunto, o RECNE/Indígena sinaliza que é fundamental um investimento neste campo, tendo em conta a complexidade e a especificidade do trabalho que precisa de ser desenvolvido nas escolas, não apenas por professores, mas também por outros adultos que intervêm na organização escolar. Note-se que se trata de contextos interculturais e bi/multilíngues. E a este respeito interessará referir que a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, pelo facto de as universidades não considerarem a questão do multiculturalismo na formação pedagógica dos professores.

[...] a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39).

E desta falta de formação inicial e da falta de formação continuada resulta a falta de professores capazes de atenderem às especificidades dos povos indígenas, o que em certa medida poderá estar relacionado com o elevado índice de repetências e de evasão de alunos do sistema educativo. A este propósito, o RECNE/Indígena falta-nos da existência de práticas educativas tradicionais, de calendários rígidos que não contemplam as realidades locais e de sistemas de avaliação desadequados.

É alto o índice de evasão e repetência devido (i) à oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos; (ii) à obediência a um calendário escolar que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais e (iii) aos sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação indígena (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 38).

Sobre o ambiente onde se efetiva a prática escolar, o RECNE/Indígena destaca que, no que concerne às escolas que ofertam educação escolar indígena, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora, prática comum em outras escolas, o que significa dizer que o tratamento dado as escolas indígenas são iguais às escolas nacionais. Este facto aponta para a necessidade de se incrementar o fomento de mudanças nessa área, o que exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos, porque as iniciativas que se têm vindo a fazer ainda funcionam timidamente. Na realidade, o que nos revelam as pesquisas é que não estão sendo tomadas medidas de modo abrangente e com a qualidade necessária (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a).

Outro aspeto que se percebe no referencial a que nos temos vindo a referir, e que importa destacar, é o esforço crescente de algumas Secretarias de Educação para “criarem instâncias específicas incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representem” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39).

Para além do que temos vindo a referir, a dotação orçamental específica para a educação escolar indígena, ainda que existente, não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores, precisando, por isso, de ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através de seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada (Ministério da Educação, 2005).

Parece haver ainda muito por se fazer, até que as escolas indígenas “conquistem a autonomia curricular e administrativa. Observa-se que as normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada, quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39), que por vezes, ignoram o que lei estabelece.

As escolas indígenas obedecem a uma arquitetura refletida na escola nacional, com paredes altas, fechadas, salas com cadeiras enfileiradas conduzida por professoras e professores que em sua maioria são oriundos de uma formação inspirada no que Freire denomina por educação bancária (Ribeiro, 2007). Na maior parte dos casos, as escolas indígenas encontram-se na categoria de escolas rurais e estão vinculadas a uma escola para não-índios, pelo facto de ser considerado que não cumprem as exigências válidas para funcionarem autonomamente, quer a nível administrativo e curricular.

[...] as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39).

Contrariamente à escola imposta pelo sistema educativo, o que o povo indígena parece reclamar parece ser uma escola que considere a história e cultura dos povos indígenas, uma escola que proporcione prazer e que faça as pessoas quererem voltar no dia seguinte, que não seja apenas uma escola plena de cadeiras, mas antes de experiências e de aprendizagens significativas, que seja uma escola que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, que considere o conhecimento prévio.

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. Creuza Prumkwy, professora Krahô, TO (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 53).

No que concerne à escola, o RECNE/Indígena assume que a partir da escuta da opinião dos professores indígenas, a escola deve ser capaz de respeitar a realidade dos alunos e o conhecimento oriundo de diversas culturas humanas, a interculturalidade. A Escola deve contrapor-se a uma escola homogênea e que ignora a memória coletiva da comunidade indígena. Para os docentes escutados, a escola indígena deve cuidar desta relação entre educação e a dinâmica histórica da vida, deve abrir espaço para a identificação de problemas sociais que aquela comunidade considera prementes, deve permitir que sejam construídas opiniões, sejam desenvolvidas atitudes e novos procedimentos, que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas.

No que concerne à organização do currículo, o documento destaca a importância de se considerarem seis temas transversais, que deverão dialogar

com as componentes curriculares, de forma a adequar o currículo a cada comunidade. O RECNEI/Indígena define tema transversal do seguinte modo:

São temas que permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo, para passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade. Este projeto se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo humano. Os temas transversais são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p.93).

Estes temas, a que o RCNEI/Indígena reconhece como sendo de grande “relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional” (p. 93), e que são percebidos como recursos de trabalho importantes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, são os seguintes: terra e biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde.

No que concerne às disciplinas que compõem a organização curricular das escolas, o documento destaca para cada área do conhecimento as competências que importa que os alunos adquiram. O próximo quadro elenca, de forma resumida, o preceituado pelo RCNEI/Indígena:

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS
LINGUAS	<ul style="list-style-type: none">• Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos;• Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país;• Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos;• Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s)

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar pensamentos e ações que, juntamente com outras áreas de conhecimento, podem promover a conquista da autonomia e autossustentação das comunidades indígenas; • Compreender os diferentes sistemas numéricos e as variadas maneiras que cada sociedade encontrou para dar sentido ao universo.
HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de refletir sobre as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades; • Ser capaz de identificar e compreender obras e modos de viver e de pensar de outras épocas e compreender as transformações que ocorreram ao longo do tempo; • Ser capaz de perceber os confrontos, contactos e identidades construídas pelo seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; • Perceber as motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico. • Problematicar, ampliar, aprofundar esse conhecimento de modo a torná-lo instrumento para as ações sobre o espaço geográfico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo. • Conhecer e dominar o modelo de representação e orientação da linguagem cartográfica não-indígena. • Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza de seu grupo étnico, desenvolvendo atitudes de autoestima positiva nos planos social e individual. • Reconhecer o seu conhecimento geográfico como também o de outros povos indígenas do Brasil e do mundo e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade. • Conhecer os aspectos básicos da lógica da organização e apropriação do espaço geográfico do não-índio e comparar com sua lógica; • Problematicar ações de marginalização, racismo e preconceito da sociedade "brasileira", especialmente a do seu entorno, de modo a tornar o conhecimento um instrumento de luta e defesa do seu território e sua cidadania. • Compreender o lugar do homem e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo e de outros.

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS
CIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que são recursos naturais (renováveis e não-renováveis). • Identificar os conceitos e práticas tradicionais de utilização dos recursos naturais. • Conhecer os recursos hídricos do território indígena e saber usá-los de forma adequada. • Conhecer os efeitos do fogo sobre as plantas, o homem, os animais e o Solo; • Conhecer a importância do ar para os seres vivos; • Conhecer os diversos tipos de solo e sua utilização; • Conhecer os efeitos do uso de fertilizantes e inseticidas sobre o solo, as plantas, os animais e o homem; • Desenvolver a capacidade de examinar evidências, tirar conclusões, reconhecer implicações; • Ser capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que ocorrem à sua volta; • Reconhecer e valorize os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado; • Compreenda os conceitos formulados pela ciência ocidental a respeito do tema;

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS
ARTE	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história da humanidade, reconhecendo-a como um meio de expressão e comunicação presente em todos os povos, e ainda como manifestação que permite entender a pluralidade cultural; • Valorizar as manifestações artísticas e culturais dos povos indígenas, com destaque para a produção da comunidade local, reconhecendo a sua importância enquanto patrimônio e elemento formador da identidade étnica; • Valorizar as atividades artísticas da comunidade, observando em quais contextos se realizam, por meio de quem e de que modo se atualizam, como se dá a transmissão dos conhecimentos, que modalidades têm maior destaque, quais os critérios de valoração e apreciação estética, tendências de estilo, significados, técnicas, matérias-primas etc; • Valorizar as matérias-primas e modalidades artísticas da comunidade, sobretudo aquelas passíveis de serem praticadas no contexto da escola; • Ser capaz de envolver-se com o fazer artístico e a apreciação estética por meio da realização de trabalhos individuais, dando acesso a técnicas e materiais diversos; • Valorizar as diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, dança, teatro e os diferentes elementos que compõem cada modalidade; • Valorizar o lúdico que envolve o ensino-aprendizagem da arte; desenvolvendo modos criativos, interessantes e imaginativos de fazer e de pensar sobre a arte; • Ser capaz de perceber a importância da arte no desenvolvimento das potencialidades individuais do aluno, tais como imaginação, percepção, criação, intuição, fantasia, observação, sensibilidade, e como essas potencialidades contribuem na construção de outros conhecimentos e na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas do currículo;

Fonte: Quadro adaptado Referenciais Curriculares Nacionais Educação Escolar indígena

As competências que são preconizadas pelo RCNEI/Indígena precisam de ser levadas em consideração aquando da organização curricular em cada escola indígena, sem deixar, no entanto, de ter que se considerar a especificidade de cada comunidade, no que diz respeito ao aporte cultural, linguístico e histórico de cada povo. Neste sentido, importa que os núcleos de cada Secretaria cuidem para que as peculiaridades de cada Aldeia sejam devidamente consideradas no ato de pensar a oferta da educação escolar indígena.

1.8. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A produção de conhecimento referente à educação indígena tem-se vindo a ampliar de uma forma significativa nos últimos anos. Têm sido vários os autores a debruçar-se sobre esta temática, tendo sido produzidas dissertações e artigos, como são o caso, por exemplo, dos trabalhos por Assis (1981), Cota (2000), Oliveira (2005), Grupioni (2008), Mata (1999), Paladino (2001), Silveira (1997) e Leite (1994).

Entre as obras produzidas, há uma que nos merece destaque: «A circulação na escola indígena Xacriabá», da autoria de Verónica Mendes Pereira. Entre outras conclusões, a autora (Pereira, 2013) dá-nos conta de que a escola estudada é um importante lugar para o aprofundamento do conhecimento referente à cultura indígena, que é assegurado por professores com preparação específica para este tipo de trabalho. Diz-nos a autora que os professores de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura são os responsáveis pela circulação da cultura, que se vem “firmando como elemento central nas escolas Xakriabá” (p. 7). A presença e a prática destes professores são um importante sinal de que a escola entre os Xakriabá é percebida como um lugar que faz circular a sua cultura e a ‘cultura’.

a cultura vem se firmando como elemento central nas escolas Xakriabá, e que a presença desses professores corrobora esse fato. Nesse sentido, a escola tem sido, e cada vez mais, o lócus para que tal circulação aconteça. A instituição, assim como as práticas desses professores, deixam claras a intenção e a presença de uma reinvenção do lugar da escola entre os Xakriabá: um lugar de fazer circular a sua cultura e a “cultura”. E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos. (p. 7)

Os professores de cultura, diz-nos a autora, foram escolhidos através de um processo de negociação entre a escola e os mais indivíduos velhos das

comunidades e são os únicos professores destas escolas para os quais não foi exigida escolarização. São estes quatro responsáveis (de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura) que levam para dentro dos muros da escola a cultura indígena, que trabalham com os alunos *“desde as turmas de PPA até as de Ensino Médio, e [que são a] garantia de que a cultura está na escola e em todas as turmas”* (p.150). São estes professores, sem formação acadêmica, que ajudam a escola a tornar-se um *“espaço de reinvenção e recriação cotidiana da cultura recebida, situada no plano da coconstrução cotidiana”* (ibidem)

Outro trabalho que merece destaque, «As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Cuariba, RR» (Matos, 2013), é um estudo etnográfico de autoria de Maristela Bortolon de Matos, que teve como objetivo principal compreender as interações que se estabelecem entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas que servem a Comunidade Indígena Guariba, no Município do Amajari. A autora assumiu que os dados recolhidos lhe permitiram "afirmar que há uma influência mútua entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas ... [e que] as interações entre a vida na comunidade e a vida nas escolas têm a cultura indígena local como elemento mediador" (p. 8). A autora assume ainda que a Comunidade Indígena estudada reafirma e mantém manifestações culturais locais através da escola, e que estas "interações e inter-relações podem ser percebidas em diferentes e diversas situações (ou ações) que ocorrem nas escolas e na comunidade..." (ibidem). Para a autora, a escola aparece com função paradoxal: por um lado, continua a ser utilizada como instrumento de dominação, foge do seu papel de emancipação, a escola é conduzida por professores que são formados numa concepção conservadora; por outro lado, a escola surge como instrumento de libertação, na medida em que, em alguns casos, os professores utilizam a escola como local de e para a reconstrução da identidade como espaço de conscientização e de libertação de um sistema que é tendencialmente regulador (Matos, 2013).

No estudo «Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil», realizado por Grupioni (2008), o autor faz considerações a respeito da relação de cultura e educação, focando principalmente a formação indígena como novo espaço de enunciação cultural e de pertencimento étnico. Entre outras considerações feitas pelo autor, achamos oportuno destacar neste trabalho a compreensão que o autor tem sobre a escola: em sua opinião, a escola atende aos interesses dominantes e carrega, ainda, resquícios da concepção conservadora, que tem origem nos jesuítas. O autor serve-se dos estudos de Melliá (1999), para nos dizer que a escola atende aos interesses dominantes, ignora a subjetividade dos sujeitos ficando sub-representados na escola, espaço privilegiado para dialogar com a cultura comunitária.

Santos e Lopes (2009) desenvolveram um estudo sobre a educação indígena como ponto de partida para educação escolar indígena. Neste trabalho, realizado com o povo Kiriri da aldeia Mirandela, localizada no município de Banzaê, estado da Bahia, os autores apresentam alguns dos aspectos da relação estabelecida entre a educação indígena e a Educação Escolar Indígena. Baseando-se na opinião de alunos da escola indígena, e tendo por objetivo estudar a relação que os jovens mantêm com a escola e com os saberes escolares, e a relação que a escola estabelece com a comunidade, os autores perceberam, com base nos dados obtidos, uma significativa relação entre a educação indígena e a educação escolar indígena, que, de entre outros aspectos, tem contribuído para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem na escola e, conseqüentemente, tem favorecido a reafirmação da identidade indígena, na manutenção/resgate da cultura, tradições, saberes, nos direitos e significados da posse da terra, bem como na manutenção de suas identidades próprias/continuação da cultura, tradições, saberes, crenças, rituais e outros manifestos já esquecidos por alguns povos.

Concluimos o capítulo da revisão da literatura, com uma breve referência à primorosa obra organizada por Cunha (1992), «História dos índios no Brasil»,

e ao trabalho desenvolvido por Darcy Ribeiro (1995). A «História dos índios no Brasil» (Cunha, 1992) constitui-se como uma leitura obrigatória para os estudiosos do assunto, por apresentar aspetos históricos sem negligenciar a etnografia desses povos de sul a norte do país e, ainda, por retratar o passado, pensado sempre a partir do presente em defesa dos povos indígenas. No caso de Darcy Ribeiro (1995), a grande importância do seu trabalho decorre do facto de ser uma produção histórico-antropológica em que o povo brasileiro e os povos indígenas são estudados a partir de dentro, ou seja, o autor procurou respostas para a história indígena a partir do local sem recorrer a modelos explicativos europeus ou Euro centrados. No caso deste autor, importa referir que os seus estudos devem ser lidos e interpretados à luz do seu tempo, algo que em si não desmerece a importância da sua contribuição para a história indígena brasileira, porém trata-se de uma ressalva a ser feita tendo em vista que algumas ideias deste autor já foram refutadas pela antropologia do século XX e início do XXI.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

A Educação Escolar Indígena, segundo o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – RCNEI (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), para se constituir como tal, precisa de se estabelecer sobre algumas bases: tem que ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. A educação escolar indígena deve transitar nos dois mundos, construir suas identidades e ao mesmo tempo dialogar com outras culturas que a cercam sem perder as suas raízes, a sua ancestralidade. Deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, devendo ser mostradas e valorizadas as diferenças socioculturais, linguística e a histórica de cada povo.

A literatura disponível tem vindo a mostrar a realidade de algumas comunidades indígenas, mas falta ainda conhecer muitas outras realidades, nomeadamente a da comunidade da aldeia Zutíwa, para que se possa falar acerca do impacto que a Educação Escolar Indígena tem no processo de desenvolvimento pessoal e social dos jovens e na preservação da cultura deste povo. Foi com esta perspetiva, com o interesse de contribuir para o aporte teórico disponível, que o presente estudo foi pensado. Pretendendo-se investigar o modo como a educação formal tem articulado os processos de ensino e de aprendizagem nas rotinas da Escola, situada na comunidade da aldeia Zutíwa, assim como o contributo que a Escola tem dado para a preservação e valorização da cultura indígena daquela comunidade, foram

levantadas as seguintes questões de partida, que ajudaram a estruturar o nosso pensamento e a desenhar o processo de investigação:

- Qual o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa?
- Como é que os alunos percebem a escola e como a valorizam?
- Como é que os gestores e os professores percebem o trabalho que desenvolvem com os jovens?
- Como é que a cultura indígena é percebida e valorizada pelo *karaiw romo* (não índio)?
- Como é que o contributo das ações desenvolvidas pela comunidade indígena da aldeia Zutíwa contribuem para a preservação da cultura indígena na escola?

2.1.2. Objetivos

Todo trabalho académico tem objetivos a serem alcançados, tendo objetivos geral e específicos, onde o primeiro, está ligado à visão global e intrínseca do tema e os segundos, por serem mais específicos, ajudar a orientar a investigação, de forma tentar encontrar resposta para o objetivo central do estudo: o objetivo geral.

No caso do nosso estudo, partindo do problema enunciado, foi definido o objetivo geral, que se viria a desdobrar em cinco objetivos específicos.

Objetivo geral

- Investigar a contribuição da escolarização para preservação da cultura indígena na aldeia Zutíwa do Município de Arame – Maranhão.

Objetivos específicos

- Procurar compreender o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa;
- Procurar compreender o modo como os alunos percebem a escola e como a valorizam;
- Estudar o modo como os gestores e os professores percebem o trabalho que desenvolvem com os jovens;
- Estudar o modo como a cultura indígena é percebida e valorizada pelo karaiw romo (não índio).
- Procurar compreender o contributo das ações desenvolvidas pela comunidade indígena da aldeia Zutíwa para a preservação da cultura indígena

2.2.METODOLOGIA

2.2.1.Enquadramento teórico

O termo Pesquisa é definido por Gil (2007) como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são colocados ao investigador. A pesquisa desenvolve-se através de um processo constituído por várias fases, que vão desde a formulação de *“um problema da vida prática”* (Minayo, 2010, p.15) até à apresentação e discussão dos resultados. A pesquisa científica é um *“processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico (...) [que tem por objetivo] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”* (Gil, 1999, p. 42). Resulta, portanto, através de um

estudo planejado e elaborado pelo pesquisador, que parte de um problema e segue alguns padrões antecipadamente estabelecidos, que se constituem num método de abordagem do problema e que caracteriza o aspecto científico da investigação. A pesquisa é, nas palavras de Minayo (1993, citada por Silva e Menezes (2005), *“uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”* (p. 19).

De acordo com Silva e Menezes (2005), sob o ponto de vista da abordagem do problema, define-se como sendo de natureza qualitativa, as pesquisas em que se verifica uma relação dinâmica entre o objeto investigado e o investigador, que não pode ser reduzido a números, e em que o ambiente natural é a fonte direta da recolha de dados e o investigador o instrumento-chave.

...há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva & Menezes, 2005, p. 20).

E tendo em conta este papel central que o investigador é chamado a realizar, torna-se necessário que oriente a sua atuação para a compreensão em profundidade dos fenômenos e das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente investigado, pelo que precisa de realizar uma observação ampla e minuciosa, que considere o detalhe. Na condução da investigação qualitativa, o processo deve refletir *“uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”* (Bogdan & Biklen, 2010, p.51).

Numa pesquisa de cunho qualitativo, conforme nos diz Lapassade (2005), utilizam-se técnicas de interpretação, a partir dos dados obtidos num determinado contexto e que são a expressão parcial da realidade de alguém que verbaliza, ficando a outra metade oculta, que caracteriza o conteúdo relacionado com o que não foi expressamente declarado. E por este motivo é tão importante a observação direta do investigador: um olhar a partir de dentro do terreno investigado.

O presente estudo é realizado no formato de estudo de caso, que Yin (2001, citado por Cardoso, 2014) define como uma estratégia de pesquisa que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 101). Ainda segundo este autor, o processo de investigação deve recorrer a diferentes fontes de dados que precisam de “convergir num formato de triângulo” (ibidem). A este propósito, André (1984) diz-nos que a metodologia utilizada nos estudos de caso é uma metodologia eclética, que inclui normalmente “observação, entrevistas, fotografias, gravações, (...) anotações de campo e negociações com os participantes do estudo” (p. 52), e que viríamos a utilizar no presente estudo, como daremos conta mais à frente. A este propósito, Coutinho e Chaves (2002) consideram que o estudo de caso tem um “forte cunho descritivo, associado ao facto do investigador estar pessoalmente implicado no estudo” (p. 225). Ainda segundo André (1984), o estudo de caso coloca ênfase na singularidade, no particular, e por isso o caso deve ser estudado “como único, [como] uma representação singular da realidade (...) multidimensional e historicamente situada [e deve permitir ao leitor] fazer as suas interpretações reiterando ou não, as representações do autor” (pp. 52-53). E a este propósito, o mesmo autor considera no relatório do estudo deve ficar muito clara a “distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, resumos e citações” (p. 53).

2.2.2.Local de estudo e participantes

2.2.2.1 Local de estudo

O local utilizado para a pesquisa foi a Aldeia Zutíwa, que recebeu o mesmo nome do rio local. Segundo os moradores, nas margens do Rio encontravam-se muitos espinhos, daí a denominação “zu” que em português significa espinho e “tíwa” significa muitos. Portanto, “Zutíwa” corresponde a um local de muitos espinhos. É nesta Comunidade indígena que se situa a escola investigada neste trabalho. O lugar tem uma extensão de dois quilometro e, de acordo com moradores da comunidade, a sua população chega a mil pessoas, distribuídas por duzentas e sessenta famílias. No entanto, o número de habitantes que estão num dado momento na aldeia é muito variável pelo facto de as famílias migrarem constantemente para outras terras, principalmente para outra região: a Araribóia.

A aldeia é composta de casas que foram, na sua maioria, construídas pelos próprios índios que ali residem desde o ano de 1900, em que foi criada aquela comunidade. Na sua grande maioria, as casas são construídas de barro e têm telhado revestido de palha de coco babaçu, embora outras sejam cobertas de telha de barro. Existem ainda na comunidade cercas de vinte e cinco casas que foram construídas por um órgão federal e entregues às famílias.

No que concerne às infraestruturas, a Aldeia tem sistema de água canalizada por meio de poço artesiano, e tem distribuição de energia elétrica. Para as situações em que há interrupção do fornecimento de energia, a aldeia dispõe de um gerador de eletricidade.

No que se refere a organização dos moradores, há na aldeia uma Associação, denominada Associação Guajajara, onde são feitas reuniões para a tomada de decisões e deliberações organizacionais referentes à vida em

comunidade. As reuniões ordinárias são realizadas mensalmente e as extraordinárias acontecem quando se percebem necessárias.

O Centro de Ensino Indígena Zezinho Rodrigues Guajajara, o nosso local de estudo, é uma escola da Rede Estadual de Ensino, inaugurada no ano de 2010 pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) para atender a demanda dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem exceção de idade. A escola está localizada ao centro da Aldeia e o seu nome é uma homenagem a um dos fundadores da Aldeia, entretanto já falecido

Atualmente, a escola tem 420 alunos, todos de etnia indígena², distribuídos por 11 Turmas, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno. São 159 alunos no turno matutino, 161 alunos no turno vespertino e 100 alunos no turno noturno, conforme pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 1 - Distribuição de alunos por ano de escolaridade e turno

Turno	Etapa	Ano de escolaridade	Nº de alunos
Matutino	Fundamental (anos iniciais)	1º ano	21
		2º ano	35
		3º ano	29
		4º ano	38
		5º ano	36
Vespertino	Fundamentais (anos finais)	6º ano	40
		7º ano	37
		8º ano	41
		9º ano	43
Noturno	Ensino Médio	1º ano	38
		2º ano	33
		3º ano	29
Total			420

² A escola é frequentada apenas por alunos de etnia indígena: alunos da etnia indígena pura e alunos mestiços (filhos de indígena com não indígena), que também são reconhecidos como indígenas.

Os profissionais da escola são contratados pela Secretaria de Educação, através de contratos temporários, com validade de dez meses, com perspectiva ou não de renovação. Esta é uma situação que cria alguma dificuldade a continuidade do trabalho que é desenvolvido, e por isso, acaba por criar alguns constrangimentos ao funcionamento da própria escola. A rotatividade dos profissionais é, por isso, um aspeto que fragiliza o processo de desenvolvimento da própria escola e o trabalho que é realizado com os jovens. Na escola estudada trabalham 1 gestor geral, 1 secretário, 18 professores, 2 auxiliares de serviços gerais (merendeiras e zeladoras) e 1 vigilante (porteiro), conforme pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 2 - Profissionais em serviço na escola estudada

Função	Nº de profissionais	Etnia
Gestor	1	Indígena
Secretário	1	Indígena
Professor	10	Não indígena
	8	Indígena
Auxiliares	2	Indígena
Vigilante	1	Indígena

O Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola está em fase de construção e está dirigido para as necessidades educacionais dos indígenas. Este documento tem vindo a ser desenvolvido com a colaboração da comunidade: para além do gestor escolar, participam na sua construção professores e professoras, alunos, os “Caciques” (da aldeia) e indígenas com formação superior, que militam na área da educação. O PPP integra projetos voltados para a valorização da cultura, língua, festas tradicionais e resgate de algumas manifestações que não são mais rememoradas na aldeia.

Nesta escola são trabalhadas as disciplinas de Língua Portuguesa (Base Comum), Matemática, Língua Indígena (Língua Materna), Língua Inglesa,

Ciências, História, Geografia, Arte e Ética. O planejamento é da responsabilidade de cada professor, embora a equipa se reúna uma vez por mês com o Gestor para planificarem atividades conjuntas e discutirem assuntos relacionados com o funcionamento da escola.

A escola dispõe de um *Notebook*, uma impressora, um globo terrestre e muitos materiais de artesanatos confeccionados pelos próprios indígenas para serem utilizados nas aulas de arte como: arco e flecha, tinta do jenipapo (produto que se extrai de uma árvore para fazer a tinta que será utilizada nas atividades culturais na comunidade como pintura corporal) e um kit de jogos pedagógicos.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de quatro salas de aula, um laboratório, uma biblioteca, uma sala para professores, uma cantina, um pátio, área livre, dois banheiros, um refeitório e uma área aberta ao ar livre atrás da escola. As salas de aula têm capacidade para 45 alunos, são bem iluminadas, têm ventiladores, quadro e carteiras.

2.2.2.2 Participantes

Como explicaremos a seguir, uma das fontes de recolha de dados foi a observação não participante numa turma, que acabou por determinar a forma como seriam selecionados os participantes no estudo: o Gestor da Escola investigada, por ser o principal responsável da instituição, os oito professores da turma observada e dezasseis alunos³ escolhidos de forma aleatória, depois de dividida a turma em dois grupos: oito alunos com idade compreendida entre os catorze e os dezasseis anos e oito alunos com idade

³ Não havia condições de tempo para entrevistar toda a turma, que era constituída por 43 alunos.

entre os dezassete e os vinte e cinco anos. A divisão dos alunos era representativa da constituição da turma.

A participação foi voluntária e previamente autorizada. Todos tiveram conhecimento de que poderiam desistir da participação a qualquer momento, por iniciativa própria, sem que daí lhes adviesse qualquer prejuízo. A participação dos alunos menores de idade foi previamente autorizada pelos respetivos encarregados de educação.

O Gestor escolar é de etnia indígena, assim como a maior parte dos professores que participam no estudo. Em relação às habilitações académicas, todos os professores indígenas têm como habilitações literárias o Magistério Indígena / Convencional, e o Gestor escolar e os professores não indígenas têm formação de nível superior. Na maior parte dos casos estes participantes têm mais de 10 anos de serviço, conforme pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 3 - Habilitações académicas, etnia e tempo de serviço do Gestor e os professores participantes

PARTICIPANTES	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	ETNIA	TEMPO DE SERVIÇO
Gestor	Graduação em Nível Superior; Pedagogia – Completo	Indígena	Mais de 10 anos
Professor 1	Magistério Indígena / Convencional	Indígena	Mais de 10 anos
Professor 2	Graduação em Nível Superior; Magistério da Séries Iniciais	Não Indígena	Mais de 10 anos
Professora 3	Magistério Indígena / Convencional	Indígena	Mais de 10 anos
Professor 4	Magistério Indígena / Convencional	Indígena	Menos 5 anos
Professora 5	Graduação em Nível Superior; Pedagogia – Completo	Não Indígena	Mais de 10 anos
Professor 6	Magistério Indígena / Convencional	Indígena	Mais de 10 anos
Professora 7	Magistério Indígena / Convencional	Indígena	Mais de 10 anos
Professora 8	Graduação em Nível Superior; Pedagogia – Completo	Não Indígena	Menos a 05 anos

Os estudantes que participaram no estudo, todos indígenas, frequentam o nono ano do Ensino Fundamental e as suas idades situam-se entre os catorze e os vinte e cinco anos, conforme já referimos. A este propósito, interessará esclarecer que nas escolas das aldeias indígenas a matrícula num determinado ano de escolaridade não está dependente da idade do aluno, mas sim do seu nível de conhecimento.

Com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes, optamos por utilizar um código alfanumérico: Gest1 para o gestor escolar, Prof1 a Prof8 para os professores e Al1 a Al16 para os estudantes.

2.2.3. Técnicas de recolha de dados

Enfatiza-se que a coleta de dados é um dos momentos mais importante da pesquisa, onde o pesquisador se prepara para procurar os dados necessários para a realização da pesquisa, através de uma metodologia robusta, capaz de prevenir erros e de impedir que o pesquisador seja desviado do seu propósito ao longo do percurso investigativo. Pois, conforme o que diz Moroz e Gianfaldoni (2002), a coleta de dados é o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão, posteriormente, alvo de análise. O investigador deve ter sempre presente que os dados coletados devem ser dirigidos para os propósitos do estudo.

Os dados recolhidos para o presente estudo foram conseguidos através da: [1] aplicação de um questionário ao gestor escolar e aos professores, [2] de entrevistas semiestruturadas feitas aos alunos, [3] e da observação direta de uma turma de 9º ano de escolaridade, durante um período de quatro meses. No decorrer desta observação, que foi do tipo não participante (Clarke, 2009), fizemos registos diários que assumiram a forma de notas de campo.

2.2.3.1 Notas de campo

O período de observação, que permitiria fazer o registo de notas de campo, decorreu entre os meses de maio a outubro de 2015, depois da prévia autorização do gestor escolar, que mostrou satisfação pela realização deste estudo e que, desde o primeiro momento, facilitou o nosso trabalho.

Para além da observação que fizemos na turma, tivemos também oportunidade de estar em várias reuniões e de acompanhar o planeamento das atividades festivas. Estivemos sempre muito atentos e registamos tudo o que nos parecia poder vir a interessar para o presente estudo. Ao longo do tempo de permanência na escola tivemos também o cuidado de ter conversas informais com os professores e os alunos, com o objetivo de compreender melhor as situações observadas e de tentar encontrar novas pistas.

O registo do que íamos observando e ouvindo foi feito num diário de campo. Tratou-se de um caderno onde “escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal” (MINAYO, 2009, p. 71), pois a utilização do computador tornou-se inviável em virtude da dificuldade de acesso para o local da pesquisa. As notas de campo, realizadas durante todo o período que estivemos no terreno da pesquisa, como sugere Lapassade (2005), revelaram-se de extrema importância, pois permitiram investigar com maior profundidade, e mais tarde, viriam a contribuir para a triangulação dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas. Estes dados foram revisitados com muita frequência e foram sendo feitas ligações a novas descobertas.

As notas de campo, nem sempre registadas com pormenor durante o tempo de permanência no local de estudo, eram complementadas logo que o investigador deixava esse espaço. Foi um trabalho que exigiu muito cuidado e rigor para garantir que os registos correspondessem ao que tinha sido percebido pelo investigador. Este foi um trabalho que levamos muito a sério.

2.2.3.2 Questionários

O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamentos presentes ou passados, como nos diz Gil (2008). No caso do presente estudo, aplicamos durante o mês de junho um questionário aos oito professores da turma observada e ao gestor escolar, que tinha o propósito de conhecer o modo como percebem: [1] as diferenças entre escolarização indígena e cultura indígena; [2] o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa; [3] a preservação da identidade cultural na aldeia Zutíwa; [4] o respeito que os indivíduos não índios têm pela cultura indígena; [5] a prática educativa que desenvolvem na escola.

2.2.3.3 Entrevistas

De acordo com Lapassade (2005, p. 70) “a entrevista põe face a face duas pessoas cujo papeis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si”. Este tipo de entrevista, segundo Manzini (1990), está focada num assunto sobre o qual é elaborado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas como no questionário fechado.

Relativamente à aplicação das entrevistas, Poupart (2008) chama-nos a atenção para o facto de que não basta criar um contexto que permita ao

entrevistado estar à vontade na situação de entrevista. É ainda preciso que ela se sinta suficientemente confiante para aceitar falar. Estas foram preocupações que tivemos e, na realidade, a aplicação das entrevistas aos alunos foi feita num clima de confiança e durante um tempo em que tivemos o cuidado de ouvir atentamente os entrevistados durante o decurso das entrevistas, como aconselha Yin (2001).

As entrevistas favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e compreensão, para além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, conforme nos refere Triviños (1987). A nossa opção pela aplicação de entrevistas aos alunos teve a ver com o facto de estes jovens terem dificuldade em exprimir as suas opiniões através da escrita. E por isso, Entrevistamos individualmente todos os alunos (dezas seis entrevistas ao todo), recorrendo a um guião estruturado de forma a conseguir as suas opiniões acerca: [1] do contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa; [2] do modo como os alunos percebem a escola e como a valorizam; [3] do modo como percebem o trabalho que é desenvolvido pelo gestor escolar e pelos professores; [4] o modo como a cultura indígena é percebida e valorizada pelos indivíduos não índios; [5] do contributo que percebem nas ações desenvolvidas pela comunidade indígena para a preservação da própria cultura indígena.

As entrevistas, previamente autorizadas pelo gestor escolar e pelo Cacique, e agendadas com os alunos, decorreram durante os meses de maio e junho de 2015. Foram realizadas nas residências dos entrevistados, em ambientes tranquilos e sem interrupções, durante o tempo que foi necessário e sem qualquer tipo de constrangimentos. Enquanto umas entrevistas foram feitas à sombra das árvores, outras foram feitas dentro da própria residência, conforme a conveniência de cada entrevistado. Durante as entrevistas os jovens pareceram tranquilos e dispostos para falar sem interrupções. Foi possível estabelecer um elevado nível de confiança com os entrevistados, pelo que,

para além de responderem ao que lhes era perguntado falaram-nos também do quotidiano da sua comunidade.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos alunos e dos respetivos encarregados de educação. Para a gravação áudio recorreu-se ao único aparelho disponível: o *smartphone* do investigador. O áudio permitiu transcrever na íntegra todas as entrevistas, que foram posteriormente dadas a ler aos participantes, para que as pudessem validar. Todos os participantes concordaram com o teor das transcrições e não quiseram acrescentar qualquer informação. Durante o processo de transcrição foram observadas as pausas, as dúvidas, os momentos em que não conseguiam compreender a pergunta, quando se emocionavam ao falar principalmente da memória, da história e da cultura de seus ancestrais.

2.2.4. Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha e a análise dos dados obtidos numa pesquisa, o passo seguinte é transformar esses dados em novo conhecimento. E a este propósito, Marconi e Lakatos (2003, citados por Oliveira, 2012) dão-nos conta de que nesta etapa os dados recolhidos seguem os passos de seleção, um exame minucioso das informações coletadas, em que o pesquisador consegue ter uma ampla visão dos dados obtidos e, assim, responder as questões de partida da pesquisa e de tantas outras encontradas ao longo da investigação.

A recolha dos dados começa com o primeiro contacto com o local de pesquisa. Para Maroy (2005), o material é recolhido ao longo do processo de investigação qualitativa: realiza-se antes e durante o pedido de recolha dos dados; continua depois da recolha por meio da decisão sobre que dados devem ser conservados ou excluídos sobre o modo como resumir as

informações originadas das entrevistas e da nota de campo. Para a autora, esse processo dá-se através de um processo ciclico onde há uma relação muito ténue entre: a redução dos dados, a apresentação dos dados e a interpretação/validação dos resultados, e que estes podem “coabitar andando de mãos dadas com o trabalho de recolha de dados” (Cardoso, 2014)

O processo de análise dos dados passou por três fases, conforme sugere Maroy (2005): a fase de imersão no material e de organização das categorias e subcategorias, a fase de codificação e comparação sistemática dos dados e a fase da discussão e validação do estudo.

No caso do presente estudo, a fase de imersão no material correspondeu ao período de tempo em que fizemos a leitura exaustiva do conteúdo das entrevistas, das notas de campo e do retorno ao campo de pesquisa para procurar encontrar respostas para as dúvidas que iam surgindo. Este processo foi iniciado com a análise do conteúdo das entrevistas dos alunos mais novos (com idades entre os 14 a 17 anos), a que se seguiu a análise das respostas dos alunos mais velhos (com idades entre os 17 a 25 anos). Posteriormente analisamos as respostas dadas pelos professores nos questionários e, por último, as respostas do gestor escolar. O conteúdo das entrevistas, dos questionários (respostas abertas) e das notas de campo foram paulatinamente triangulados.

Bogdan e Biklen (2010) sugerem que devemos organizar os dados de modo a sermos capazes de os ler e de os recuperar à medida que percebemos o seu potencial. Durante esta fase do nosso trabalho, procuramos encontrar um sentido para os dados recolhidos, ao mesmo tempo que tentámos encontrar possíveis respostas para as questões de partida e outras que foram aparecendo ao longo do processo. conduzimos o nosso trabalho no sentido de fazer os dados falarem.

As categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo são, segundo Bardin, rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, que são agrupamentos de acordo com as características comuns destes elementos. Para a codificação das notas de campo e das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores e ao Gestor escolar e nas entrevistas feitas aos alunos, utilizamos uma grelha para análise do conteúdo, contruída à priori, que resultou das leituras que fizemos⁴. Esta grelha de análise foi sendo reorganizada ao longo do processo de imersão nos dados, em função da informação que foi sendo obtida, tendo tomado a forma de se apresenta na próxima tabela.

Tabela 4 - quadro de categorias e de subcategorias utilizadas na análise de conteúdo.

Categorias e subcategorias			Descrição
Cultura indígena	Contributo da escolarização		Papel na preservação da cultura indígena
	Valorização	Professores Indígenas	Como valorizam a cultura indígena
		Professores não indígenas	Como valorizam a cultura indígena
		Alunos	Como valorizam a cultura indígena
	Perda de identidade cultural		Perda de identidade cultural indígena
Escola	Valorização		Valorização da escola
	Trabalho realizado	Professores	Trabalho realizado pelos professores
		Gestor	Trabalho realizado pelo gestor

⁴ Estas leituras ajudaram-nos durante o período de observação e que nos levaram a construir os instrumentos de recolha de dados

2.2.5. Confiabilidade e validade

A confiabilidade refere-se à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados. Na pesquisa qualitativa, a confiabilidade tende a ser observada nos seguintes aspectos: confiabilidade quixotesca, que se refere às circunstâncias em que um único método de observação mantém uma medida contínua; confiabilidade diacrônica, que se refere à estabilidade de uma observação através do tempo; e confiabilidade sincrônica, que se refere à similaridade de diferentes dentro de um mesmo período de tempo (Kirk & Miller, 1986, citados Paiva Júnior, Leão & Mello, 2011).

Para os autores supracitados, na tradição qualitativa a validade tende a ser observada nos seguintes aspectos: validade aparente, que se refere a quando um método de pesquisa produz o tipo de informação desejado ou esperado; validade instrumental, que procura a combinação entre os dados fornecidos por um método de pesquisa e aqueles gerados por algum procedimento alternativo, que é aceito como válido; e validade teórica, que se refere à legitimidade dos procedimentos da pesquisa em termos de teoria estabelecida.

Procuramos garantir a validade do estudo desde a entrada no campo de pesquisa, e ao longo dos seis meses que lá permanecemos, e onde pudemos assistir a aulas, estar presentes na comunidade e nas reuniões ordinárias e extraordinárias da escola e no cotidiano da escola, onde realizamos muitas conversas informais. A abundante recolha de dados, obtidos através da observação direta, e transformados em notas de campo, permitiram perceber: como eram as relações entre os profissionais da escola, entre os alunos e entre os pais que requestravam a escola; o modo como as

aulas estavam organizadas e como era feita a gestão da sala de aula, para além de nos permitir compreender importantes traços culturais deste grupo. Ficamos no campo durante um tempo prolongado, que nos possibilitou a recolha de dados confiáveis. O fato de o investigador ser professor noutras aldeias facilitou a entrada no grupo, a aproximação aos alunos e aos professores, mas há de convir que pelo fato de não ser comum a escola abrir-se para pesquisas deste género, as negociações eram constantes e diárias. Também é oportuno referir que esta aproximação e a confiança que o investigador foi conquistando⁵ facilitaram o agendamento e realização das entrevistas conforme já mencionamos.

Para a validade do estudo contribuíram também a devolução das transcrições das entrevistas aos participantes, para que as pudessem validar, e a posterior triangulação entre as diferentes entrevistas e entre os diferentes questionários, e entre as entrevistas os questionários e as notas de campo.

Procuramos fazer uma descrição clara, rica, rigorosa e detalhada da pesquisa por serem critérios de confiabilidade, de forma a criar as condições necessárias para que outros pesquisadores possam replicar este estudo noutros cenários com características próximas deste.

Ao longo das várias fases do presente estudo fomos muito cuidadosos na recolha dos dados, e posteriormente na sua análise. Por variadas vezes, o investigador distanciou-se do objeto investigado e recorreu a um olhar crítico com o objetivo de procurar incongruências e outras ligações e explicações possíveis para o que ia descobrindo.

⁵ Enquanto fizemos a observação direta recorremos pouco ao uso das gravações, considerando que tudo é muito estranho para os indígenas. Pelo fato de terem um história de desconfiança com o homem branco (qualquer indivíduo que não seja índio), qualquer instrumento utilizado com eles, precisava negociar

3. CAPÍTULO III - ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

3.1. VALORIZAÇÃO DA ESCOLA

Em relação à forma como a escola é percebida e valorizada, encontramos opiniões divergentes entre dois grupos de estudantes. Enquanto que os alunos mais novos, que se encontram na faixa etária dos 14 aos 17 anos, encontram valor na escola, os colegas mais velhos consideram que a escola não cumpre bem a sua função.

O primeiro grupo, que corresponde a mais de 50% dos participantes, percebe a escola como uma instituição que valoriza a cultura indígena, uma vez que tem uma boa relação com a comunidade e procura participar nas atividades culturais da comunidade. A escola envolve-se e envolve os estudantes nas festas tradicionais, promove a cultura indígena, luta por um mundo melhor, isto é, esperam na escola melhores oportunidades. A posição deste grupo de alunos, que encontra valor no papel da escola e que a percebe como promotora da cultura indígena dá-nos indícios de que estaremos perante uma escola que se preocupa com a comunidade. A ideia de que a educação escolar possibilitará a garantia de uma vida melhor para o futuro ainda representa, para grande parte da sociedade, talvez, a única forma de conseguir ascensão social e, conseqüentemente, melhorias para a vida futura dos jovens (Simas & Pereira, 2012).

O outro grupo de estudantes, os estudantes mais velhos, com idades entre os 17 e os 25 anos, não consideram que haja uma boa ligação entre a escola e a comunidade. O trabalho que é desenvolvido na escola ficará aquém do expectável, uma vez que o processo de ensino: nem sempre terá em consideração o conhecimento prévio dos alunos e a própria cultura indígena;

que haverá professores não indígenas que lidarão mal com os alunos e isso pode levá-los a distanciarem-se da escola. Para um dos participantes é muito claro que a escola valoriza pouco a cultura indígena e associa esse facto à crença de que para o Governo o povo indígena valerá apenas enquanto eleitor. Outro participante responde-nos de uma forma muito curiosa, porque não fala do lugar em que está, mas fala sobre alguém: observamos uma avaliação fixada nas crianças e não na sua condição enquanto aluno; dá-nos a impressão de ser alguém que se afasta para lançar um olhar avaliativo sobre aquele contexto.

... Avalio que às vezes a escola não tem uma boa relação com a comunidade... (Cx11)

... percebo que não valia o conhecimento dos alunos antes de atribuir a forma de ensino, daí não avalio muito boa a relação da escola com a comunidade porque não está próxima. O governo só precisa do índio na hora de votar... (Cx12)

...penso que os indígenas não querem ir à escola por causa dos professores brancos, isso faz as crianças faltar, perder muita... (Cx13)

Convirá referir que os estudantes deste segundo grupo, os mais velhos, já entraram e saíram por várias vezes da escola. Este facto certamente lhes permitirá ter uma visão crítica que se fundará em experiências diferentes, mas que mesmo assim os fará acreditar que a escola poderá contribuir positivamente para a sua vida futura: de certo modo acreditam na escola. Esta ideia de que um futuro melhor poderá ser alcançado através de uma passagem bem sucedida pela escola pode ser encontrado na fala de um dos alunos mais jovem aluno que nos diz, concretamente, que percebe a escola como um espaço que deve ser seguro e formar para o futuro: “... *um local ou um ambiente ao qual eu possa me sentir seguro e ter certeza que vou através do estudo ali passando a ter um bom futuro...*” (A113). Mas este desejo de que a escola proporcione uma preparação que lhes permita vir a ter uma vida melhor do que a que têm os seus pais, não pode ser conseguido a qualquer

preço. Para estes jovens, o respeito e a preservação da cultura indígena são valores inalienáveis.

“... espero o respeito e reconhecimento do meu povo que é meu orgulho...”
(A15)

“...no futuro não perder a cultura sim desenvolver algumas coisas, mas garantindo a cultura no futuro sempre...” (A17)

O testemunho desses estudantes denota que acreditam na escola que valoriza a cultura, que os respeita, que considera os conhecimentos prévios do estudante, portanto que resguarde a história, a memória dos seus ancestrais. Por outro lado, a preservação dos conhecimentos transmitidos ao longo das gerações que para os indígenas também é educação, não está desvinculado daquilo que nominam de futuro, de mudança e principalmente o crédito que atribuem à escola, como caminho que lhes permita ascender socialmente, que lhes permita “melhorar de vida”.

A escola constitui-se num lócus privilegiado para a assimilação de conteúdos e valores, como também de promessas de uma vida melhor, de um lugar no mercado de trabalho. Porém, esta escola, pensada sob estes moldes não conseguiu até aos dias de hoje melhorar a situação social da população, e muito menos dos povos indígenas. Pelo contrário, a escola tem vindo a perpetuar o preconceito, a estigmatização, a exclusão. O que tem imperado é o sucateamento e encurralamento dos diferentes, e isto contribui para a proliferação da miséria, como nos lembra Freire.

Tanto mais pobre seja uma nação, mais baixos padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como necessariamente necessárias (Freire, 2004, p. 94).

3.2. PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDIGENA

O período em que o investigador esteve implicado no terreno do estudo, oportunamente, assistiu algumas aulas no intuito de observar mais de perto como a cultura indígena transversaliza o currículo. Na tarde do dia 25 de maio de 2015, tomamos nota no diário de campo a observação da aula de língua portuguesa desenvolvida pelo professor Prof3.

Dois factos importa sublinhar: o primeiro foi com relação a dois alunos que não adentraram a aula da professora por razões desconhecida, mas que nos deixou com várias interrogações. O segundo foi sobre a aula da professora Prof3 sobre Arte Indígena. Nesta atividade, foi possível constatar a relação horizontal que a professora entabulou com os estudantes no desenvolvimento da aula, o fato de oportunizar que os alunos falassem do que sabem fazer, como fazem e para que utilizam este ou aquele artefato. Pudemos observar nas falas dos estudantes, um comportamento coletivo no ato de fazer algumas de suas atividades extra escola que nos pareceu livre, holístico. Tomei nota no diário de campo, alguns objetos com fins utilitários para suprir a necessidade básica dos estudantes na comunidade tais como: a flexa, utilizada para cacar animais e por vezes como instrumento de defesa; capacete, uma espécie de enfeite utilizado pelos indígenas em datas comemorativas e festivas.

Pelo tempo que tivemos implicados no estudo e pelas observações, este não foi um fato comum entre todos os professores. Essa valorização da cultura indígena no currículo foi perceptível muito mais nos professores indígenas

Sobre essa valorização da cultura, podemos tomar como exemplo o trabalho de (Pereira, 2013) dá-nos conta de que a escola estudada é um importante lugar para o aprofundamento do conhecimento referente à cultura indígena, que é assegurado por professores com preparação específica para este tipo de trabalho. Diz-nos a autora que os professores de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura são os

responsáveis pela circulação da cultura, que se vem “firmando como elemento central nas escolas Xakriabá” (p. 7). Alerta-nos de que a presença e a prática destes professores são um importante sinal de que a escola entre os Xakriabá é percebida como um lugar que faz circular a sua cultura e a ‘cultura’

Sobre este aspecto, temos alguns testemunhos dos alunos quando indagados se a escola respeita e valoriza a cultura indígena.

“... Não porque o branco ele não valoriza nossa cultura, mais nós indígena tem que valorizar nossa cultura principalmente a escola, a escola tem que envolver muita essas tradições né? Cultural né? A escola tem trazer muito, muito amostrar a realidade como viva o povo indígena né?... (A14)”

“...Acho que não porque ainda tem festas culturais na aldeia, o povo ta mantendo suas culturas vivas... (A15)”

“... Alguns professores não respeitam porque ele não vive com nós não sabe da nosso dia a dia como é na aldeia... (A16)”

“...Alguns respeitam, e outros não. Os que não conhecem é porque não conhecem nossa cultura... (A13)”

É perceptível o entendimento dos alunos e a diferença que fazem de um professor que valoriza a cultura em relação a outros que não tem a mesma atitude em suas aulas. (Pereira, 2013), corrobora este pensamento inferindo que escola é um lugar de fazer circular a cultura e a “cultura”. E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade e, a partir de tal categoria, pleitear direitos.

Em notas de campo registramos que os estudantes quando os professores valorizam a cultura, é perceptível que os alunos usam muito sua criatividade para representar o espaço que o cercam e seu cotidiano através de desenhos e pinturas.

Pudemos observar ao tomar nota de campo que a todo o momento, a professora supervisionou o trabalho dos alunos e imprimiu uma postura, respeitosa e segura, porém com alguns momentos de descontração em que pudemos avaliar como clima descontraído e leve.

Pudemos observar nas atitudes da professora que, para ela o aprendizado do estudante é prioridade, e que por mais que os estudantes sejam dispersos, às vezes, ela conseguia manter a atenção deles por meio de atividades lúdicas, que exigia a participação, além de oportunizar a expressão oral, suas opiniões e gostos.

Uma das conclusões para o comportamento docente desta professora, nos impulsiona a pensar em alguns aspectos: o fato da professora ser indígena, pelo fato de residir na comunidade, sentir-se pertencente, por conhecer a realidade dos alunos que também é sua, porém só sabemos ao certo é que suas aulas são diferentes. Permite-nos pensar na obra “Escola dos meus sonhos” imaginada por Rubem Alves quando visitou a escola da Ponte em Portugal.

Ainda em comentário ao trabalho de (Pereira 2013), alertamos que os professores de cultura, do estudo realizado por ela, foram escolhidos através de um processo de negociação entre a escola e os mais indivíduos velhos das comunidades e são os únicos professores destas escolas para os quais não foi exigida escolarização. São eles os responsáveis (de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura) que levam para dentro dos muros da escola a cultura indígena, que trabalham com os alunos “desde as turmas de PPA até as de Ensino Médio, e [que são a] garantia de que a cultura está na escola e em todas as turmas” (p.150). São estes professores, sem formação acadêmica, que ajudam a escola a tornar-se um “espaço de reinvenção e recriação cotidiana da cultura recebida, situada no plano da coconstrução cotidiana” (ibidem)

Acerca da nota de campo, registramos também uma aula de ciências sobre fotossíntese com o Prof2. Das anotações que fizemos, cabe destaque para a aula, no momento em que o professor, apresentava a importância de cada parte de uma planta para chegar às folhas. Sem obter êxito e a atenção e participação dos estudantes. Foi neste momento que pudemos observar a mudança de rota da aula por parte do professor, quando se retirou da sala,

retornou com uma planta e utilizou desse recurso concreto, para despertar nos estudantes a curiosidade, a atenção e o interesse pela aula.

Conforme sinaliza Munduku, os povos indígenas possuem um conhecimento da natureza construído ao longo das gerações. É óbvio que não se trata de um conhecimento que o autor caracteriza com conhecimento “ocidental”, ou científico como queiramos denominar.

A propósito, Brandão (2006) se refere à educação, como um conjunto de processos que vão para além da educação formal, da educação que acontece nas instituições escolares, entre professores e alunos. O autor fala-nos de uma educação situada, de uma educação que nos acontece diferentes tipos de sociedades e que faz parte da sua construção, continuidade e legitimação.

Alguns testemunhos sobre a metodologia dos professores emitidas pelos alunos, dão-nos conta da importância desse engajamento pelos professores. Os estudantes se dividem em suas opiniões, alguns as caracterizam como boas justificam pelo fato de que o professor **valoriza a cultura**, (grifos nossos) envolve os estudantes nas aulas. Alguns testemunhos nos ajudam a perceber melhor as interpretações que fazem de uma boa metodologia:

... boa porque tem assuntos nossos daqui da aldeia que o professor fala na sala, do jeito da festa da moça, do mel, das pescarias também tem professores que conta história para nós dos índios(AI3).

...sim pois envolve em suas aulas assuntos que está relacionados a cultura indígena como dança, artes e etc (AI13).

Percebemos, portanto que quando pensamos na escola que é proposta aos indígenas, temos que considerar a transversalidade desta cultura no currículo escolar, sobretudo para que se sintam valorizados, para que os respectivos conteúdos tenham um ponto de partida para outras informações. Para que seja de fato âncora para construção do conhecimento (Simas & Pereira, 2012).

3.3. VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA PELOS PROFESSORES

Constata-se que a valorização da escolarização para cultura indígena, faz sentido se considerar a realidade, se envolver todos/as nas tomadas de decisões, se respeitarem e preservar a memória ancestral dos povos indígenas. A contribuição da escolarização para valorização da cultura indígenas na Aldeia Zutíwa pelos professores foi captada nos questionários e na nota do diário de campo, cuidadosamente registrada e revisitada.

Do que sublinharam sobre essa questão pudemos constatar a divergência e complexidade dessa compreensão. Alguns compreendem como, inclusão nas aulas assuntos relacionados a cultura indígena como dança, artes e outros, incentivar os indígenas a não esquecer suas raízes ou seja sua cultura, pois alegam que é perceptível o esquecimento cultural não só na Aldeia Zutíwa, mas de outras, percebem a inserção da cultura indígena, como conhecimentos ou entidades próprias de um povo, ou seja, conhecimentos tradicionais de comunidades. , valorizar os modos e costumes culturais, tem um valor ímpar, pois acreditam que através dela ajudam a valorizar cada vez mais a cultura da aldeia.

Do que conseguimos sintetizar da opinião dos professores, que nos parece obter um pequeno entendimento sobre a importância da escola no terreno indígena, nos parece superficial. Não observamos nenhum posicionamento fundamentado na literatura que compreende o objeto em questão, muito menos, acerca da Legislação, dos referenciais indígenas que são instrumentos um documento indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva sublinhada pelos professores.

Outras opiniões contrárias ao que de fato a escola contempla, colhemos nas respostas do professor.

“... nós não temos a contribuição de nada, estamos bastante em situação decadente em termos de escola e também a nossa cultura não é valorizada, pois sentimos um descaso de desrespeito e indignação....”(Prof1).

“...a educação escolar indígena em estados e municípios ainda é marcada pela escassez de recursos e imposições de programa dos governantes...” (Prof7)

“...a contribuição é precária, é uma tristeza é desumana para com a valorização da aldeia, esta praticamente esquecida em termos de escola materiais didáticos, materiais permanentes...” (Prof5).

O trabalho de Neila da Silva Reis ⁶“SOBRE PRÁTICAS DE PROFESSORES – ALDEIA SEDE – RIO GUAMÁ” nos ajuda pensar sobre o testemunho dos professores, a autora nos alerta sobre a importância de se ter, acompanhamento pedagógico, nas escolas indígenas; esse acompanhamento, pelo que observamos se estende além da responsabilidade da Secretaria de Educação, a autora nos chama atenção para o compromisso da Universidade, considerando que este trabalho foi feito sobre realidades vizinhas à Universidade Federal do Pará⁷. Para a autora, é perceptível a ausência da Universidade no assessoramento e de forma contínua às escolas indígenas, é de se evidenciar, o fechamento e tipologia da educação que se tem na universidade, voltada para, ainda, para priorizar uma lógica cartesiana de pesquisa, no que tange também à valorização da cultura europocêntrica na produção do conhecimento. Infere que a valorização da memória ancestral dos povos indígenas, permite a expressão do sentimento pessoal e coletivo de a necessidade da cultura escolar e da pesquisa se instaurar na vida social indígena; para o próprio indígena vir a ser o escritor de sua História.

Importa destacar que a observação das aulas permitiu ao investigador fazer um olhar cuidadoso, perceber algumas relações entre professor e aluno e aluno e aluno, colher dados de fontes variadas e cruzar as informações que serviram para elaboração do corpus de informações recolha dos dados, considerando por vezes as incoerências no que de fato alguns professores/as

⁶ IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

⁷ Pará é um dos Estados brasileiros da Região Norte, onde está concentrado um grande número de Aldeias

declararam e a constatação do que de fato faziam. Essa triangulação dos dados, só foi possível mediante o olhar de dentro das salas, do entorno da escola, do eco dos estudantes, do gestor escolar das pessoas que cuidam do ambiente da escola, da pessoa que faz a recepção dos alunos.

3.4. TRABALHO REALIZADO PELO GESTOR

O gestor da escola local da pesquisa, é da etnia Guajajara, mora na aldeia Zutíwa há mais dez anos, possui formação em Pedagogia, atua na educação indígena há oito anos, dos quais, cinco como professores de língua indígena “língua Materna” lecionando na escola supracitada até os dias hoje. O tempo em que permaneci em campo, e mediante as observações, percebemos que o gestor da escola desenvolve um bom trabalho na escola. Uma das suas preocupações é fazer uma gestão participativa oportunizando principalmente professores indígenas na tomadas de decisões da escola. Tornar-se gestor da escola foi uma decisão impulsionada pelo compromisso,

... carinho e amor é alma de tudo com responsabilidade e de compromissos e bem como possui capacidade para este fim e tempo de docência na área de educação....

Sobre a avaliação sobre a educação ofertada pela escola, na concepção do gestor,

...Na minha aldeia ou escola, a educação é realizada conforme decisões tomadas pelos próprios interesses da comunidade, sempre respeitando as realidades locais e as legislações em vigor, precisa-se capacitar nossos jovens para o mundo hoje. Mediante as evoluções tecnológicas se esses povos não acompanhar esse desenvolvimento, pode assim de fato perder o sentido de viverem em paz. Com poucos conhecimentos que os povos possuem o governo não respeita, imagine se os povos não estivessem conhecimentos de seus direitos e lutar em defesa dos mesmos?

Este texto foi analisado no item trabalho do professor, pois o Prof⁸ é a identificação do gestor. Parece um pouco contaditório com as respostas de alguns alunos e professores sobre: inclusão da cultura indígena nas aulas, relação com a comunidade. Percebe-se que o gestor faz uma avaliação do trabalho do ponto de vista que ele julga ser necessário e importante para uma escola situada em uma Aldeia, contemplar.

Do trabalho realizado que tivemos oportunidade de observar, percebemos durante o tempo em campo que o gestor cuida para que as reuniões da escola aconteçam, muito embora não tenham sido muito produtiva do ponto de vista formativo conforme já argumentamos nesta análise.

Para pensar sobre essa questão, o trabalho de Ferreira (2014) titulado ⁸GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DIFERENCIADA, cujo objetivo foi identificar o modelo de gestão desenvolvido em uma escola indígena e promover o diálogo sobre a gestão escolar indígena e a necessidade do resgate da cultura para os povos indígenas, que na sua opinião, por muitos anos foi usurpado esse direito, saberes vivenciados na prática da gestão escolar através das ações realizadas no âmbito das escolas.

Algum aspecto da rotina da escola que tomei nota de campo e julgo importante destacar, é sobre o clima da escola no que se refere a relação entre o gestor e alguns professores não indígenas. talvez pelo fato de eles pertencerem a outra etnia.

Sobre como a escolarização poderá contribuir para a valorização da cultura indígena, o gestor entende que:

⁸ Relata a pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Dr. José Lopes Ribeiro, situada na cidade de Rio Tinto-PB,

... Oportunidade de estudar, ou seja, ajuda registrar os conhecimentos que os povos possuem em suas diversidades culturais em todo país. As pessoas em geral só conseguem se comunicar melhor no mundo hoje através de estudos...

Para o gestor, a cultura indígena, é presevada na aldeia.

.... está cada vez mais fortalecida e isto em razão dos trabalhos de docência, porque nascemos indígenas e indígenas vamos morrer, o fato de falar português ou outras línguas não deixa de participar de sua origem...

Em depoimento, o gestor aponta que:

...desvalorização de culturas indígenas é resultado das decisões do governo brasileiro, de não autorizar os ensinamentos sobre os povos nas escolas fora das aldeias em séries iniciais...

O texto do gestor é contraditório do ponto de vista do que afirma sobre a interferência do governo considerando que há uma legislação⁹ específica que torna obrigatório a Inclusão da Educação Indígena no Currículo escolar. Sobre este assunto, Ferreira (2014) aponta que, para que não seja esquecida a cultura da comunidade indígena, a escola procura adequar os conteúdos curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação, com o conhecimento local, os ensinamentos da cultura indígena local, promovendo o resgate da cultura que estava de certa forma, esquecida pelos sujeitos das novas gerações.

⁹ Lei 11.645/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

3.5. TRABALHO REALIZADO PELO PROFESSOR

As observações das aulas contribuíram para fazer um olhar mais apurado do trabalho do professor. Permitiu também cruzar dados mediante o que foi possível escutar dos alunos e dos professores sobre o trabalho desenvolvido por eles. É visível o envolvimento e o pertencimento do professor indígena para com a cultura e os hábitos da Aldeia.

Durante o tempo em que estivemos implicados no local da pesquisa, registramos nas notas de campo, a participação em uma reunião de trabalho dos professores, pudemos observar que a pauta não integrou outro assunto que não fossem: horário de chegada dos professores na aldeia, e cumprimento da carga horária e muitas cobranças do gestor escolar. Observamos também na reunião, reivindicações dos professores sobre recurso didático, presença dos alunos, pagamento atrasado. Não observamos nenhuma discussão no que se refere ao aspecto pedagógico que pudesse de fato contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Não observamos também, nenhum encaminhamento em relação às dificuldades apontadas tanto da gestão quanto por parte dos professores. Conforme sinaliza o Referencial Currículo Nacional para as Escolas Indígenas, [...] a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica”. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39). Isto denota, fragilidades para que os professores pensem como educador indígena. Não utilizara a pedagogia indígena, repentinamente o ensino tradicional das escolas não indígenas Simas e Pereira (2012).

Pensamos que o espaço das reuniões poderiam ser melhor utilizado para formação em serviço, tematização da prática. Por vezes, nas observações das dúvidas cotidianas, dos conflitos da escola, não presenciamos tomadas de decisões no sentido de contribuir com o trabalho do professor. Aliado a isto,

nos deparamos a ausência da Secretaria de Educação no que concerne a formação em serviço dos professores. Sobre este assunto o RECNEI orienta que deve ser garantido aos professores, comunidades indígenas uma formação específica e capacitação periódica par esse aprimoramento profissional. Alguns testemunhos de alunos quando indagados sobre a metodologia dos professores, corrobora a nossa análise.

...Poucos professores nos proporcionam conhecimentos... (AI4)

...Acho que é boa so falta mais recursos do estado mesmo para os professores pode trabalhar melhor na escola... (AI7)

...Porque alguns professores nem todos procura ensinar conteúdos ligados ao nosso dia a dia outro só trabalha conteúdos dos não índios mesmos... (AI11)

Conforme sinaliza o RECNEI, parece haver ainda muito por se fazer, até que as escolas indígenas “conquistem a autonomia curricular e administrativa. Observa-se que as normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada, quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a, p. 39)

Solicitamos que os professores avaliassem suas práticas, das respostas emitidas, as categorias mais comuns enfatizam que são bons por que: dão o máximo de si, sou uma professora esforçada, sou professor índio, me sinto feliz por dar o melhor de mim. Alguns testemunhos que importa destacar foram:

... muito bom porque não basta mudar a aparência, seu currículo, mais precisa modificar toda a sua logica seu objetivo, assim como os conteúdos e praticas vivenciada pelos alunos no cotidiano... (Prof4).

...muito bem por eu ser um professor índio eu me sinto orgulhoso de está praticando essa função com os meus próprios povos Guajajara, eu faço o impossível para eles se sentirem felizes com os meus desenvolvimentos para com eles... (Prof7)

...Bom! Apesar de não ter acompanhamento pedagógico nem materiais específicos e a estrutura muito precária. Eu trabalho com amor e dedicação... (Prof6)

... na minha aldeia ou escola, a educação é realizada conforme decisões tomadas pelos próprios interesses da comunidade, sempre respeitando as realidades locais e as legislações em vigor, precisa-se capacitar nossos jovens para o mundo hoje. Mediante as evoluções tecnológicas se esses povos não acompanhar esse desenvolvimento, pode assim de fato perder o sentido de viverem em paz. Com poucos conhecimentos que os povos possuem o governo não respeita, imagine se os povos não estivessem conhecimentos de seus direitos e lutar em defesa dos mesmos? (Prof7)

O testemunho do Prof7 é de um professor indígena, pelo início do texto fica perceptível o pertencimento. Duas questões nos chama atenção nesse texto. A primeira ancorada na afirmativa de que a educação da aldeia respeita os interesses da comunidade pautada na legislação, que presumimos ser a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura indígena na escola. Percebemos nesse texto, uma inovação nas informações.

Outro aspecto observado no texto, e que de todos os testemunhos, esse é o primeiro a revelar que a escola dialoga com a comunidade para tomar decisões. Estamos a pensar a qui, em comunidade do ponto de vista mais amplo. Outro destaque é o reconhecimento da importância de capacitar os jovens mediante a mudanças globais e como forma de se fortalecerem para serem respeitados. O que induz a entender que esse respeito só virá da parte do governo e de outros organismos, se os indígenas estiverem devidamente instrumentalizados. Entendemos aqui essa instrumentalização também mais ampla do que aquela que a escola poderá garantir.

É notória a frágil discussão dos professores sobre os conteúdos referente a cultura e a história indígena, esse fator pode ser comparado às suas

formações. Pelos dados coletados sobre a formação dos professores, apenas três possuem formação superior. Destas, todas são em Pedagogia. Sobre este aspecto, o trabalho de Silva. (2013) sobre a “¹⁰Atuação dos Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso”, aponta o diferencial que faz na prática do professor formado em áreas específicas dos povos indígenas. Para o autor, em depoimento, alguns professores reconhecem e destacam que as melhorias presentes na educação indígena e no trabalho dos professores deve-se aos profissionais docentes dos cursos de licenciatura indígena.

3.6. PERDAS DE IDENTIDADE DA CULTURA INDÍGENA

Acerca das ações desenvolvidas pela comunidade indígena na aldeia Zutíwa, na perspectiva da construção da identidade cultural dos índios, a opinião generalizada dos estudantes, convergem para a conclusão de que cada vez mais a Aldeia Zutíwa caminha para um distanciamento de suas tradições. Poucas opiniões denotam o contrário do que afirmamos aqui. Percebese também que atribuem à escola a manutenção da cultura e enxergam nela o lugar de aprendizagem.

Quando questionamos os alunos acerca da possível de a comunidade indígena da Aldeia Zutíwa estar a perder identidade, recebemos respostas como estas, que demonstram pouca segurança naquilo que estão dizendo:

Sim aos poucos vem perdendo sua identidade cultural até porque falta de incentivo dos mais velhos das lideranças que não vem contribuindo para isso...

¹⁰ Trabalho apresentado no I Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena, descrevendo os resultados das ações do Projeto Estudo Sobre a Atuação dos Professores Indígenas Egressos dos Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso.

Sim, mais assim, mais ou menos, mas ta indo pra frente mais aos poucos estão perdendo mais pra frente mas estão indo ressuscitar essa nossa história...

Não, não um pouco acho que não tanto assim mais preserva ainda a cultura indígena sim.

Nas respostas, percebemos dificuldades dos alunos compreenderem o conceito de identidade. Nos testemunhos supracitados, constatamos a ausência de conteúdos que garantissem a esses alunos fundamentos que ajudassem nas respostas. Um estudo que nos ajuda a pensar sobre essa questão, é o trabalho de ¹¹Vieira (2009), sobre “Um estudo sobre a identidade indígena na sala de aula: o dito e o não dito a partir de narrativas de estudantes”, em que busca uma reflexão em torno da identidade indígena e os sentidos e significados que circulam nas escolas de Campo Grande/MS. Para o autor, muitos estudos e pesquisas têm sido realizados no Brasil, com a perspectiva de mostrar a visão monocultural que a escola tem assumido, padronizando os conteúdos e os sujeitos presentes no processo educacional e nas práticas escolares. Na análise dos dados o autor constata que os alunos possuem um conceito estereotipado do que seja índio. Isto ocorre em sua opinião porque os conteúdos que instrumentalizariam os alunos para autoafirmar o índio, não são trabalhados devidamente nas escolas. Este fato talvez na nossa pesquisa seja influenciado pela ausência da formação dos professores nesta perspectiva conforme sinalizamos em parágrafos anteriores.

Sobre o que representa a comunidade para os estudantes, nessa perspectiva de construção de identidade, pudemos constatar que atribuem muito fortemente a ela, o lugar por excelência para viver, para ser livre e ser feliz. Algumas respostas dadas a entrevistados, enriquece e valida o que estamos a tratar:

¹¹ Historiador e Mestre em Educação/UCDB. Pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa: Educação e Interculturalidade.

.... minha comunidade representa o que eu sou meus costumes minhas crenças meu conhecimento... (AI4).

... representa uma escola onde aprendemos sobre nossa cultura e costumes... (AI13).

...círculo de amizade, de união.. (AI9).

Observa-se que há um laço forte dos estudantes para com a comunidade, foi unânime a relação da comunidade com a vida, com o local seguro e de memória . Esta não foi uma opinião inferida acerca da escola. O que nos faz concluir que para os estudantes, a escola apesar de ser reconhecida como espaço de aprendizagem, é um local fechado, burocrático e frio conforme alguns autores sinalizam no referencial teórico deste estudo.

Para Grupioni (2008) apesar dos avanços e conquistas, o processo de escolarização indígena, promotora de uma educação intercultural e bilíngue, é cenário para interpretações múltiplas. A escola brasileira precisa incluir a realidade do aluno indígena porque é preciso que os índios continuem a sentir índios, caso contrário será apenas um corpo estranho no centro do aldeamento.

A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira... A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios (Cohn, 2005, p.5).

Lembra-nos a opinião de Munduruku sobre as “duas gentes” que estrategicamente se definiu na época da escola. Na escola era um menino da cidade porque sofreu enquanto assumiu a identidade de índio. Na Aldeia era índio para poder viver com o seu avô o verdadeiro sentido de ser índio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, tive a oportunidade de conhecer e compreender o funcionamento da Escola Centro de Ensino Indígena Zezinho Rodrigues Guajajara, suas dificuldades, a riqueza cultural da Comunidade Aldeia Zutíwa, a alegria dos alunos, o trabalho da gestão e dos professores indígenas e não indígenas, que em sua maioria lutam e tentam escrever uma história educacional local pautada na ancestralidade cultural e histórica. Experiências que não só nos conduziu aos resultados perspectivados pela pesquisa, mas oportunizou fazer um mergulho no modo de ser, viver e agir daquela comunidade. Falo de dentro da escola, porém sem me desvencilhar do entorno.

O meu tempo de professor em escolas situadas em Aldeias, não foram suficientes para interpretação dos dados, de modo que o diálogo com autores como Cunha (1992), Cohn (2004), Félix (2008), Ferreira (2001), Freire (2009), Gruppioni (2008), Ladeira (2004), Laraia (2005), Libâneo (2001), Luciano (2006), Melià (1999), Munduruku (2014), Santos e Siqueira (2009), Simas e Pereira (2012) e Vainfas (1995), foram fundamentais para ler por outra lente o cotidiano da escola em que realizei a observação não participante. Foram muitas as idas e vindas ao referencial teórico com vistas a compreender a tessitura social da escola, costurada com a história dos povos indígenas e por vezes conflitada com a cultura externa.

Nesta fase final da nossa dissertação, será de recordar que o nosso principal propósito era o de Investigar a contribuição da escolarização para preservação da cultura indígena na aldeia Zutíwa no Município de Arame – Maranhão. A partir deste objetivo geral foram definidos cinco objetivos específicos que passamos a referir:

1. Procurar compreender o contributo da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa;
2. Procurar compreender o modo como os alunos percebem a escola e como a valorizam;

3. Estudar o modo como os gestores e os professores percebem o trabalho que desenvolvem com os jovens;
4. Estudar o modo como a cultura indígena é percebida e valorizada pelo karaiw romo (não índio);
5. Procurar compreender o contributo das ações desenvolvidas pela comunidade indígena da aldeia Zutíwa para a preservação da cultura indígena

Tendo por base os dados recolhidos, estamos em condições de responder a cada um destes cinco objetivos.

Em relação ao primeiro objetivo pudemos perceber que os estudantes esperam que a escola contemple, de facto, a ancestralidade dos povos indígenas, que valorize a sua cultura e que preserve a sua história. No entanto, e apesar deste sentimento, cerca de cinquenta por cento dos estudantes não acreditam que a escola esteja a ter um bom desempenho. Há alunos que consideram que a escola tem pouca relação com a comunidade e que não valoriza o conhecimento prévio.

Em relação ao segundo objetivo, os alunos acreditam no valor que a escola pode ter, e por isso consideram que compete à própria escola o papel de incentivar os indígenas a não esquecer as suas raízes. Desejam que o currículo considere as culturas, línguas e tradições dos seus povos, porque lhes parece notório o esquecimento cultural que é vivido não só na aldeia Zutíwa, mas também nas demais aldeias da região. Mas apesar da importância que atribuem ao papel que a escola pode desempenhar, não deixam de atribuir algumas críticas ao modo como a escola funciona.

Em relação ao terceiro objetivo, percebe-se que os professores e o gestor escolar assumem que fazem um trabalho de qualidade, que dão o máximo de si, que são esforçados. No entanto, alguns professores pensam que a escola

precisa de rever o currículo, assim como alguns conteúdos e algumas práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano.

Em relação ao quarto objetivo, para professores e alunos, o *Karaiw romo*, (não índio), não respeita e não valoriza a cultura indígena. Percebem que há preconceito por parte destes indivíduos em relação aos índios e que se torna necessário que passem a valorizar a cultura indígena. O contexto escolar é um espaço que deve privilegiar as tradições e a cultura indígena, e em que todos, sem exceção devem participar.

Em relação ao quinto objetivo a opinião generalizada dos estudantes converge para a conclusão de que cada vez mais a Aldeia Zutíwa caminha para um distanciamento de suas tradições. Poucas opiniões denotam o contrário do que afirmamos aqui. Percebe-se também que atribuem à escola a responsabilidade pela manutenção da cultura e enxergam nela o lugar de aprendizagem. Apesar do distanciamento em relação às tradições, que encontramos na comunidade, ela continua a representar a base da cultura indígena: é nela que encontramos a preservação dos costumes; é nela que os indígenas se sentem índios; é nela que se encontram união, companheirismo e convivência.

Em síntese, constatamos que a escola investigada não contempla no currículo a história e cultura indígena, conforme preceitua a Lei Nº 11.645/08, nem atende alguns dos pressupostos dos referenciais curriculares nacionais. É necessário, portanto, que os órgãos governamentais, e neste sentido a Secretaria de Estado da Educação, por meio da supervisão responsável direta por este atendimento (no que tange à formação, produção e uso de materiais próprios da cultura), incentive a realização de novas experiências, de experiências mais arrojadas, para que a escola avance com projetos em que os povos indígenas se sintam protagonistas e sintam a Escola como uma extensão da sua aldeia, no caso deste estudo, a Aldeia Zutíwa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (org.) (2001). A Escola Reflexiva. In Isabel Alarcão (Org), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves, R. (2005). *A escola dos meus sonhos*. Acedido em: 15/01/2016. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp>
- Amoroso, M. (1998). *Catequese e Evasão. Etnografia do Aldeamento Indígena de São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)*. São Paulo: Rosa Maria Amoroso. Dissertação de doutoramento em Antropologia apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- André, M. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Assis, E. (1981). *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* Brasília: Eneida Corrêa de Assis. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social apresentada à Uiversidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Azevedo, F. (1996). *A cultura brasileira* (6ª ed). Brasília: UnB.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A., & Lehfeld, N. (1990). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. (2006). *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Câmara Júnior, J. (1979). *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

- Cardoso, F. (2014). *Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: Fernando José Cardoso. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Chauí, M. (2004). *Convite à filosofia*. (13ª ed.). São Paulo: Ática.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Clarke, D. (2009). Using qualitative observational methods in rehabilitation research: Part two. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(8), 413-419.
- Coelho, M. (2000). A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional – Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa*, 5(2), 149-174.
- Cohn, C. (2004). Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, 3(1), 94-111.
- Cohn, C. (2005). Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva, Florianópolis*, 1(1), p. 485-515.
- Cohn, C. (2013). Tutela nunca mais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 91, 18-20.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cunha, M., & Cesarino, P. (2014). *Políticas culturais e povos indígenas*. Rio de Janeiro: Cobogó/ Companhia das Letras.

- Cunha, M. (1992). *Introdução a uma história indígena - História dos índios no Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras.
- Cunha, M. (2009). *Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. Cultura com Aspas*. São Paulo: Cosac Naify.
- D'Angelis, W. (2005). *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Brasília: Ministério da Educação.
- Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. (6ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Félix, C. (2008). *Uma escola para formar guerreiros*. Irecê-BA: Print Fox.
- Ferreira, M. (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva & Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (2ª ed). São Paulo: Global.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. (38ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (16ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ghiraldelli, P. (2008). *História da Educação Brasileira*. (3ª Ed.). São Paulo: Cortez,
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gil, A. (2013). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- GIL, A. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Grupponi, L. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. São Paulo: Luís Donisete Benzi Grupponi. Dissertação de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gudolle, L., Antonello, C., & Flach, L. (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas do trabalho. *Ram, Rev. Adm. Mackenzie*, 13(1), 14-39.
- Ladeira, M. (2004). Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, 1(2), p. 141-155.
- Laraia, R. (2005). *Cultura: um conceito Antropológico*. (18ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lapassade, G. (2005). *As microsociologias*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Leonardi, V. (1996). *Entre árvores e esquecimentos*. Brasília: Paralelo 15.
- Libâneo, J. (2001). *Organização da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J., Oliveira, J., & Toschi, M. (2012). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez.
- Luciano, G. (2006). *Educação Indígena. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Luciano, G. (2013). Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 345-357

- Maher, T. (2007). *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Org), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 67-94). Campinas SP: Mercado das Letras
- Manzini, E. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática* 26(27), 149-158.
- Marconi, M., & Presotto, Z. (2005). *Antropologia: uma introdução* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Matos, M. (2013). *As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia*. São Leopoldo, RS: Maristela Bortolon Matos. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo- RS, Brasil.
- Matos, K., & Monte, N. (2006). O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In. L. D. B. Grupioni, (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD.
- Mclaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, 49, 11-17.
- Merriam, S. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Minayo, M. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Cultura (2012). *Plano Setorial para as Culturas Indígenas*. Brasília: MinC/ SCC

Ministério da Educação (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF.

Ministério da Educação. (2005). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SECAD.

Ministério da Educação e do Desporto (1998a). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação e do Desporto. (1998b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

Moroz, M., & Gianfaldoni, M. (2002). *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Editora Plano.

Munduruku, D. (2014). *Vó coruja*. São. Paulo: Companhia das Letrinhas.

Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*. São Paulo: Paulinas.

Munduruku, D. (2010). *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. São Paulo: Manole.

Munduruku, D. (2000). *O Banquete dos Deuses*. São Paulo: Angra.

Novaes, W. (1985). *Xingu: uma flecha no coração*. São Paulo: Brasiliense.

Paiva Júnior, F., Leão, A., & Mello, S. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190-209.

Presidência da República (1973). *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Acedido em 12/02/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm.

Presidência da República (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Acedido em 12/03/2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Presidência da República (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Acedido em 12/03/2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Presidência da República (2003). Casa Civil. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Acedido em 12/03/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Presidência da República (2008). Casa Civil. *Lei nº 11.645*, de 10 de março. Acedido em 12/03/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Ribeiro, A. (2007). Mulheres Educadas na Colônia. In: E. M. T. Lopez, L. M. Farias Filho, & G. C. Veiga. *500 anos de Educação no Brasil* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido de Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Rocha, A. (2013). História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente. *Revista Latino-Americana de História*. 2(6), 171-192

Rudio, F. (2002). *Introdução ao projeto de pesquisa científica* (30ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Santomé, J. (1995). A discriminação racista no sistema educativo. In: J. T. Santomé. *O Currículum Oculto* (pp. 167-178) Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2000). *A Crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Santos, J. R., & Lopes, E. (2009). A educação indígena como ponto de partida para educação escolar indígena. *Revista Forum Identidades*. 3(6), 27-41.

- Santos, R., & Siqueira, N. (2009). Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. *Pesquisa em Debate*, 10(6)1, 1-24. Acedido em 15/04/2016. Disponível em: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf.
- Silva, E., & Menezes, E. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (4ª ed.). Florianópolis: UFSC.
- Simas, H., & Pereira, R. (2012). *Letramento indígena potiguara*. Manaus: Editora Valer/Fapeam.
- Sobrinho, R. (2011). *Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Valer.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*. (7)2, 5-8.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Toffler, A. (1973). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.
- Vainfas, R. (1995). *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Wagley, C., & Galvão, E. (1961). *Os índios Tenetehara: uma cultura em transição*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, Ministério da Educação e Cultura.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO AO GESTOR

Estimado (a) Gestor

(a).....

A aplicação deste questionário tem por objetivo a coleta de dados a serem utilizados na redação do meu trabalho de conclusão do curso mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas Trata-se de uma dissertação intitulada – **Escolarização e Cultura Indígena na Aldeia Zutíwa - Arame MA.**

Solicito a sua valiosa colaboração para responder a este questionário, sobre o qual lhe asseguro a confidencialidade e o anonimato de suas respostas, que serão utilizadas exclusivamente neste estudo.

Agradeço por sua disponibilidade e cooperação, atenciosamente,

RAIMUNDO DE JESUS DA CONCEIÇÃO

1. Marque um X no quadro que corresponde aos seus dados pessoais:

1.1- Idade?

☐ Até 35 anos ☐ 36 a 50 anos ☐ + de 50 anos ☐ Outra _____

1.2 - Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

1.3 – Religião:

☐ Evangélico ☐ Católico ☐ Espírita ☐ Sem Religião

1.4 - Qual o seu povo de origem?

☐ Guajajara ☐ Ka`Apor ☐ Canela ☐ Krikatis

1.5 - Há quantos anos você mora na comunidade?

☐ Até 1 ano ☐ de 1 a 10 anos ☐ + de 10 anos ☐ Não Reside na
aldeia

**1.6 – Conforme a classificação do IBGE em qual categoria de cor você se auto
define?**

☐ Branco ☐ Negro ☐ Indígena ☐ Não Indígena

1.7 - Há quantos anos você atua como gestor (a) na educação indígena?

☐ Até 1 ano ☐ De 1 até 5 anos ☐ Mais de 10 anos

1.8 - Formação Escolar:

☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Magistério Indígena /
Convencional

☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

☐ Graduação em Nível Superior. Qual? Pedagogia

☐ Nenhuma formação escolar

2 – Como você chegou ao cargo de gestor escolar?

3 - De que forma a escolarização na comunidade contempla a preservação e valorização da cultura na Aldeia Zutíwa?

4 - Em sua opinião qual a diferença entre escolarização indígena e cultura indígena?

5 - Você conhece a Lei 11645/08?

☐

Sim

☐

Não

6 - Em sua opinião a comunidade indígena da aldeia Zutíwa está perdendo sua identidade cultural?

7 – Porque é tão difícil para karaiw romo, (não índio), em não respeitar e valoriza a cultura indígena?

08 - Como você avalia a sua prática educativa em uma escola indígena?

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

Estimado (a) Professor

a).....

A aplicação deste questionário tem por objetivo a coleta de dados a serem utilizados na redação do meu trabalho de conclusão do curso mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas Trata-se de uma dissertação intitulada – **Escolarização e Cultura Indígena na Aldeia Zutíwa - Arame MA.**

Solicito a sua valiosa colaboração para responder a este questionário, sobre o qual lhe asseguro a confidencialidade e o anonimato de suas respostas, que serão utilizadas exclusivamente neste estudo.

RAIMUNDO DE JESUS DA CONCEIÇÃO

1. Marque um X no quadro que corresponde aos seus dados pessoais:

1.1- Idade?

☐ Até 35 anos ☐ 36 a 50 anos ☐ + de 50 anos ☐ Outra _____

1.2 - Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

1.3 – Religião:

☐ Evangélico ☐ Católico ☐ Espírita ☐ Sem Religião

1.4 - Qual o seu povo de origem?

☐ Guajajara ☐ Ka`Apor ☐ Canela ☐ Krikatis

1.5 - Há quantos anos você mora na comunidade?

☐ ☐

Até 1 ano de 1 a 10 anos ☐ + de 10 anos ☐ Não Reside na
aldeia

1.6 – Conforme a classificação do IBGE em qual categoria de cor você se auto define?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Indígena ☐ Não Indígena

1.7 - Há quantos anos você atua como gestor (a) na educação indígena?

☐ Até 1 ano ☐ De 1 até 5 anos ☐ Mais de 10 anos

1.8 - Formação Escolar:

☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Magistério Indígena /
Convencional

☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

☐ Graduação em Nível Superior. Qual? Pedagogia

☐ Nenhuma formação escolar

2 – Por que da escolha da profissão de professor?

3 - Em sua opinião qual a diferença entre escolarização indígena e cultura indígena?

4 - Qual a contribuição da escolarização para a valorização da cultura indígena na aldeia Zutíwa?

5 - Você conhece a Lei 11645/08?

☐

Sim

☐

Não

6 - Em sua opinião a comunidade indígena da aldeia Zutíwa está perdendo sua identidade cultural?

7 – Porque é tão difícil para karaiw romo, (não índio), em não respeitar e valoriza a cultura indígena?

08 - Como você avalia a sua prática educativa em uma escola indígena?

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS

1 - DADOS PESSOAIS

Naturalidade _____
Data de nascimento _____
Etnia _____
Religião _____

2- Em sua opinião, o que significa a escola?

3 - Como você avalia a relação que a escola tem com a comunidade?

4 - Os assuntos tratados na escola se relacionam com a comunidade? Como?

5 - De qual professor você gosta mais? Por quê?

6 - Em sua opinião o que significa escolarização?

7 - Existe diferença entre Educação Escolar e Educação Indígena? Explique

8 – A educação da sua escola valoriza a cultura da sua Aldeia? Justifique.

9 – O que você conhece da Lei 11645/08 e qual é a sua opinião sobre essa Lei?

10 - Como a metodologia utilizada pelos professores de sua aldeia contribui para preservar a cultura indígena?

11 – Em sua opinião a comunidade indígena da aldeia Zutiwa está perdendo sua identidade cultural?

12 – Em sua opinião o karaiw romo, (não índio), respeita e valoriza a cultura indígena?

13 - O que a sua comunidade representa para você?

14 - O que você espera da escola?

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Zezico Rodrigues Guajajara Gestor do Centro de Ensino Indígena Zezinho Rodrigues Guajajara, autorizo o aluno: Raimundo de Jesus da Conceição do curso de MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS, divulgar imagens internas e dados recolhidos neste estabelecimento de ensino, por meio do relatório de pesquisa consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Arame, 07 / JUNHO /2016.


Zezico Rodrigues Guajajara
DIRETOR
CPF: 466.661.763-91

Gestor/a Geral

C. E. I. AZURÚ
INEP: 21193939
- Aldeia Zutius
Arame - MA

NM

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro 2016