

ANGELINA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA ARAPIUN**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2018

ANGELINA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA ARAPIUN**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2018

ANGELINA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA ARAPIUN**

Assinatura: _____

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação: ramo Administração Escolar e Administração Educacional, realizado sob a orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

RESUMO

O presente projeto refere-se a um estudo de caso na Aldeia Caruci, Território Cobra Grande, localizado no município de Santarém-PA e tem por objetivo analisar e interpretar a Educação Escolar Indígena na aldeia, nomeadamente sobre a adequação das práticas pedagógicas ao respeito pela diversidade cultural defendida na Constituição Federal de 1988. Para tanto, procurou-se a princípio analisar o entendimento de vários historiadores sobre a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena para em seguida estudar a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil. Para respaldar essa análise buscou-se desenvolver um estudo pautado em historiografia recente que oferece trabalhos relevantes que mostram as lutas e as resistências dos povos indígenas para a concretização da modalidade de ensino escolar em suas aldeias. Pesquisou-se também a garantia dos direitos dos povos indígenas, pós CF/88. Ressalata-se ainda, que este projeto lançou a mão de uma metodologia qualitativa e de informações quantitativas, como também utilizou um estudo de caráter etnográfico, apoiando-se em procedimentos metodológicos como a observação participante, entrevista semi-estruturada, depoimentos e conversas informais com os agentes sociais da aldeia Caruci. Os dados obtidos foram tratados a partir da análise e interpretação simples. Frisa-se ainda, que neste projeto é apresentado uma breve informação sobre o fenômeno etnogênese que ocorreu na região Arapiuns e Baixo Tapajós, processo de reafirmação indígena para a preservação, manutenção e regulamentação do território. Ressalta-se no projeto a formação dos professores da aldeia Caruci e a visão que os alunos tem sobre a educação escolar indígena, a qual é oferecida aos mesmo. Expõe-se nesta análise as articulações das lideranças do território Cobra Grande, com destaque para os da aldeia Caruci para terem um PPP que contemple a diversidade cultural presente na aldeia e um calendário escolar voltado para a necessidade das comunidades indígenas que fazem parte do território. Informa-se que este estudo discorrer sobre o compromisso, a responsabilidade, o respeito e a valorização que a aldeia Caruci tem da sua cultura, dos seus saberes e das suas tradições, em que estes estão sempre presente nas atividades docentes da escola.

Palavras-chave: Educação, Escola Indígena, Diferenciada, Aldeia Caruci, Interculturalidade.

ABSTRACT

The present project refers to a case study in Aldeia Caruci, Cobra Grande Territory, located in the municipality of Santarém-PA, and aims to analyze and interpret Indigenous School Education in the village, namely on the adequacy of pedagogical practices to respect for cultural diversity advocated in the Federal Constitution of 1988. In order to do so, it was sought at first to analyze the understanding of several historians about the difference between indigenous education and indigenous school education and then to study the historical trajectory of indigenous school education in Brazil. In order to support this analysis, we sought to develop a study based on recent historiography that offers relevant works that show the struggles and resistances of the indigenous peoples for the accomplishment of the modality of school teaching in their villages. The guarantee of the rights of indigenous peoples, post CF / 88, was also investigated. It should be emphasized that this project has used qualitative methodology and quantitative information, as well as a study of ethnographic character, based on methodological procedures such as participant observation, semi-structured interview, informal statements and conversations with the social agents of the village Caruci. The obtained data were treated from the simple analysis and interpretation. It is also highlighted that in this project is presented a brief information about the ethnogenesis phenomenon that occurred in the Arapiuns and Baixo Tapajós region, an indigenous reaffirmation process for the preservation, maintenance and regulation of the territory. The project emphasizes the training of the teachers of the village Caruci and the vision that the students have about indigenous school education, which is offered to them. In this analysis the articulations of the leadership of the Cobra Grande territory are highlighted, especially those of the Caruci village to have a PPP that contemplates the cultural diversity present in the village and a school calendar focused on the need of the indigenous communities that are part of the territory. It is reported that this study discusses the commitment, the responsibility, the respect and the valorization that the Caruci village has of its culture, its knowledges and its traditions, in which they are always present in the teaching activities of the school.

Key words: Education, Indigenous School, Differentiated, Caruci Village, Interculturality.

AGRADECIMENTOS

“Fica sempre um pouco de perfume nas mãos de quem oferece rosas” e nessa trajetória de Mestrado encontrei várias mãos que me ofereceram rosas (incentivos) para a construção desse estudo, meus eternos agradecimentos.

A Deus, força soberana que rege esse universo, por ter me dado oportunidade de realizar mais um projeto de vida com êxito, pois a construção do conhecimento nos humaniza e nos torna mais sábios.

Ao povo Arapiun, representado pela aldeia Caruci, que sempre me recebeu com generosidade e gentileza e teve a sensibilidade e humildade de mostrar o seu olhar em relação a educação escola oferecida a seu povo.

À minha sobrinha Mirian Menezes, minhas mãos, minhas pernas e minha grande incentivadora para não desistir nessa caminhada.

A minha família, cunhados (as), sobrinhos (as) por acreditarem no meu trabalho e me admirarem pela vontade de estudar e por serem meu porto seguro.

Aos meus irmãos, Marlene, Cornélio, Natanael e Othoniel parte da minha vida.

À professora doutora Tereza Ventura por acreditar na minha proposta de pesquisa e pela maneira gentil de orientar e corrigir o trabalho, com ela pude descobrir muitas coisas que desconhecia.

À professora Fátima Coelho, pelo seu posicionamento firme quando exigia o melhor do grupo para o êxito do Mestrado.

As companheiras de turma Rosinei, Keilly, Tânia e Júlia pelos momentos de estudo e alegrias que juntas vivemos.

Aos professores, gestora, pessoal de apoio da Escola Nossa Senhora do Carmo, lideranças indígenas da aldeia Caruci, alunos do ensino fundamental e médio pela contribuição deste projeto, ajudando sem medir esforço.

À coordenadora da Educação Escolar Indígena do município de Santarém, Iara Elizabeth Ferreira e sua auxiliar Zildenice Barreto pelas contribuições para a concretização deste estudo.

A meus pais, Genésio e Izaura Menezes e
meus irmãos, Genésio, Maria e Zuleide

In Memoriam

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA	11
1. Problema.....	11
2. Objetivos.....	16
i. Objetivo Geral.....	16
ii Objetivos Específicos.....	17
3. Metodologia da pesquisa	17
4. Público alvo (moradores da comunidade)	19
5. Processo de coleta de dados e informações	21
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: BREVE APANHADO HISTÓRICO	27
1. Educação Indígena versus Educação Escolar Indígena.....	27
2. Primeiro período da educação escolar indígena no Brasil – Século XVI a XVIII .	31
3. Segundo período da educação escolar indígena no Brasil – Meados do século XVIII e expandindo-se ao longo do século XX	32
i. Primeira fase da Educação Escolar Indígena no Brasil – Diretório dos índios (1757-1758).....	33
ii. Segunda fase da Educação Escolar Indígena no Brasil - Império, 1ª República e Ditadura Vargas	33
4. Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – O Ensino Bilíngue de Transição dos anos 70, até o século XXI	37
i. Primeira fase do Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – 1960 a 1980.....	37
ii. Segunda fase do Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – A partir 1980.....	40
5. Primeira décadas do anos 2000: movimento intensivo de afirmação escolar indígena	43
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
1. Contextualização do lócus da pesquisa	46
i. O município de Santarém, oeste paraense	46
2. Breves observações sobre a etnogênese na região do Baixo Tapajós e Arapiuns..	51
3. A Carta Magna brasileira de 1988: alicerce do movimento indígena na região do Baixo Tapajós, Arapiuns e Planalto à efetivação de direito à educação escolar indígena diferenciada	58
4. Carta Aberta do Conselho Indígena Tapajós Arapaiuns - Pará às Autoridades, julho de 2003	60
5. Aldeia Indígena Caruci, Território Cobra Grande	63

Educação Escolar Indígena Diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

i. Aspectos relevantes da Aldeia Caruci, Território Cobra Grande.....	68
3. Os saberes da Aldeia Caruci e a sua importância para outras culturas.....	78
4. Escola Nossa Senhora do Carmo – TI Cobra Grande: um cenário da Educação Escolar Indígena na Aldeia Caruci	82
5. Educação Escolar Indígena na aldeia Caruci: formação dos seus professores.....	88
i. Formação continuada	91
ii. Educação escolar indígena na aldeia Caruci: reflexões a partir da ótica dos alunos	93
CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	110

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização para a realização de entrevista semiestruturada 112

Anexo 2 – Declaração de consentimento informado..... 113

Anexo 3 – Roteiro de entrevista com a Coordenadora do CEEI..... 114

Anexo 4 – Roteiro de entrevista com a direção da escola Nossa Senhora do Carmo.. 115

Anexo 5 – Roteiro de entrevista com o Cacique da Aldeia Caruci..... 116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo gráfico da Aldeia Caruci, território Cobra Grande.	75
Gráfico 2 – Demonstrativo demográfico da Aldeia Caruci – relação de gênero.....	75
Gráfico 3 – Demonstrativo do quadro discente da Escola Nossa Senhora do Carmo...	84
Gráfico 4 - Grau de importância das Disciplinas na formação dos alunos.....	85
Gráfico 5 - Mudanças que deveriam ser desenvolvidas, incluídas ou mantidas na escola.	87

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente comunitário de Saúde
CEEI	Coordenação da Educação Escolar Indígena
CEEI	Coordenadoria de Educação Escolar Indígena
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Nacional Missionário
CITA	Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns
CN	Conselho Nacional
CNS	Conselho Nacional de Seringueiros
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COINTECOG	Conselho Indígena da Terra Cobra Grande
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretaria de Educação
EA	Educação Indígena
EI	Educação Escolar Indígena
FEAGLE	Federação Agroextrativista da Gleba Lago Grande
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GCI	Grupo Consciência Indígena
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICP	Inquérito Civil Público
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

Educação Escolar Indígena Diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

PPP	Projeto Político Pedagógico
RECINEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estadual de Educação
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMSA	Secretaria Municipal de Saúde
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
STTR	Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais
TI	Território Indígena
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Escolar Indígena integra uma tessitura política educacional e mais recentemente social, imprescindível para o desenvolvimento do Brasil, mas que nem sempre corresponde aos interesses dos povos nativos¹. No decorrer do processo histórico da educação escolar indígena, a atuação do Estado europeu através da política de colonização, representada na ânsia de civilizar os povos originários da floresta e posteriormente, às ações do Estado Brasileiro através de política integracionista, deixaram custos devastadores, principalmente porque não considerou as cosmologias² indígenas (Xavier *et al.*, 1994).

Apesar disso, observa-se que, desde os primeiros contatos com os europeus, os povos nativos já anunciavam suas concepções de vida, uma forma de educação que ia além das práticas escolares oferecidas pelo colonizador, uma vez que em algumas populações tradicionais, no caso os povos indígenas do Brasil, “o conhecimento do mundo, do homem e das sociedades são universais e unificadoras” (Balandier, 1997, p.156). Além disso, o conhecimento em tais sociedades é um bem de todos, “dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimento que o fragmenta” (Balandier, 1997, p.156), como acontece:

“Na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental. Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto a família e a rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos” (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p.56).

As autoras assinalam que, apesar das sociedades indígenas terem certificado e vivenciados até o momento atual as suas formas próprias de educação, observa-se que nesses séculos de lutas e de conquistas, essas sociedades foram submetidas a um modelo de escola que transmite conhecimentos que estão longe de ser universais e unificadores.

¹ O povo nativo foi erroneamente denominado como índios pelos colonizadores portugueses, que pensavam tratar-se de habitantes das Índias. Apesar disso, manter-se-á essa denominação ao longo do texto, uma vez que o termo é comum entre os próprios nativos e nos inúmeros estudos sobre a temática como também nos aspectos legais (Colares, 2017, p.02).

² As cosmologias indígenas representam modelos complexos que expressam suas concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo (Vaz Filho, 2010).

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Forjada nos preceitos da sociedade moderna ocidental, alicerçada na ciência moderna que impõe e fragmenta conhecimentos, a escola oferecida às populações indígenas tinha uma ideologia com o intuito de “formação de cristãos e súditos da Coroa Portuguesa e, posteriormente cidadãos portadores de uma identidade nacional” (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p.56).

Diferentes estudos e pesquisa sobre a temática Educação Escolar Indígena tem demonstrado, que apesar das escolas indígenas ainda vivenciarem o paradigma escolar pautado na modernidade ocidental, vê-se que ultimamente os movimentos de resistência e de afirmação étnica tem realizado em diversas partes do Brasil, vários debates e inúmeros estudos, como por exemplo, conferência para discutirem qual educação escolar deve ser oferecida nas aldeias. Esses movimentos tem exigido dos governantes a assumirem responsabilidades, para garantir princípios e pressupostos que orientam o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas.

O movimento por uma Educação Escolar Indígena diferenciada é o resultado dessas lutas, que a partir daí entram no campo do direito para que seja concretizado um ensino aprendizagem nas aldeias de acordo com a realidade desses espaços. Uma das conquistas dessas lutas foi a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 que garante aos povos indígenas um ensino escolar na modalidade bilíngue, previsto no artigo 210, § 2º que determina “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, compreende-se que CF/88 é considerada um marco na história da educação brasileira, por ser a primeira Carta Magna que abre espaço para a população indígena discutir o tipo de escola que deve ser oferecido aos seus filhos. O Decreto nº 26, de 04/02/1991 estabelece que a educação indígena no Brasil é de competência do Ministério da Educação (MEC), que até então essa modalidade era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, ainda determina as Secretarias de Educação do Estado e Municípios a responsabilidade conjunta ao MEC sobre a educação escolar indígena. Assim está afirmado no Decreto:

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

“Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (Brasil, 1991).

A Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999, do Conselho Nacional - CN compende a conquista legal dessas lutas, quando implementa uma compreensão de educação escolar voltada para os povos indígenas do Brasil, estabelecendo Diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas - EI, oferecendo cuidados, sustentação, princípios e conjecturas que orientam o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições escolares. Além disso, determina entre outras diferenças, as instruções “curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas, a afirmação e manutenção da diversidade étnica” (Brasil, 1999, p.01).

Uma observação mais atenta da Resolução nº 3/99 permite perceber que, na prática, ela garante legalmente a vivência da cultura dos povos indígenas no processo de ensino aprendizagem, principalmente aquelas atividades relacionadas ao cotidiano do aluno. Um conhecimento intermediado pela oralidade, pela crença, pela imitação. Esse processo de aprendizagem ainda possibilita, uma releitura da história nativa vivida na própria comunidade já que esta não é contada nos livros didáticos. Além disso, ainda abre possibilidades para a produção de novos textos, novos conteúdos, em que nessa produção todos envolvidos nesse processo entram como autores, pesquisadores, intercessores do diálogo intercultural e assim estão recriando o espaço escolar em termos de conhecimentos (Colares, 2017).

Considerando essa realidade, este estudo tem como objetivo analisar a educação escolar dos povos indígenas brasileiros, partindo de uma pesquisa realizada nos anos de 2017 e 2018, em uma escola que fica localizada na aldeia indígena, de nome Caruci, Território Cobra Grande³, do município de Santarém – Pará, para verificar se a educação escolar

³ O nome do Território Indígena Cobra Grande se dá pela crença que os nativos Arapiuns tem sobre o Pajé Merandolino, personagem cultuado até hoje por esse povo. Segundo os relato dos moradores esse pajé não morreu mas sim se metamorfoseou em uma grande cobra e passou a morar na frente de uma belíssima ponta de praia, chamada de Toronó. Alguns indígenas chamam Ponta do Toronó ou Ponta do Merandolino. Eles

indígena desenvolvida nessa aldeia é orientada pelos princípios emanados da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) que assegura aos povos indígenas o direito de ter uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue e comunitária, respeitado aos processos de aprendizagem próprio das comunidades nativas.

Ao enveredar na trilha dessas inquietações procurou-se a princípio fazer uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental para analisar a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil em primeiro lugar e seus aspectos mais marcantes, numa perspectiva de ressaltar o processo de resistência, de luta, proveniente do movimento indígena brasileiro, principalmente a partir da década de 70, e em seguida analisar o conjunto normativo que legitimou o direito à educação à população indígena que vive no território nacional, fundamentado nos princípios: a igualdade e a diferença no direito ao processo de ensino aprendizagem para toda a sociedade brasileira; e o bilinguismo e a interculturalidade para assegurar a preservação da especificidade de cada povo indígena. Em seguida de forma mais específica, fez-se a pesquisa etnográfica⁴ para perceber a prática educacional escolar indígena, observadas principalmente nas ações coletivas comunitárias. Buscou-se ainda, compreender o processo das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, como também as suas contribuições para a constituição e afirmação das identidades étnicas de tal comunidade.

Dessa forma, o tema da pesquisa é: *Educação Escolar Indígena diferenciado: um estudo de caso de uma escola Arapiun*. Esse estudo insere-se na linha de investigação: *Respeito da diversidade cultural na construção de um projeto escolar da igualdade e da diferença na escola para todos*.

Estabeleceu-se como objetivo analisar e interpretar a Educação Escolar Indígena oferecidas na aldeia Caruci, partindo do princípio que para isso seria necessário perceber como a escola adequa suas práticas pedagógicas para respeitar a diversidade cultural

afirmam ainda que esse encantado navega contornando todo o território para proteger o espaço, afirma também que nome cobra grande tem uma relação com o aspecto geográfico do território, que é igual a uma grande serpente. (Entrevista com Tuxaua da Aldeia Caruci).

⁴ A pesquisa etnográfica tem como foco entender a cultura de comunidades e grupos sociais. Nota que estudar a cultura envolve um exame aprofundado dos comportamentos, costumes, crenças, entre outras coisas compartilhadas dentro daquela comunidade (Ibpad, 2015).

indígena presente na aldeia e defendida pela Constituição Federal de 1988, e quais condições pedagógicas a escola utiliza para gerar e lidar com os novos conhecimentos e códigos diferenciados, para elaborar os saberes da tecnologia da sociedade em constante mudança, para fortalecer a cultura dos povos indígena da Aldeia Caruci, qual a compreensão que a comunidade tem sobre o Projeto Político Pedagógico construído pela escola, isto é, quais as expectativas que os indígenas da Aldeia Caruci vislumbram no que diz respeito ao processo educacional da comunidade e como vêem a articulação entre a responsabilidade legal para oferecer e respaldar a educação escolar diferenciada na aldeia.

Tendo em vista alcançar o objetivo apresentado, a investigação lançou mão de uma abordagem qualitativa fundamentado no método etnográfico que se desenvolveu a partir do estudo de caso da aldeia indígena Caruci, pertencente ao povo Arapiun, localizada às margens do Rio Arapaiuns, afluente do Rio Tapajós, município de Santarém – PA, desembocando aproximadamente 3 km antes dele se juntar ao Rio Amazonas, tendo como foco de observação a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo.

A pesquisa encontra-se organizada em três capítulos distintos: no primeiro far-se-á uma exposição sobre o problema que instigou a escolha do tema, apresentação dos objetivos e as escolhas metodológicas respaldadas por Giddens (2005), Laville e Dionne (1999) e Teixeira (2003).

No segundo capítulo, apresenta-se a Revisão da literatura que discorre sobre os aspectos que dão sustentação a questão apresentada. O primeiro aspecto expressa-se sobre a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Para isso foi necessário dialogar com alguns historiadores que tiveram a preocupação de analisar a caminhada de luta dos protagonista anônimos⁵ da história. Dentre eles estão: Quaresma e Ferreira (2011), Colares (2017), Cavalcanti e Meher (2005), Grupioni (2006), Luciano (2006), Freire (2003), Ximenes-Rocha (2012) esses dois últimos apresentam opiniões consistentes sobre a compreensão da educação no sentido amplo. Além desses, apresenta-se os estudos de Funes (1996), Ciaramello (2014) que contribuíram de forma significativa à discussão do primeiro

⁵ Termo utilizado por Ronaldo Vainfas, em seu estudo *Os Protagonistas Anônimos da história: micro história*. Rio de Janeiro. Campus, 2002.

aspecto.

O segundo aspecto trata-se de um breve apanhado histórico da educação escolar indígena no Brasil, para a sustentação dessa discussão teve como apoio as ideias de: Faustino (2010), Bezerra Neto (2012), Oliveira (2012), Grupioni (2013), Lima (1995), Buratto (2010), Bergamanshi e Medeiros (2010), Paladino e Almeida (2012), Gonçalves (2010), Cunha (1987), Gomes (2012), Brandão (1981), D'Angelis (2012), Beltrão (2007), Couto (2010), Pereira (2010) e outros consagrados que contribuíram para uma melhor compreensão das resistências e das lutas dos povos indígenas diante do contexto social em que faziam parte.

No terceiro capítulo, apresentar-se-á o resultado do estudo de campo a respeito de como a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, da Aldeia Caruci, adequa suas práticas pedagógicas para respeitar e valorizar a diversidade cultural da aldeia. Esse inicia-se com uma breve descrição do campo de pesquisa, apresentando os fatores econômicos, geográficos e sociais do município de Santarém, oeste paraense, onde está localizada a Aldeia Caruci, povo Arapiun.

Ainda no terceiro capítulo far-se-á uma breve discussão sobre o povo Arapiun, tendo como parâmetro a Aldeia Caruci, assinalando para sua localização geográfica, demográfica e a relação com a sociedade não-indígena, como também outros aspectos importantes, como por exemplo: transmissão do conhecimento adotado pelo povo Arapiun e a valorização que esse povo dá para a preservação da cultura. Apresenta-se ainda uma descrição da Escola Nossa Senhora do Carmo o aspecto físico e pedagógico.

Por conclusão, foi realizado um diálogo, com suporte nas entrevistas, depoimentos, conversas informais, observações e os discursos evidentes nos documentos oficiais que asseguram a qualidade do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas, com objetivo de, coletivamente perceber se de fato, a escola Nossa Senhora do Carmo respeita e valoriza a diversidade cultural presente na aldeia, foco dessa pesquisa e propor melhorias quando fosse o caso. E por fim, são apresentadas as considerações finais.

A temática educação escolar indígena ponto central deste estudo

O interesse em desenvolver um estudo sobre a temática *Educação Escolar Indígena diferenciado: um estudo de caso de uma escola Arapiun* originou-se através de atividades pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011, entre oito comunidades indígenas que ficam localizadas ao longo da margem direita do Rio Arapiuns (município de Santarém - Pará) e uma localizada a margens esquerda do Rio Mapuera (município de Oriximiná - Pará), no ano de 2013. A princípio, o estudo tinha como objetivo proporcionar informações relativas à resistência de luta para ocupação territorial, afirmação das identidades étnicas e o ensino escolar voltado para a realidade de tais comunidades. Surgiu então o interesse de aprofundar os conhecimentos sobre a temática Educação Escolar Indígena.

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que na Aldeia Mapuera⁶ houve uma forte presença missionária que canalizou para a conversão coletiva da aldeia ao Cristianismo, em troca de benefícios sociais promovidos pelos missionários. Notou-se também que nesse espaço mantém viva a Língua indígena Wai Wai, como primeira, principalmente entre os idosos que não dominam a Língua Portuguesa implantada pelo colonizador, sendo que os mais jovens dominam em parte a língua nacional. Apesar de manterem a Língua Wai Wai como primeira, essa aldeia perdeu completamente os aspectos místicos, as ações rituais e a prática dos remédios vindos da natureza, consequência da conversão ao Cristianismo.

Durante a pesquisa percebeu-se que a educação escolar oferecida pela Secretaria de Educação, do município de Oriximiná – Pará, era uma proposta que não atendia as conquistas legais do direito à educação diferenciada, já que os materiais didáticos e propostas pedagógicas presentes e desenvolvidas na escola da aldeia eram iguais aqueles utilizados nas escolas não indígenas. Essa constatação também foi percebida nas oito escolas indígenas que ficam localizadas as margens do Rio Arapiuns, município de Santarém: nelas o ensino escolar desenvolvido não se diferenciava do mesmo da Aldeia Mapuera, ou seja, materiais didáticos e práticas pedagógicas oferecida pela

⁶ Aldeia Mapuera está localizada, no município de Oriximiná, no Estado do Pará. Ela é caracterizada como Aldeia Mãe por congregar povos indígenas que passaram a ter direitos sobre essa área. As etnias que ocupam tal espaço são: Mawayana, Tikiana, Katuena, Kaxuyana, Hixkaryana, Xereu-katuena, Xowyana, Karapawyana, Waiwai, Parukwoto, Hixkaryana-xereu e Tunayana (Abreu, 2012).

SEMED/Santarém pouco correspondiam às conquistas legais do direito à educação diferenciada.

Durante a pesquisa foi possível perceber que nesses espaços, da região do Arapiuns, onde estão localizadas as oito aldeias indígenas, a religião exerce uma ideologia muito forte. Em algumas aldeias há a presença do Catolicismo, adeptos da Assembleia de Deus e da Igreja da Paz. Apesar da maioria dos nativos vivenciarem esses credos, em alguns espaços indígenas é patente a cosmovisão⁷ entre elas, pois acreditam fortemente no sistema de pajelança pelo qual compreendem e interpretam o mundo. Para esses atores sociais, esse sistema xamânico é uma porta que os ajuda a terem um contato com o mundo dos encantados e dos mortos. Percebeu-se ainda que a crença nesse sistema sagrado vai mais longe, já que acreditam que gente se transforma em bicho e de bicho que se metamorfoseiam em humanos e por isso é necessário respeitar horários e espaços considerados sagrados para os nativos, para não serem malinados⁸ ou encantados.

No ano de 2011, a pesquisadora cursando a graduação em Licenciatura Integrada em História e Geografia, ofertada pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, (2011 a 2015) apresentou como proposta de pesquisa para o desenvolvimento de artigo científico a temática: *A cultura indígena e afro-brasileira nas escolas indígenas do município de Santarém*, garantida na Lei nº 11.645/de março de 2008, 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* (Brasil, 2008). Assim diz a referida Lei:

“Art. 26-A. 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,

⁷ “Um conjunto de suposições em que se crê consciente ou inconscientemente, pela fé, com respeito à composição básica do universo e como ele funciona” (Miller, 2003, p.34-35).

⁸ Ficar doente. Olhado de bicho. Essa concepção está internalizada em todos os pajés das Aldeias (conversa com o pajé da Aldeia Caruci).

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

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 brasileiras” (Brasil, 2008).

O resultado da pesquisa sobre a assunto em questão possibilitou uma maior afinidade com a temática Educação Escolar Indígena, a qual motivou a pesquisadora a continuar a aprofundar o estudo em outras aldeias, no período de março a agosto de 2014, quando visitou a maior parte dessas aldeias, desenvolvendo suas atividades de docência no Ensino Modular Indígena, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PA, e nesse intervalo que visitava as escola, passou a acompanhar na qualidade de observadora, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, para verificar a presença de um ensino diferenciado. O resultado dessas observações foi a execução de oficinas pedagógicas desenvolvidas junto aos professores que atuam nesses espaços, focando a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Instigada por essa primeira experiência, a pesquisadora insistiu continuar pesquisando sobre a Educação Escolar Indígena em escolas na região de Arapiuns, município de Santarém. Neste ímpeto, engajou-se no programa de Pós-graduação em Docência e Gestão da Educação: Ramo Administração Escolar e Administração Educacional, da Universidade Fernando Pessoa – UFP, Portugal, em 2017. Quando começou a definir a tese de mestrado, em março de 2017, a pesquisadora voltou às aldeias para uma breve visita e atualizar seus dados de pesquisa e dar prosseguimento à proposta de investigação.

No período de março a outubro de 2017, a pesquisadora foi deslocada para ministrar aulas na Aldeia Caruci, Território Cobra, região de Arapiuns e lá permaneceu tempo suficiente para iniciar, continuar e finalizar a pesquisa de campo e em seguida desenvolver a proposta de dissertação de mestrado tendo como foco as ações pedagógicas desenvolvidas pela Escola Nossa Senhora do Carmo, Território Cobra Grande, região do Arapiuns, município de Santarém, se eram orientadas pelos princípios emanados da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96?.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Nesse sentido, esse estudo é importante por conta da significação da resistência de luta dos sujeitos sociais que habitam na Aldeia Caruci, para manterem concretizados seus direitos constitucionais, principalmente aqueles referentes a educação escolar indígena diferenciada. Assim, as análises dos resultados desse estudo serão apresentadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO I - DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA

1. Problema

A Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas na história dos povos indígenas brasileiros, por ser a primeira Carta Magna que abre espaço para que essa população, discuta a escola que quer para seus filhos. Nesse sentido, o Art. 231 dessa Lei referenda que:

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

Nesse contexto jurídico são adotadas políticas públicas voltadas à valorização do conjunto de saberes presentes nas aldeias indígenas. Essa modalidade de ensino no Brasil, de acordo com o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, em tempo pretéritos essa educação escolar estava centrada “na catequização, na civilização e na integração forçada dos índios na sociedade nacional”. De acordo com o relator do parecer, os povos indígenas passaram a perder sua cultura, seus saberes desde o primeiro encontro com o processo civilizatório colonial.

Nesse contexto de exploração, o indígena passou a ser subordinado a três interesses que ora se integravam e ora se embatiam: o projeto colonizador europeu, que desejava incluí-lo ao processo civilizatório; os jesuítas que interessavam convertê-lo ao Cristianismo e aos valores europeus e o colono que queria utilizá-lo com mão-de-obra escrava.

Esse panorama representou para os povos indígena um processo de exclusão, aniquilação e silenciamento do seu conjunto de valores, crenças e costumes, principalmente no processo educacional em que tais saberes foram totalmente descartados. Como forma de valorizar a diversidade cultural das aldeias indígenas, na década de 70 surgem vários grupos da sociedade civil, indígena e indigenista que passaram a lutar e a reivindicar políticas públicas de valorização dessa diversidade presente nas aldeias, com destaque para a língua nativa, que está correndo o risco de desaparecer. Para esse movimento de luta e de resistência a língua é um elemento fundamental para que o indígena vá além das

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

aldeias, avançado e conquistando sua cidadania. Nessa direção, Fennel (1981) tece o seguinte comentário:

“A língua só pode ser salva por si mesma, e isso ocorre unicamente quando seus falantes têm o desejo de impedir sua decadência, conseguem os meios institucionais para tomar medidas em prol de sua salvaguarda e tornam tais medidas efetivas. O pré-requisito básico é que eles adquiram o desejo de evitar sua própria desapropriação como comunidade linguística” (Fennel, 1981, p.39 *cit. in* Montserrat, 2006, p.131).

A partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do Brasil, os povos nativos começam a perceber um cenário novo indígena, de possibilidades, marcado por lutas e reivindicações que vão culminar na aprovação da Carta Magna de 1988. Com a finalidade de atender as reivindicações dos movimentos sociais indígenas e não-indígenas, o Art. 210 da CF respalda a população nativa os direitos de terem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (p.124). O § 2º reforça que o ensino fundamental, deverá ser oferecido nas aldeias através da Língua Portuguesa e assegura “as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (p.124).

Dessa forma, compreende-se que as escolas indígenas são amparadas no campo jurídico para desenvolverem um ensino aprendizagem bilíngue como também terem a liberdade de legitimar procedimentos pedagógicos que auxiliem o ensino escolar para ser oferecido aos alunos que circulam nas escolas das aldeias indígenas. Nessa direção, o Art. 215 afirma que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Percebe-se que o § 1º esclarece melhor o dever do Estado brasileiro no que diz respeito ao que estabelece o Art. 215: compete ao Estado a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileira, e de outros grupos participantes dos processos civilizatórios” (p.126). Assim sendo, a Lei maior do Brasil, de 1988 abre um leque de possibilidades para respaldar a educação escolar indígena como também outros direitos inerentes às populações nativas.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Essa nova educação indígena é contemplada em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9.394/96 de 20 de dezembro. Nesse cenário reafirma-se o disposto na CF/88 e alargam-se os direitos indígenas voltados para a educação, saúde, terra e outros. O avanço significativo nessa direção é constatado no Art. 78 que assim determina:

“O Sistema de Ensino da União, com a colaboração de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando recuperar a memória histórica do povo indígena, bem como, manter sua identidade e valorizar sua língua e ciência” (Brasil, 1996).

Outra conquista importante dos movimentos sociais em defesa dos povos indígenas é o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI, organizado em 1998 que adverte a necessidade de haver uma elaboração de Projeto Pedagógico nas escolas indígenas, voltados para a valorização e o fortalecimento das entidades étnicas presentes praticamente em todo o território nacional. Além disso, reafirma o ensino bilíngue nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas nativas.

De acordo com Montserrat (2006), apesar dessas conquistas constituírem-se um avanço aos direitos nativos, percebe-se que alguns desses direitos continuam apenas registrados na Lei, um exemplo disso é o direito ao ensino bilíngue nas escolas indígenas, uma vez que as ações das Secretarias de Educação do Estado e do Município são tímidas e paliativas. Nesse sentido, a autora expressa-se:

“O Estado brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como bilíngue, intercultural, específica e diferenciada... (...) É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização bilíngue” (p.138).

Outro ponto importante para garantir o cumprimento do que aconselham a Carta Magna de 1988 e a Lei nº 9.394/96, está presente nas ações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprova em 10 de novembro de 1999, a Resolução nº 3/99, que abriu caminhos para que várias medidas fossem tomadas. Dentre elas, está a criação da categoria de

escolas indígenas, ações voltadas à formação específicas para professores indígenas, como também da parceria entre as instâncias governamentais (Federal, Estadual e Municipal).

No contexto desse cenário observa-se que o Art. 10 da Resolução nº 3/99 garante as escolas indígenas o direito de elaborarem o currículo das escolas contando “com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios de universidades e de órgãos governamentais”. Nesse sentido, essa medida é considerada o ponto alto para a concretização da Lei, visto que esses atores sociais pertencentes às aldeias, são os que tem mais conhecimentos das necessidades da sua comunidade e por conta disso, podem contribuir de forma positiva para o bom andamento do trabalho pedagógico desenvolvido em suas escolas.

Diante das garantias estabelecidas nas leis, surge a dúvida se realmente elas tem sido efetivadas nas aldeias indígenas, até que ponto as leis tem contemplado um processo de ensino aprendizagem voltado para a real situação desses espaços, pois de acordo com algumas observações nessas escolas, percebe-se claramente que a educação escolar oferecida nesses espaços ainda apresenta características específicas das escolas não-indígenas, tanto no aspecto de infraestrutura, quanto administrativo e pedagógico, haja vista que a maioria dos professores(as) que desenvolvem atividades pedagógicas nos referidos espaços, a maioria deles não possui formação inicial específica para atuar na educação escolar indígena e diante disso, desenvolve as mesmas metodologias presentes nas escolas urbanas. Tais práticas dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos indígenas.

Em contrapartida, indaga-se qual é a função da escola dentro dos espaços da aldeia para ajudar os sujeitos que dela fazem parte a atuar como agentes transformadores conscientes, diante das mudanças que ocorrem continuamente, no campo social, político, científico e econômico, e diante das tecnologias que dominam o cotidiano e são marcas não apenas em forma de suporte, mas em cultura, estreitando e afirmando as relações do homem no mundo globalizado. Acompanhando esse raciocínio Castro e Mota (2012) colaboram quando afirmam que independentemente dos problemas que afetam em parte o desenvolvimento humano, em termos de informação no campo do aprender e ensinar,

qualquer sociedade de modo geral, urge estar bem certificada de como se inserir para sobreviver atualmente em um cenário, que segundo estudiosos, é a sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, compreende-se que a educação é um processo significativo de transformação do indivíduo, mas em relação ao Brasil ainda há um vazio de iniciativas para a promoção e o desenvolvimento intelectual do seu povo, principalmente nas aldeias indígenas, mesmo que já tenha passado mais de 500 anos depois dele ser “*descoberto*”, a elite governante parece desconhecer ou ignorar a riqueza da sóciodiversidade bastante atual, presente nos mais variados espaços do território brasileiro.

Dessa forma, percebe-se que a historiografia brasileira ainda apresenta uma lacuna acentuada no processo histórico dos povos originários do Brasil, e isso tem restringido as perspectivas para a elaboração de trabalhos inovadores e contestadores, principalmente no âmbito da educação escolar e como consequência disso, já se tornou comum aparecerem bibliografias didáticas sem consistência e muitas vezes, recheadas de desinformações e preconceitos velados. Algumas dessas bibliografias apresentam os povos indígenas apenas pelo “aspecto histórico de colonização ou pelo caráter folclórico e pitoresco do seu modo de vida” (Nunes, 2011, p.19). Para essa autora:

“O ser humano, independente da etnia a que pertence, é facilmente influenciado pelas situações e relações interpessoais, e por ser a escola um espaço utilizado para aquisição do conhecimento, suspeita-se que ela pode ser um poderoso veículo de penetração da cultura da sociedade hegemônica” (Nunes, 2011, p.19).

Nunes (2011) em suas análises sobre o papel da escola implantado nas aldeias indígenas no sul do Pará percebeu que é possível o aluno indígena abdicar de alguns costumes da sua cultura original e incorporar alguns hábitos comuns do indivíduo não-indígena, “tornando mais acirrado o seu processo de aculturação e desaculturação” (p.19).

Dessa forma, a presente pesquisa elegeu como objeto de estudo a implantação da Educação Escolar Indígena na Aldeia Cacuri, Território Cobra Grande, município de Santarém, oeste paraense, para perceber se essa modalidade é orientada pelos municípios emanados da Constituição Federal (88) que assegura o atendimento às especificidades

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

culturais do povo Arapiun, sobre tudo o ensino da Língua Materna Indígena, além da nacional, como também observar se há o respeito aos processos de aprendizagem inerentes da comunidade indígena ou desenvolvem práticas pedagógicas fundamentadas nos preceitos e nos princípios da cultura do sistema dominante.

Tais questões foram percebidas na escolha da temática do estudo e por entender que os atores sociais que vivem nas aldeias são os sujeitos mais adequados para expressarem seus entendimentos acerca da problemática em questão, uma vez que eles convivem cotidianamente com tal situação. Nesse caso, balizou-se o problema de investigação pautado na seguinte temática central: *Respeito da diversidade cultural na construção de um projeto escolar da igualdade e da diferença na escola para todos.*

A questão exposta teve seu desdobramento nos seguintes questionamentos:

- ✓ A Educação Escolar Indígena oferecida na Aldeia Caruci contribui para preservar as tradições culturais, sociais e sobre tudo a Língua Materna da comunidade?
- ✓ Qual é a implementação de política e projetos que a Educação Escolar Indígena tem oferecido para melhorar a educação escola indígena?
- ✓ Quais os elementos culturais que caracterizam a aldeia Caruci?
- ✓ Qual é a compreensão que a aldeia Caruci tem sobre o Projeto Político Pedagógico construído pela escola?
- ✓ Qual é a participação das lideranças indígenas no processo de trabalhos na escola?
- ✓ Quais as expectativas que se vislumbram no que diz respeito ao futuro do processo educacional da Aldeia Caruci?

2. Objetivos

As questões que descrevem o problema da pesquisa norteiam a definição dos seguintes objetivos:

i. Objetivo Geral

Analisar e interpretar a Educação Escolar Indígena na Aldeia Caruci, nomeadamente

sobre a adequação das práticas pedagógicas ao respeito pela diversidade cultural defendida na Constituição Federal de 1988.

ii Objetivos Específicos

- Compreender os mecanismos de ação da SEDUC e da SEMED para contemplar o processo de educação sistematizada na Aldeia Caruci;
- Identificar a participação das lideranças nos trabalhos da escola;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para desenvolverem as ações pedagógicas para fortalecer a identidade cultural indígena;
- Apresentar os elementos culturais presentes na Aldeia Caruci;
- Perceber as perspectivas que se podem contemplar no que diz respeito ao futuro do processo da educação escolar da Comunidade Caruci.

3. Metodologia da pesquisa

A metodologia aplicada no presente trabalho apoiou-se na abordagem qualitativa complementado com a utilização de algumas informações quantitativas. O método utilizado no referido estudo foi de caráter etnográfico, considerando um estudo de caso da Aldeia Caruci, pertencente ao povo Arapin.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa apoiou-se no conjunto de leis que regulamenta a modalidade de Educação Escolar Indígena oferecida aos povos nativos do Brasil. Essa escolha baseou-se nos estudos de Appolinário (2009, p.67) que afirma que todo e “qualquer suporte teórico que contenha informações consistentes registradas formando uma unidade pode servir de fonte para consulta, estudo ou prova”. Nesse conjunto, estão incluídos “os expressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (p.67). Os documentos utilizados para obtenção de informações foram:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, ano de 1998;
- Resolução nº 03 de 1999 - Conselho Nacional de Educação;
- Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação;

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

- Decreto nº 6.861/2009 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;
- Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002);
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948;
- Resolução nº 05/2012 – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica;
- Inquérito Civil Público – (ICP) do Ministério Público Federal, de 2004;
- Carta Aberta as Autoridades, 2003;
- Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Vale ressaltar, que a escolha pela abordagem qualitativa tem como objetivo responder o que sugere o estudo, pois de acordo com Teixeira (2003, p.111) todo pesquisador deve adotar um panorama de qualidade investigativa quando aponta a necessidade de pesquisar “os fenômenos educacionais em toda sua complexidade e contexto natural”. Nesse sentido Bogdan e Biklen *et. al.* (*cit. in* Teixeira, 2003) colaboram afirmando que na pesquisa qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, e por conta disso, toda investigação qualitativa é também naturalista. Nesse processo de análise, a autora compreende que o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, já que ele “interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados” (Nunes, 2011, p.21 *cit. in* Teixeira, 2003) e busca averiguar os dados obtidos através da indução, tendo o cuidado com as informações obtidas. A autora esclarece ainda que a pesquisa qualitativa considera o contato direto do pesquisador com o objeto analisado e exigindo mais tempo do investigador com o local e a situação que está servindo de campo e objeto de pesquisa.

Segundo Laville e Dionne (1999, p.53) quando uma investigação é feita sob o método etnográfico o pesquisador executa a “experiência compartilhando a vida, as atividades, os comportamentos, até mesmo as atitudes e os sentimentos das pessoas que o compõem”. Os autores afirmam: o método etnográfico considera principalmente “os estudos que pretendem ser realizados em comunidades e em grupos, visto que o pesquisador deverá integrar-se ao meio e aos sujeitos pesquisados de maneira sutil e envolvente” (Nunes 2011, p.19 *cit. in* Laville e Dione, 1999).

Giddens (2005) em seus estudos chama a atenção do pesquisador para os ganhos e delimitação da etnografia e revela que esse método comparado com outros de pesquisa, a etnografia é que abre mais espaço que possibilita maior aquisição de informação a respeito da vida social do espaço pesquisado, ampliando assim o nível de compreensão do que se está investigando. O autor adverte que esse tipo de investigação apresenta limitações, “pois é difícil desenvolver uma pesquisa em uma comunidade grande, além de exigir muita habilidade em ganhar confiança dos sujeitos envolvidos” (p.515). Para o autor citado, caso isso não ocorra dificilmente a investigação se realiza.

Outra contribuição importante sobre a pesquisa etnográfica no processo educativo, é o estudo de Ludke e André (1990), fundamentado em Wolcott *et. al.* Os autores chamam a atenção do pesquisador para a circunstância que deve conter uma preocupação “em pensar o ensino aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (Nunes, 2011, p.21). Da mesma forma os estudos sobre a escola não devem se limitar apenas ao que acontece no âmbito escolar, mas sim confrontar o que é aprendido dentro do espaço escolar como também o que ocorre além dos muros da escola.

4. Público alvo (moradores da comunidade)

Na região do Arapiuns, no município de Santarém, oeste paraense, localizam-se diversas aldeias dos povos: Arapiun, Jaraqui, Tapajó, Borari, Arara Vermelha, Tupaiú, Apiaká, Tapiua. Dentre elas pode-se citar: Caruci, pertencente ao Território Cobra Grande. Esse Território abrange cinco aldeias de povos diferentes: Caruci (Arapiun); Lado da Praia (Jaraqui); Garimpo (Tapajó); Arimun (Arapiun) e Caridade (Tapiua).

Nessas aldeias estão implantadas escolas que atendem crianças (na Pré-escola), adolescentes (no Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano) e adultos (na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E passaram pelo processo de mudança do sistema de ensino fundamental de 1ª a 8ª série para o 1º ao 9º ano. Acresce que, na Aldeia Lago da Praia, funciona o Ensino Médio (1º ao 3º ano) e na Aldeia Caruci atua também o Ensino Médio (1º ao 3º ano) como também a Licenciatura Plena (Intercultural).

Partindo do princípio que as aldeias acima mencionadas fazem parte do Território Cobra

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Grande, e apresentam características próprias, e a entrada nessas comunidades demanda um maior tempo e recursos financeiros, optou-se pela Aldeia Caruci, como campo de estudo, já que tal comunidade é uma escola Polo atendendo com dois (02) anexos (Garimpo e Arimum) e abriga uma maior população, totalizando 115 habitantes, sendo que os alunos regularmente matriculados na escola de Caruci, perfazem um total de 65 alunos, contado com os dos dois anexos.

Do conjunto de sujeitos mencionados é que se elegeram os atores sociais envolvidos no estudo, divididos por categorias para a obtenção das informações: Categoria I: cacique; Categoria II: Tuxaua; Categoria III: diretora da escola; Categoria IV: Secretaria da escola; Categoria V: Professor de Notório Saber e Nheengatu; Categoria VI: Professores da escola e Categoria VII: estudante do 9º ano, Ensino Médio e Licenciatura Plena Intercultural. Totalizando um quantitativo de dezoito indivíduos participantes integrantes do estudo.

Quadro 1 - Informações dos Entrevistados

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
Entrevistado1	Acadêmico de Licenc. Intercultural	Cacique da Aldeia	10 anos
Entrevistado 2	Ensino Médio	Tuxaua	03 anos
Entrevistado 3	Licenciatura em Pedagogia	Diretora	08 anos
Entrevistado 4	Coordenadora de EEI	Coordenadora	09 anos
Entrevistado 5	Acadêmico de Licenc. Intercultural	Professor	03 anos
Entrevistado 6	Acadêmico de Licenc. Intercultural	Professor	03 anos
Entrevistado 7	Acadêmico de Licenc. Intercultural	Professor	03 anos
Entrevistado 8	Acadêmico de Licenc. Intercultural	Prof. Notório Saber e Nheengatu	06 anos
Entrevistado 9	Graduação em Pedagogia	Professor	06 anos
Entrevistado 10	Graduação em Química	Professor	01 ano
Entrevistado 11	Graduação em Letras/Inglês	Professor	05 anos
Entrevistado 12	Estudante do Ensino Fundamental	Estudante 9º ano	
Entrevistado 13	Estudante do Ensino Fundamental	Estudante 9º ano	
Entrevistado 14	Estudante do Ensino Fundamental	Estudante 9º ano	
Entrevistado 15	Estudante do Ensino Médio	Estudante Ensino Médio	
Entrevistado 16	Estudante do Ensino Médio	Estudante Ensino Médio	
Entrevistado 17	Estudante do Ensino Médio	Estudante Ensino Médio	

5. Processo de coleta de dados e informações

O processo de coleta de dados e informações ocorreu em três etapas. Na primeira procurou-se analisar em que consiste a garantia de direitos da população nativa a terem uma educação escolar indígena diferenciada. Para esse entendimento tomou-se como base o conjunto jurídico que institui esse processo de ensino aprendizagem aos povos indígenas do Brasil.

A leitura dessas leis possibilitou entender o modelo legal estabelecido para a Educação Escolar Indígena com o direito das mesmas garantias da Educação Escolar Nacional, sendo que as propostas pedagógicas direcionadas aos alunos nativos devem contemplar a manutenção e a valorização das diferenças dos espaços em que esses agentes sociais vivem.

Na segunda etapa procurou-se fazer um levantamento de documentos legais para interpretar qual o suporte jurídico que a Secretaria de Educação do Município de Santarém (SEMED) tem dado para que a Educação Escolar Indígena seja desenvolvida nas aldeias, em particular na comunidade indígena Caruci. Para verificar as ações da SEMED no que diz respeito ao amparo legal dessa modalidade de ensino, coletou-se informações *in loco* por meio de documentos: Inquérito Civil Público (ICP) nº100.000.001952/2004-27; Documentos Organizados pela Coordenação da Educação Escolar Indígena no processo administrativo dessa modalidade de Educação no período de 2006 a 2012; Documentos elaborados pelos povos Indígenas reivindicando o direito a educação escolar indígena do Baixo Tapajós, região do Arapiuns (como por exemplo, A *Carta Aberta as Autoridades* de 2003).

No início da pesquisa até a qualificação foram acertadas entrevistas com a secretaria de educação atual do município de Santarém; Coordenador do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI). Dos agentes sociais selecionados só foi possível colher informações da Coordenadora do (CEEI) prof^a. Iara Elizabeth Sousa Ferreira). Com outros sujeitos não foi possível entrevistá-los por razões de desencontros da ocupação dos mesmos e o curto tempo para a conclusão da pesquisa e da dissertação, mas a ausência das entrevistas não atrapalhou o processo de

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

encerramento da análise em questão, uma vez que o ICP, implantado com o objetivo de ajudar o processo de instauração do direito à educação escolar diferenciada aos povos indígenas da região do Baixo Tapajós e Arapiuns, foi fundamental para aprofundar o entendimento do discurso oficial da Secretaria de Educação (SEMED), diante das reivindicações feitas pelo movimento indígena (do Baixo Tapajós e Arapiuns).

É importante ressaltar que as informações que seriam coletadas junto a Secretaria de Educação e Coordenadoria do CITA foram respondidas mediante as pesquisas feitas nos documentos presentes no ICP, como também em outros documentos elaborados pela CEEI. Além disso, as informações dadas pela coordenadora da Educação Escolar Indígena facilitou um melhor entendimento de tais documentos.

A terceira fase da pesquisa teve como ponto de partida a investigação na Aldeia Caruci, Território Cobra Grande, com o objetivo de interpretar os mais diversos aspectos da realidade da comunidade, e dessa forma encontrar respostas para os questionamentos propostos. O início da pesquisa ocorreu como orienta Giddens (2005, p.514) “um etnógrafo não pode simplesmente está presente em uma comunidade. Ele deve explicar e justificar sua presença aos seus membros”. Diante disso, o primeiro passo foi entrar em contato com o Cacique Domingos de Jesus, liderança maior da Aldeia Caruci para pedir-lhe autorização para a realização da pesquisa (anexo 1), como também para entrevistar os demais participantes do processo de investigação.

De forma muito receptiva, o cacique deixou a pesquisadora bastante à vontade para dar prosseguimento aos primeiros passos da pesquisa, além de fazer uma pequena reunião com os futuros entrevistados e para apresentação da pesquisa em questão. O contato com a comunidade foi muito natural, uma vez que a investigadora tem uma relação de amizade há bastante tempo com a comunidade e isso facilitou a consolidação da pesquisa.

No período de março a outubro de 2017, sendo que uma dessa datas ocorreu por momento prolongado, tempo em que a pesquisadora ministrou aulas no Ensino Médio, esse período foi suficiente para recolher as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Para a realização da coleta de dados *in loco* priorizaram-se técnicas específicas, tais como:

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

entrevista semiestruturada, conversas informais, depoimentos e observação dos participantes inserindo os registros fotográficos dos aspectos significativos na documentação dos resultados obtidos.

As entrevistas realizadas seguiram um roteiro com questões de caráter objetivo e subjetivo iguais para todas as categorias. Para facilitar o trabalho das questões objetivas, elas foram acompanhadas de uma justificativa. Essa técnica foi utilizada a partir das categorias que respondiam aos objetivos específicos propostos, principalmente no que diz respeito às compreensões da comunidade objetivando garantir a relevância da pesquisa.

A pesquisa de campo também foi realizada com os representantes da comunidade de forma a observar as categorias que exercem função dentro da comunidade, como por exemplo: o cacique, o tuxaua, professores do ensino fundamental, professor de Notório Saber e Nheengatu, como também alunos do Ensino Fundamental, Médio e Nível Superior (Intercultural).

Com relação as questões das entrevistas, essas foram respondidas diretamente a pesquisadora, sem nenhuma dificuldade, já que os entrevistados dominam muito bem a Língua Portuguesa. As respostas foram registradas em fichas próprias, tendo o cuidado de anotar com precisão, riqueza e fidelidade as respostas dos entrevistados.

Simultaneamente desfrutou-se de conversas informais e depoimentos coletados nas manifestações que o povo Arapiun já acostumou a fazer para ter seus direitos contemplados. Essas conversas sobre tal assunto tinham como objetivo verificar o pensamento crítico sobre as demandas que assolam os indígenas do Arapiun. Além disso, as conversas informais deixaram bem claro a concepção que os entrevistados da Aldeia Caruci têm sobre a Educação Escolar oferecida na sua comunidade.

Vale ressaltar que as informações garimpadas e analisadas nessa fase de investigação valorizaram as características socioculturais particulares do povo Arapiun da Aldeia Caruci e os resultados ora expostos se originaram das respostas obtidas pelo conjunto das categorias entrevistadas, acompanhada das discussões e ampliadas através da compreensão realizada no local da pesquisa. Para a recolha de informação aplicou-se um

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

roteiro de entrevistas com cinco questões objetivas e subjetivas, divididas em itens e subitens.

A pergunta inicial da entrevista objetivou perceber o nível de importância que a escola implantada na comunidade Caruci tem para seus pertences. Para isto, elaborou-se a seguinte pergunta: A escola que funciona na Aldeia Caruci é muito importante, pouco importante ou nada importante? Ao escolher a opção de acordo com seu ponto de vista, o entrevistado deveria também justificá-la.

Com a intenção de compreender o pensamento da comunidade no que diz respeito ao direito do indivíduo e a obrigatoriedade do Estado para validar e garantir a educação escolar na aldeia elaborou-se os seguintes questionamentos:

- ✓ Considera que a escola é um direito de todo cidadão que está interessado a utilizar o ensino aprendizagem que a escola oferece na aldeia?
- ✓ Acredita que a educação escolar deve ser uma obrigação do Estado ou deve ser opcional?
- ✓ Considera que o Estado é o responsável pela educação escolar a ser oferecido para todos ou só para alguns?
- ✓ Considera que o poder público está aplicando os recursos (financeiros, pedagógicos, infraestrutura e outros) de forma excelente, de forma boa, regular ou péssima? Ao escolher a opção de acordo com seu ponto de vista, o entrevistado deveria também justificá-la
- ✓ Considera que a escola indígena da aldeia Caruci tem autonomia para elaboração do Projeto Político Pedagógico?

Para viabilizar a investigação sobre o planejamento curricular aplicado na escola Nossa Senhora do Carmo, procurou-se saber dos entrevistados se as disciplinas oferecidas pela SEMED/Santarém: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, Artes e História, quais consideram mais importante e quais consideram menos importantes para preparar o aluno aos desafios da sociedade moderna.

Enfatiza-se ainda que procurou-se perceber dos entrevistados quais as mudanças que na

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

percepção dos comunitários, deveriam ser desenvolvidas na escola e quais precisariam ser mantidas e o que deveria ser incluído para que as práticas pedagógicas da escola propusessem inovações no processo do ensino aprendizagem para atrair o aluno ao contexto escolar. Além disso, pediu-se ainda que os entrevistados manifestassem opiniões se considerão que a escola indígena oferecida à população da Aldeia Caruci, nos dias atuais, avançou, regrediu ou estagnou.

Quanto a participação das lideranças indígenas no processo dos trabalhos da escola questionou-se: As lideranças participam muito ou pouco nas discussões que ocorrem na escola.

E por fim, na tentativa de perceber quais as expectativas que a Aldeia Caruci vislumbra no que diz respeito ao futuro dos alunos no processo educativo da comunidade, perguntou-se aos entrevistados se eles acham importante ao terminar o ensino médio oferecido na aldeia, o aluno deve: permanecer ou ir em frente em busca de novos horizontes, principalmente na continuação dos estudos no espaço urbano.

No que diz respeito à técnica de observação, é válido informar que esse processo foi também desenvolvido no cotidiano da comunidade indígena Caruci, como também na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo a partir do acompanhamento do cotidiano das pessoas nas suas obrigações, suas manifestações culturais, sua interação com o outro e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, diretora e alunos no ambiente escolar. Preocupou-se também observar a estrutura da escola para perceber e fazer uma análise acerca dos serviços que ela oferece as pessoas envolvidas nesse espaço.

Os parâmetros adotados no processo de observação procuraram constatar as marcas culturais que compõem a Aldeia Caruci e averiguar se o método pedagógico que a escola desenvolve na aldeia corresponde a perspectiva da mesma.

Para tal feito, estabeleceu-se alguns questionamentos que foram respondidos pela investigadora durante o processo de observação. Esses questionamentos foram da seguinte forma: Como é a rotina da comunidade Caruci? Quais as marcas culturais mais

presentes no contexto da aldeia? Como os moradores da comunidade se relacionam entre si e com os não-indígenas? Como é a infraestrutura implantada na comunidade? Como é a relação entre corpo docente, discente e comunidade? De que maneira a SEMED está contribuindo para solucionar os problemas que ocorrem na escola, como por exemplo: merenda, material didático, corpo de funcionários completo da escola, combustível suficiente para escola e outros? Que subsídios a SEMED proporciona a gestão da escola da Aldeia Caruci para resolver os problemas da instituição no que se refere a lotação de professores, merenda escolar, transporte e outros?

As informações obtidas através do processo de observação foram registradas em um diário de campo. Esses registros viabilizaram o esboço do ambiente, do espaço físico como também a variação linguística da comunidade e o comportamento dos indivíduos pertencentes a aldeia. Conjuntamente efetuaram-se registros fotográficos da rotina da comunidade, da escola, como também fizeram-se anotações pessoais de natureza reflexiva que contribuíram para melhor analisar, clarificar e conduzir os passos seguidos durante a investigação.

Vale ressaltar que a abordagem quantitativa foi efetuada para reunir dados estatísticos da aldeia e da escola, apresentando o número de moradores da aldeia Caruci, assim como número de alunos matriculados na Escola Nossa Senhora do Carmo. Os dados demográfico foram obtidos com a Agente Comunitário de Saúde (ACS), funcionário da Secretaria Municipal de Saúde – SEMSA/Santarém e as informações inerentes à escola foram viabilizadas na própria escola e na SEMED.

Ao término do recolhimento dos dados procurou-se avançar para analisar, através das técnicas de pesquisa e compreensão simples assinaladas por Lakatos e Marconi (2001, p.169) que lembram ao pesquisador que o processo de “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas”. Nesse sentido, esse processo de análise procura demonstrar as relações presentes entre o fenômeno estudado e outros aspectos, enquanto que a interpretação é compreendida como uma atividade intelectual que afirma os significados mais amplos no tocante das respostas averiguadas.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: BREVE APANHADO HISTÓRICO

1. Educação Indígena *versus* Educação Escolar Indígena

O processo histórico do Brasil deixa claro que no aspecto legal o país teve uma atitude ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que por muitos séculos atingiu de forma violenta a população indígena e afrodescendente. Embora a população brasileira seja composta da junção do indígena, do negro africano e do europeu, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se claramente a presença de um imaginário étnico racial que privilegia a brancura e valoriza, principalmente, as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as culturas africana e indígena nos currículos da educação básica.

Essa forma preconceituosa de ver a realidade da cultura nativa negou aos indígenas a oportunidade de construir a história do Brasil. Esses sujeitos históricos foram tratados como gente de acordo com a conveniência dos europeus. “Quando havia resistência por parte dos nativos, a declaração de guerra justa contra os mesmos era inevitável, transformando-se em uma luta desigual” (Funes, 1996, p.82).

Nesse sentido, pensar o atual momento da educação escolar indígena que se configurou no Brasil é, necessariamente ter um olhar na caminhada de luta dos povos indígenas para garantirem seus direitos legais relacionados à saúde, segurança, territórios, identidade, terra e principalmente uma educação voltada para a sua diversidade cultural.

Nesse processo de resistência, voltado para o conjunto de saberes que envolve as aldeias indígenas, encontra-se um cenário marcado por perdas, avanços e fortalecimento de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas que apresentam uma “relação intrínseca entre os saberes e as práticas nativa e a educação escolar oferecida a esse povo” (Ciaramello, 2014, p.109).

Assim, ao discorrer sobre as questões que dizem respeito ao processo da caminhada histórica da educação escolar indígena no contexto brasileiro, é necessário distinguir *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*. De acordo com Paulo Freire (2003), a

educação no sentido amplo, deve ser compreendida como um conjunto de saberes que leva o homem a sair do mundo de mutismo, preso a sua consciência ingênua para conceber-se como sujeito e autor da sua existência e da sua história. Para o autor, a educação no sentido amplo está presente no cotidiano do sujeito e pode gerar outros conhecimentos que possibilitam ao homem assumir seu papel de agente ativo na sociedade, buscando a sua libertação e dos outros atores envolvidos no processo educativo. Nessa direção, Ximenes-Rocha (2012) assinala que o processo de conhecimento acontece também pela interação entre os demais sujeitos que circulam fora do espaço escolar. Essas relações ajudam o homem a compreender que ele é um ser incluso e que está em permanente processo de construção e portanto é um ser histórico. Nesse entendimento, percebe-se então que para a referida autora,

“A sala de aula, a escola, não são os únicos espaços onde o indivíduo pode aprender. As relações de ensino e de aprendizagem acontecem também na igreja, na associação de moradores, na hora do trabalho na plantação de mandioca, na pescaria, na extração do açaí, entre outros locais. Aliás, o aprendizado em múltiplos espaços é uma característica marcante no campo, o simples fato de sentar no alpendre da casa para conversar com o mais velhos, ouvir *causos* se constitui em um rico local de socialização de conhecimento” (Ximenes-Rocha, 2012, p.84).

Dessa forma, esse processo de aprendizagem é um fato presente nas aldeias indígenas, uma vez que, nesses espaços os saberes são elaborados diariamente com a participação de todos os sujeitos sociais que vivem na comunidade, pois os indígenas entendem “que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano” (Quaresma e Ferreira, 2011, p.239). Na direção desse raciocínio, Colares (2017, p. 02) afirma que a educação indígena realiza-se através dos próprios saberes e transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas brasileiros. Nesse processo de aprendizagem é visível o ensinamento de várias ações como forma de aprendizagem, como por exemplo:

“Cultivar a terra, ensinamento sobre o processo da caça, da pesca, ensinamento para controlar a natureza e encontrar na mesma substancia para a cura das enfermidades. Ensinamento sobre os momentos e lugares sagrados” (Colares 2017, p.02).

Para esse autor, esse processo educativo desenvolve-se com a participação do grupo social que vive na aldeia como forma de coletividade, principalmente no convívio familiar.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Nesse seguimento de troca de conhecimentos, a educação torna-se uma possibilidade de manutenção das atividades econômicas, religiosas e políticas dos nativos, como também a preservação dos seus costumes para o fortalecimento da identidade social na aldeia. Quanto à educação escolar, esta é compreendida como “uma das formas encontradas pela civilização ocidental para a socialização dos seus membros” (Colares, 2017, p.02).

Aliado a esta visão Cavalcanti e Meher (2005) apontam que a educação indígena é um conjunto de saberes que envolvem formas próprias de reprodução de conhecimento o qual é desenvolvido e transmitido através da tradição oral, nos idiomas próprios dos indígenas sem haver necessidade da escrita alfabética. Já

“A educação escolar indígena oferecida aos povos indígenas tinha como objetivo fazer com que esse povo abdicasse de suas línguas, de suas crenças, de seus padrões culturais para incorporar a assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos da sociedade nacional” (pp.19-20).

Conforme observou o historiador e pesquisador Luciano, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos povos indígenas, já a educação escolar oferecida nas aldeias está relacionada “com os processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos colonizadores” (2006, p.129). Além disso, os estudos do pesquisador apresentam que o processo de ensino aprendizagem escolar indígena faz menção à escola apropriada aos povos nativos para ajuda-los a fortalecer

“Seus projetos socioculturais e abrir caminhos para que o indígena tenha acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis para ajudar a população indígena a responder as novas demandas geradas a partir do contato com o sociedade global” (Luciano, 2006, p.129).

O estudioso historiador Mandulão em suas análises e interpretações dos estudos a *Educação Indígena e Educação Escolar Indígena* que ajudam a compreender as diferenças que existem entre elas. Para o estudioso, a educação indígena deve ser concebida como um processo em que os pertencentes da comunidade nativa “socializam as novas gerações no intuito de dar continuidade aos valores de sustentação do grupo do

qual fazem parte (Mandulão, 2003). O autor ressalta que nesse processo a participação dos

“Mais velhos é considerada de suma importância na transmissão de conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelos relatos das histórias antigas, das restrições de comportamento, das concepções de mundo e etc.” (p.131).

Com relação a Educação Escolar, o autor explica que esta chegou nas aldeias impondo uma filosofia bem diferente daquela que os nativos praticam. A princípio esses ensinamentos trazidos pela escola ocidental, descartava totalmente a diversidade cultural presente nas aldeias, “portanto, essa educação, assim como a filosofia da mesma trazida pelos europeus, apresentaram como choque para os indígenas” (Mandulão, 2003, p.131).

Essa constatação não se encontra isolada, Grupioni (2003) e outros estudiosos contemporâneos ao alargarem o debate sobre a historiografia brasileira nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI encontraram subsídios consistentes para uma nova interpretação da história social dos indígenas, principalmente, o processo educativo desenvolvido nas aldeias. Os estudiosos identificaram na organização social do trabalho, na criação de laços familiares, nas relações religiosas e nas diversas formas de sociabilidade, a população nativa buscando construir conhecimentos com espaços e culturas próprias e por isso os autores compreendem que esse conjunto de saberes se configura como Educação Indígena.

Com relação a Educação Escolar, Grupioni e seus pares intelectuais compreendem que esta foi introduzida nas aldeias recheada de imposições e passou a oferecer suas ações nos mais diferentes modelos, formas, pondo em prática objetivos e funções diversas, de acordo com os preceitos da sociedade dominante. Para o estudioso Grupioni, essa educação “sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com os representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado Nação” (2003, p.43).

Desse modo, ao fazer a diferença entre a *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena* percebe-se que a primeira “não se encerra, nem jamais se encerrará na escola”

(Colares, 2017, p.02). A segunda, foi forjada para ser condutora de alguns conhecimentos da escola ocidental, “e o faz de acordo com as regras, ações e situações que não condizem com a realidade dos indígenas” (p.02).

É necessário salientar que a Resolução nº 05/2012 em seu Art. 7 § 2º garante que o conjunto de saberes e práticas que os nativos utilizam no seu cotidiano devem servir de apoio para “o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena” (p.03).

A partir do entendimento sobre a diferença que há entre *Educação Indígena* (EA) e *Educação Escolar Indígena* (EEI) o desafio aqui colocado é apresentar a caminhada histórica por qual passou a EEI no Brasil, para chegar até as comunidades dos povos nativos, uma vez que, pouco se discute, nos meios acadêmicos, principalmente nos cursos de licenciatura esse processo histórico da educação escolar indígena, talvez por considerar esse tema de pouca relevância nos limites dos modelos eurocêntricos de educação, distante dos princípios da diversidade cultural que faz do Brasil uma sociedade plural.

2. Primeiro período da educação escolar indígena no Brasil – Século XVI a XVIII

Segundo a pesquisadora Faustino (2010), o processo de conquista e colonização portuguesa no Brasil tinha como objetivo maior desenvolver o comércio mercantilista para à promoção econômica da Coroa Portuguesa. Para realizar esse feito, o colonizador utilizou o indígena como mão-de-obra escrava para abrir caminhos para a coleta e comercialização das chamadas drogas do sertão, como também desenvolver atividades agrícolas e criatórias para serem comercializados no mercado interno ou externo (Bezerra Neto, 2012, p.21). Desse modo, tal processo canalizou para a extinção vários povos indígenas e além disso, “dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de modo de vida desses povos” (Faustino, 2010, p.31).

Em meio a esse processo de desenvolvimento, o colonizador europeu foi alheio aos costumes, as tradições e aos mitos dos indígenas brasileiros, por entender que esse

conjunto de saberes dos nativos não era adequado para corresponder aos objetivos da Coroa Portuguesa, sendo necessário disseminar aos indígenas, novos hábitos civilizatórios para aceitarem os valores e as regras do processo colonizador e a forma encontrada para tal proposta devia ser por meio da educação, pois uma vez escolarizado, o indígena estaria “civilizado” para “aceitar a situação de exploração e submissão a que estava sendo sujeitada. Nesse projeto, a educação escolar exerceu um papel fundamental” para o colonizador que acreditava que a instrução e a catequese ajudariam os nativos a deixarem sua “forma primitiva de viver e passariam à civilização” (Faustino, 2010, p.31).

Nesse sentido, D’Angelis (2012) apresenta o primeiro período da educação escolar indígena desenvolvida no Brasil como a escola da catequese, concomitando com os dois primeiros séculos de colonização. Esse processo escolar dogmático vai de 1549, com a entrada dos primeiros jesuítas no país, a 1756 a 1767, momento da expulsão desses religiosos do território português. Para o autor, esse sistema educativo escolar planejado pelos jesuítas para o atendimento dos indígenas dava continuidade à política mercantil arquitetada pela Coroa Portuguesa com o intuito de introduzir nas culturas pagãs do novo mundo, conceitos de civilidade, de regras, princípios de ordem estabelecidas ao respeito à hierarquia e a observação dos preceitos cristão. “Em algumas regiões, os jesuítas aprenderam e decodificaram a Língua Indígena, traduzindo textos doutrinários que foram usados na catequização” (Faustino, 2010, p.32).

Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas fundamentais pelos colonizadores para darem continuidade ao processo de submissão, seja para tradução das determinações, dos desejos do colonizador, seja pelo mecanismo de facilitar a catequização dos povos indígenas (Beltrão, 2007). Assim, destaca-se que esse primeiro momento histórico da educação escolar indígena no Brasil “caracterizou-se pela negação da diversidade dos indígenas, aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (D’Angelis, 2012, p.51).

3. Segundo período da educação escolar indígena no Brasil – Meados do século XVIII e expandindo-se ao longo do século XX

O Segundo Período da Educação Indígena no Brasil trouxe em seu bojo as Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador, florescendo nos meados do século XVIII e

expandindo-se ao longo do século XX. Esse período, de acordo com D'Angelis (2012) configurou-se em duas fases: Diretório dos Índios ou Diretório Pombalino e Império, da 1ª República e Ditadura Vargas.

i. Primeira fase da Educação Escolar Indígena no Brasil – Diretório dos índios (1757-1758)

A primeira fase do segundo período da educação indígena no Brasil ocorreu durante a implantação da política pombalina no país, que vai dos meados do século XVIII, perdurando até meados do século XIX. Esse período “caracterizou-se pela instituição da lei que ficou conhecida como Diretório dos Índios ou Diretório Pombalino⁹ (1757-1758)” (D'Angelis, 2012, p.61). Essa lei “aplicou, regulamentou e, em alguns pontos reformou a Lei de 6/06/1755, que determinou o fim do poder temporal dos religiosos nas aldeias e a completa “liberdade dos índios” (Couto, 2010, p.18).

Nesse processo de expansão das políticas pombalinas, percebe-se que as ações desse sistema colonizador estavam voltadas não só para a exploração da Colônia Brasileira, como também tinham aspirações para explorar a região amazônica para ampliarem o sistema econômico europeu na região. Nesse cenário, diversas mudanças no âmbito político educacional ocorreram, entre elas estavam a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa nas aldeias indígenas e a proibição do Nheengatu¹⁰, conhecida como Língua Geral. Além disso, ainda estabeleceu que em “cada aldeamento indígena deveria ter duas escolas públicas (sendo uma para meninos e outra para meninas) com a finalidade de ensiná-los/as a ler e escrever em Língua Portuguesa” (Ciaramello, 2014, p.112). Assim, esse modelo de ensino oferecido aos povos indígenas brasileiros promoveu, em grande parte, o aniquilamento dos aspectos sociais das comunidades indígenas como também a diversidade linguística e cultural em terra brasileira.

ii. Segunda fase da Educação Escolar Indígena no Brasil - Império, 1ª República e Ditadura Vargas

⁹ Instituiu mudanças políticas e educacionais aos povos indígenas, com a criação de uma vila onde se processaria a integração do índio das missões ao universo colonial e onde estavam estabelecidas instruções, normas e justificativas para “transformações” desses índios em força de trabalho (D'Angelis, 2012).

¹⁰ A língua Geral Amazônica, chamada Nheengatu (do tupi nheega'tu – língua boa). Desenvolveu-se inicialmente no Maranhão e no Pará, com origem da língua dos Tupinambá, que habitavam todo o litoral maranhense no século XVII (Couto, 2010).

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

A segunda fase da Educação Escolar Indígena no Brasil foi posta em ação no contexto do Império, 1ª República e Ditadura Vargas. Esse processo histórico educacional foi desenvolvido em meados do século XIX, permanecendo até a metade do século XX. Tal processo iniciou-se com o plano governamental de integrar a população indígena à sociedade nacional. Essa política decorreu durante todo o período Colonial e o período do Império, “a principal medida vem em 1845 com o Decreto nº 426, que contém o regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”. Nessa resolução estabeleceram-se “as bases do sistema indígena do Império, que permaneceu em funcionamento até 1889” (D’Angelis, 2010, p.61).

Conforme observou Ciaramello (2014) o século XIX foi um período de grandes mudanças no contexto mundial. A humanidade se vê diante de “revoluções, mudanças de paradigmas, de concepções de mundo, transformações sociais, revoluções de pensamento, de tecnologias, Era da modernidade” (p.112). Nessa transformação foi visível a preocupação em

“Pensar o ser humano nas suas relações; é quando se colocam importantes questões ideológicas, como o individualismo e o universalismo, entre outros; é que se constitui a Antropologia como disciplina encarregada de estudar os/as «diferentes». No Brasil, no que diz respeito aos povos indígenas, esses ares de transformações soaram apenas como uma brisa leve. A realidade desses povos e, em especial, o quadro da escolarização continuaram por muitas décadas marcados pela negação à diferença” (Ciaramello, 2014, p.112).

Ainda de acordo com essa autora, ao longo dos primeiros anos da República, o Estado brasileiro vivencia diversas mudanças tanto no âmbito político e social, consequência do acentuado processo de desenvolvimento que ocorria no país. Tais mudanças atingiam “os povos indígenas de forma direta no que diz respeito à estratégia de expansão territorial rumo ao interior do país, que resultava em guerra e morte de povos indígenas” (Ciaramello, 2014, p.112).

Reconhecendo a situação dos povos indígenas, o governo brasileiro passa a criar políticas integracionistas no sentido de proteger e integrar os indígenas à sociedade nacional, já que em tempos pretéritos, o Estado brasileiro foi omissivo diante das barbáries cometidas sobre os nativos. Nesse cenário de protecionismo foi gestado o Serviço de Proteção aos

Índios (SPI) e Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910.

Essa política estatal significou mais uma forma de dar continuidade ao plano de territorialização para “civilizar” e integrar a população indígena na sociedade nacional. Dessa forma, foi percebido que em cada reserva indígena havia um posto do SPI e agregada a ele estava uma escola que, de acordo com o pesquisador Lima (1995), tal instituição escolar ensinava apenas:

Noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que tem na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza Implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (Lima, 1995, p.191).

Percebe-se então que os projetos educacionais desenvolvidos desde as primeiras décadas do século XX, estavam voltadas para ensinar ofícios aos indígenas, atendendo aos objetivos estabelecidos pelo SPILTN. Nesse sentido, Oliveira (2012) teceu o seguinte comentário:

A ideia era transformar o indígena em agricultor, operário, militar apto para defender o território nacional, ou seja transformar o indígena no que o governo quisesse, nunca o considerando cidadão dentro da história brasileira, mas sim objetos nas mãos dos grupos dominantes que o manejavam de acordo com seus próprios interesses (Oliveira, 2012, p.35).

Em meio a esse processo, o estado brasileiro apesar de apresentar uma postura laica e antirreligiosa, continuou estabelecendo convênios com instituições religiosas para implantarem propostas escolares nas aldeias pautadas na catequização e integração forçada dos nativos à sociedade nacional. Desse modo, tais medidas, tomadas pelo governo brasileiro, impunham um modelo integrador no sentido de domesticar os indígenas para atender os interesses colonialistas.

Segundo Borborema Neto (2007), o discurso e o reconhecimento jurídico dos direitos

humanos foram mais fortemente visíveis no pós Segunda Guerra Mundial, com a consolidação do entendimento de que democracia significa valorização e respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), de 1948 “é o marco histórico na luta pelo estabelecimento de um mínimo jurídico universal, sob o fundamento da dignidade humana para a proteção dos direitos humanos” (Borborema Neto, 2007, p.05). Apesar disso, as menções da DUDH aos direitos humanos voltados para as minorias eram expressadas de forma abstrata, principalmente aos direitos da população indígena que não foram expressamente mencionados. Apesar disso, a DUDH, mesmo apresentando ações tímidas relacionadas aos direitos indígenas foi o primeiro documento internacional a reconhecer implicitamente que os indígenas merecem proteções específicas (Art. 2º). Que assim assegura:

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (DUDH, Art.2º).

A importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para os indígenas, foi, a sua consolidação no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) e provocou, nos países membros, a discussão dos direitos humanos como também elaborar os fundamentos sobre as quais foram, posteriormente criados e especializados direitos indígenas, como a categoria dos direitos das minorias (Borborema Neto, 2010, p.54).

Nesse cenário a *Subcomissão para a Prevenção das Discriminação e a proteção das Minorias*, de 1948, que em 1999 passou a ser chamada como *Subcomissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos* – principal órgão subsidiário à Comissão dos Direitos Humanos de 1948, que determinou ainda no ano de 1949, um conceito de minoria que não deve ser compreendido inferior em número, mas apenas está em uma posição não dominante, em razão do que necessita de um cuidado especial para as suas condições diferenciadas (Borborema Neto, 2010, p.54).

Nesse contexto, várias ações foram gestadas para a promoção dos direitos indígenas o que representou uma mudança visível relacionada ao padrão assimilacionista e paternalista que anteriormente predominava (Debeljak, 2000).

Dessa forma, compreende-se que esse panorama representou alguns avanços no campo jurídico direcionados a população indígena, fortalecendo as lutas e reivindicações dos movimentos sociais que vão se configurar a partir da década de 70 no cenário brasileiro.

4. Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – O Ensino Bilíngue de Transição dos anos 70, até o século XXI

O pesquisador D'Angelis (2012) considera o Terceiro Período da educação escolar indígena no Brasil: O Ensino Bilíngue de Transição dos anos 70, até o século XXI, o Indigenismo alternativo e as Escolas Indígenas, subdividido em duas fases: a primeira fase ocorre na década de 1960 a 1980 e a segunda, a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do país, compreendido como o Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas.

i. Primeira fase do Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – 1960 a 1980

A primeira fase do terceiro período da educação escolar indígena no Brasil ocorre na década de 1960 a 1980. Nesse período, o SPI passa por um momento de reformulação, dando início a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Esse órgão amparado na Lei nº 5.371/67 e vinculado ao Ministério da Justiça, deu continuidade às políticas integracionistas iniciadas nas últimas décadas de vida do SPILTN e passa a gerir todas as questões que envolviam os indígenas no Brasil (Funai, 2017).

Nesse processo de mudanças, no ano de 1973 é promulgada a Lei nº 6.001/73, conhecida como o Estatuto do Índio. De acordo com Cunha (1987), e Gomes (2012) essas medidas estatais criadas pelo Estado brasileiro, visam a desindianização dos povos nativos, isso está claro no artigo 1º da Lei nº 6.001/73. “Essa Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los progressivamente e harmoniosamente (grifos meu) a comunhão nacional”

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

(Brasil, 1973). Nessa direção, Grupioni (2003) aponta que os artigos 50º e 53º da referida Lei reforçam a ideia de integração do indígena na comunidade nacional.

“Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

(...)

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas” (Brasil, 1973).

Se forma semelhante, Buratto (2010, pp.62-63) observou que o Estatuto do Índio “(...) contém dispositivos em relação à pretensão de integrar os nativos à comunidade nacional (...)”. Acompanhando esse raciocínio, Ferreira e Prado (2013, p.2555) sublinham que o Estatuto do Índio, foi aprovado no momento em que a nação brasileira passava pelo “período da Ditadura Militar, em que a educação indígena recebeu impulso missionário, com o intuito de evangelizar os indígenas”.

No que diz respeito a educação escolar indígena, Gomes (1998) destaca a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL). Esse instituto em convênio firmado com o governo brasileiro, veio suprir a carência de profissionais para lidarem com o grande número de línguas existente em reservas indígenas. Nesse processo, a presença do SIL tornou-se especialmente forte quando tomou para si a responsabilidade de levar para as áreas indígenas linguistas estrangeiros, “onde a maioria desses profissionais eram ligados as missões religiosas, os quais procuraram desenvolver ações educativas no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos nativos” (Bergamanshi e Medeiros 2010, p.58).

Dessa forma, as escolas indígenas nas aldeias passaram a ser direcionadas pela Lei Federal de nº 6.001/73, que nos artigos 49 e 50 certificam o ensino bilíngue nas práticas pedagógicas, nos processos de alfabetização. Assim diz a referida lei:

“**Art. 49** – A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardo o uso da primeira.

Art. 50 – A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais” (Brasil, 1973).

Nesse contexto de continuidade de políticas integracionista para incorporar os povos indígenas à sociedade nacional, a FUNAI cria a função de monitor bilíngue em que a maior parte desses cargos era ocupada por jovens indígenas das aldeias que recebiam a formação para servirem de “tradutor entre os alunos monolíngue e o professor não indígena que ensinava o português e as demais disciplinas, todas expressas na língua nacional” (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p.59). Nesse particular Vainfas (1995) colabora quando afirma que o monitor bilíngue, no contexto da aldeia, era um professor indígena domesticado, subordinado e *preparado* para atender os objetivos da missão religiosa. Esse indígena tinha a função de ensinar a língua indígena somente para a leitura da Bíblia e assim, todo esse pensamento de ensinar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade nacional influenciou a visão do estado brasileiro que por meio da legislação e da política indigenista, forjou uma tutela assistencialista de caráter dependente.

Assim sendo, percebe-se então que na prática o processo de escolarização indígena pensado para as populações nativas, estava voltado para atender os objetivos das políticas integracionistas do governo militar, que defendia a necessidade de oferecer ao nativo o aprendizado da Língua Portuguesa e os valores da cultura dominante, como se observa nos comentários do diretor do SIL.

“Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio sugere somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [o índio]. Começa a se interessar em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas, etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o brusco tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que com força bruta sumida na ignorância” (Townsend, 1948, p.43 *cit. in* Faustino, 2010).

Nesse contexto, vislumbra-se que a presença da educação escolar nas aldeias indígenas possibilitava condições viáveis para atender ao interesse do capitalismo, pois de acordo com Townsend, a inclusão dos saberes burgueses nas comunidades indígenas ajudaria os nativos a serem “homens civilizados para ultrapassarem o estado primitivo em que se encontravam” (Townsend, 1948 *cit. in* Faustino, 2010).

Assim, configurado a partir de meados do século XX e fundamentado nos princípios e metodologia do chamado bilinguismo de transições, o SIL mostrava abertamente o principal objetivo que era a desvalorização da língua indígena, colocando a ênfase no domínio da língua nacional, ocasionando por séculos o silenciamento das línguas nativas em reservas indígenas. Tal aliança entre FUNAI e SIL significou apoio para a formação de monitores apenas para registrar as línguas nativas, para a tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com o propósito meramente de integração (D'Angelis, 2012).

ii. Segunda fase do Terceiro período da educação escolar indígena no Brasil – A partir 1980

A partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do país, segundo D'Angelis (2012), configura-se um panorama indigenista novo, dando início a segunda fase da educação escolar indígena, compreendido como o Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas. Esse período foi marcado por acentuadas lutas, reivindicações, mobilizações e organização dos movimentos sociais indígenas, indigenistas, entre eles o Conselho Nacional Missionário (CIMI) gestado na primeira metade de 1970. Esses movimentos de várias regiões do Brasil passaram a reivindicar a realização concreta de uma política nacional específica para a educação escolar indígena na possibilidade de qualificar tal modalidade a ser oferecida às populações nativas. (D'Angelis, 2012). Nesse sentido, Ciaramello (2014, p.114) assinala que nesse período:

“As escolas indígenas passaram a ser compreendida como um lugar propício de articulação de informações, práticas pedagógicas em consonância com os valores nativos de sua reflexão no que diz respeito ao passado, futuro, conhecimentos, projetos e definições para os indígenas conquistarem espaços no mundo globalizado”.

Dessa forma, as articulações das comunidades indígenas com os movimentos sociais ligados as causas nativas significava para eles momentos importantes de que resultou o surgimento e a consolidação de várias organizações de educadores indígenas, nos mais variados espaços do Brasil, com destaque para a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) considerada um dos mais importantes espaços de aglutinação de articulação. Atualmente a COIAB reúne mais de 100 organizações de vários povos existentes no Brasil (Heck e Carvalho, 2005 *cit. in* Colares,

2017, p.05).

Essas formas de resistência indígena culminaram na aprovação da Carta Magna de 1988 que confirmou direitos importantes a esse povo. O avanço significativo nessa direção é o artigo 210, § 2º da CF88 que valida aos povos indígenas uma educação escolar em que:

“Art.210

(...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 também reconheceu no artigo 231, o direito dos povos nativos a manterem “sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988) e no 232 “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988). Esse panorama representou também a fase da escola diferenciada e se refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980. Nesse interim, as escolas indígenas que antes eram atreladas a FUNAI, ou seja ao Ministério do Interior, em 1991 passam a ser geridas pelo Ministério da Educação - MEC.

Essas mudanças estruturais no Ministério do Interior abriram caminhos para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996, que trouxe questões importantes no que se refere a educação indígena. O artigo 8º da referida Lei expõe que é fundamental:

“I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades, étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos e demais sociedades indígenas e não índios” (Brasil, 1996).

No contexto da Lei nº 9.394/96, o Art. 79 assegura aos povos indígenas que a “União apoiará técnica e financiamento aos sistemas de ensino no provimento da educação

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996). Tal medida significa que a União deve assumir o compromisso de viabilizar recursos financeiros para a realização da educação escolar indígena voltado para o respeito e a valorização dos costumes, crenças, conhecimento e saberes da população nativa que antes do processo constituinte da década de 1980 não eram aceitos como apoio a educação escolar indígena.

As mais efetivas vozes que nas últimas décadas do século XX reivindicaram políticas públicas a partir da óptica dos povos indígenas, aceleraram a concretização do movimento de afirmação escolar indígena, através de leis infraconstitucionais que passaram a regulamentar a educação escolar indígena, posterior a promulgação da Constituição de 1988. Essas legislações foram:

- Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN);
- Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), divulgada em 1998, com objetivo de apresentar “ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no ensino fundamental” (Brasil, 1988);
- Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação;
- Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação (PNE) que proporcionou um capítulo especial à educação escolar indígena, implementando 21 objetivos e metas. Esse plano previu “criar dentro de um ano, a categoria oficial de ‘Escola Indígena’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue fosse assegurada” (Bergamaschi e Medeiros, 2010);
- Decreto nº 6.861/2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em território étnicoeducacionais;
- Resolução nº 05/2012 que define “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Brasil, 2012).

Nesse cenário de leis e ações voltadas aos direitos dos povos indígenas, Colares (2017, p.07), constatou que a “Educação diferenciada aos nativos é garantida também pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002)”. Essa convenção validou o direito

aos indígenas brasileiros a elaborarem suas instituições e meios de educação e ainda reconheceu que esse povo tem o direito de direcionar seus próprios projetos de vida desenvolvendo ações a partir de suas aspirações e realidades e a partir desse processo poderão empreender seus próprios projetos de ensino aprendizagem. Diante disso, percebe-se que os indígenas assumem o status de “porta vozes” de suas demandas e reivindicações (Gonçalves, 2010).

Na perspectiva de Colares (2017, p.07) tal direito defendido pela OIT tem como objetivo desconstruir a ideia de uma educação massificadora em defesa de um ensino aprendizagem fundamentado no valor e no respeito a diversidade cultural presente nos territórios indígenas. Nesse sentido, Novantino (2003) adverte que é necessário que os professores indígenas conheçam as leis e os direitos que lhes são atribuídos, pois de acordo com a autora são os próprios professores indígenas em suas comunidades que “devem definir como será a escola para ser oferecida a seus filhos, projetando um futuro melhor para cada comunidade indígena” (Novantino, 2003, p.104).

5. Primeira décadas do anos 2000: movimento intensivo de afirmação escolar indígena

No contexto da construção do direito à diferença aos povos nativos percebeu-se que a primeira década dos anos 2000 houve um período efervescente de afirmação étnica no processo escolar indígena. Tal momento possibilitou que no ano de 2004 fosse criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) passa por uma reorganização e em 2011 ocorre uma fusão entre a Secretaria de Educação Especial com a SECAD, formando-se assim a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que na atualidade sinaliza as ações referentes a educação escolar indígena em parceria com os estados e municípios (Paladino e Almeida, 2012).

Em 2001, a Unesco, com o objetivo de reafirmar sua preocupação com a preservação e o respeito à diversidade cultural, estruturou a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. Entre os destaques da declaração, estão os alguns pontos:

- i. A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

- ii. A diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Em nossas sociedades, cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plural, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver.
- iii. A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.
- iv. A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones (indígenas).
- v. Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes.
- vi. Enquanto se garanta a livre circulação das ideias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estarem presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.
- vii. Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras (Unesco, 2017).

Em 2009, na cidade de Luziania/GO o Ministério da Educação juntamente com o Conselho Nacional de Secretaria de Educação (CONSED) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI) planejaram e efetuaram a primeira Conferência Nacional de Educação Indígena (CONEEI). Nesse evento foram discutidas políticas para o avanço da educação indígena, consolidando assim as escolas indígenas, para se afirmarem como escolas específicas e diferenciadas em seus territórios.

Desse modo, observa-se que os avanços jurídicos em relação aos povos indígenas, principalmente, no que se refere a educação escolar foram muito significativas nas primeiras décadas do ano 2000. Apesar disso, ainda se percebe um grande abismo entre o que é proposto pela legislação e as práticas governamentais (Estado e Município) oferecidos nas aldeias. Tal fato dificulta a resolução de problemas que são entraves para a implantação de desenvolvimento de ações eficazes e eficientes por parte dos educadores

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

para a qualificação da educação escolar indígena. Nas palavras de Gonçalves (2010) isso acontece porque infelizmente, as políticas de educação escolar continuam sendo acordadas “para indígenas e não pelos indígenas”. A maioria dos nativos desconhece “o que é uma educação intercultural, bilíngue e comunitária e a importância dela para efetivar uma educação de qualidade nas aldeias” (Gonçalves, 2010).

Vale ressaltar, que em relação ao Ensino Superior, somente a partir de 2010 é que foi percebida uma presença significativa de indígenas nas universidades, principalmente na Universidade Federal do Pará - UFPA, por meio de cotas, que abriu vagas para os indígenas em todos os cursos de graduação dessa universidade. A partir dessa data outras universidades no Brasil e no Estado Pará (Universidade do Estado do Pará – UEPA, Universidade Federal do Pará - UFPA e Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA) tem dado continuidade à presença de universitários indígenas. Tal acontecimento tem possibilitado às comunidades indígenas terem um contato com o conhecimento de saberes do mundo não indígena, tornando mais compreensivo, principalmente no campo da educação, em que os professores dos espaços nativos poderão adquirir instrumentos que os ajudarão a exigir seus direitos como cidadãos brasileiros.

Assim, o processo político, social e cultural pelo qual passou a população nativa, em especial, possibilitou que as escolas indígenas se afirmassem como um espaço específico e diferenciado, multicultural e comunitário e ainda abriu oportunidades para que as organizações originárias e os movimentos sociais continuassem a reivindicar por uma escola indígena autônoma, em que os agentes sociais que militam nesse espaço possam elaborar currículos e calendários próprios, como também terem a condição de direcioná-lo, principalmente no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, formação dos sujeitos que atuam nas escolas, junto com a própria comunidade, para orientar um ensino escolar que contemple os projetos de vida dos sujeitos das aldeias e da própria sociedade indígena, entre outros.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

1. Contextualização do *locus* da pesquisa

i. O município de Santarém, oeste paraense

O município de Santarém situa-se a 2°24'52" de latitude Sul e 54°42'36" de longitude oeste, na região oeste paraense, uma área categorizada pelo IBGE, como uma mesorregião do Baixo Amazonas, na micro região de Santarém e localiza-se na margem direita do rio Tapajós, confluindo com o rio Amazonas. Dista cerca de 807 km, em linha reta da capital do estado. A extensão territorial do município abrange atualmente 22.887 km². Faz limite territorial com os municípios Alenquer a Norte, a Sul com Rurópolis e Placas, a Leste com Prainha; a Oeste com Juruti, a Noroeste com Monte Alegre; a Nordeste com Óbidos e Juruti, a Sudeste com Prainha e Uruará, a Sudoeste com Belterra. A cidade de Santarém é considerada uma das mais importantes do Estado do Pará. Encontra-se precisamente a meio caminho entre Belém e Manaus. Essas três cidades, interligadas pelo rio Amazonas foram efetivadas conjuntamente durante o processo de Colonização Portuguesa (Ioris, 2014).

Figura 1 - Localização do município de Santarém no Estado do Pará



Fonte: IBGE, 2017.

A cidade de Santarém foi fundada ao longo do rio Tapajós, um espaço onde vivia uma

grande população indígena, identificada como Tapajó. Essa cidade é banhada por dois majestosos rios: Amazonas e Tapajós. O nome Santarém foi dado por Francisco Xavier Mendonça Furtado (governador da Província do Grão-Pará) como um plano político de “criar na região Amazônica um pedaço de Portugal, já que o nome reportava-se a uma cidade portuguesa” (Abreu, 2012, p.88). Atualmente a cidade de Santarém é formada por um contingente aproximado de 296.302 habitantes, segundo os dados do IBGE 2017. A população que nela vive é oriunda da região, mesclada de outras regiões do país.

Conforme indicado na Lei municipal nº 9.270/1981, a cidade de Santarém foi fundada oficialmente em 22 de junho de 1661, no entanto, alguns historiadores santarenos contemporâneos afirmam que ano de 1542, os povos nativos que habitavam na região onde hoje é atualmente o município de Santarém, fizeram os primeiros contatos com os colonizadores portugueses. Esse primeiro encontro se deu através das expedições que estavam na responsabilidade do espanhol Francisco Orellana e no ano de 1659, com os primeiros jesuítas que entraram na região do Baixo Amazonas, entre eles, Padre Antônio Vieira, Superior e fundador dessa ordem religiosa na região amazônica, em particular no Baixo Tapajós (Abreu, 2012).

No campo da educação, a cidade de Santarém nos dias atuais, oferta todos os níveis educacionais. Essa cidade já é considerada um espaço universitário, já que o Ensino Superior é ministrado a nível federal, com a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como pública estadual, com a Universidade Estadual do Pará – UEPA e várias universidades privadas. Com relação a educação básica, esta é ofertada tanto pelo Estado, Município e escolas privadas. A modalidade escolar indígena é oferecida apenas pelo poder público municipal.

Segundo os relatos do escritor Sussuarana (2000) muito antes da entrada dos portugueses na região Amazônica, a população nativa Tapaiús ou Tapajós já praticavam as suas atividades voltadas para a agricultura de subsistência, como: algodão, cará, batata doce, crajirú, urucu, canambi, timbó, pupunha e principalmente milho e mandioca, além disso esses indivíduos trabalhavam no processo da pesca e no extrativismo animal.

Em sua análise sobre o processo histórico do município de Santarém, Amorim (1999)

identificou que desde a chegada dos conquistadores europeus até recentemente, o município de Santarém vivenciou vários ciclos econômicos diferenciados. O primeiro foi o ciclo das Drogas do Sertão, um processo econômico bastante rentável para a Coroa Portuguesa no século XVII. Nesse período a população nativa foi utilizada como mão-de-obra escrava pelos jesuítas, principalmente na coleta do cacau, cravo, salsa e guaraná, entre outros produtos. Nesse processo de exploração, os jesuítas que estavam a serviço da Coroa Portuguesa para fomentar a economia de Portugal passaram a ter livre comércio com o reino português que lhes outorgava a expandirem suas missões religiosas ao longo do rio Tapajós (Ioris, 2014).

Com o fim do primeiro ciclo de atividade comercial no município de Santarém, iniciou-se o segundo ciclo econômico do município, considerado pelos historiadores como a época do cacau. Essa lavoura foi por muito tempo, a base do mercado de Santarém, que no século XVIII, a partir de 1734, a produção cacaueteira passou a ser o principal produto de exportação. Nesse processo, o comércio santareno vivenciou um desenvolvimento econômico e próspero, acompanhado de outros produtos que eram comercializados, como: arroz, café, milho, feijão, algodão, e a pele de animais silvestres. Nesse cenário, a agricultura e o comércio tiveram muitos lucros até o século XIX, quando surge a produção outros produtos, como: a castanha-do-Pará, salsaparrilha, a farinha, o peixe salgado, o óleo de cumaru, a borracha, e o algodão, que se tornaram as principais atividades produtivas daquele momento.

No último quartel do século XIX, “o desenvolvimento da indústria da borracha produziu o cenário político e econômico e a ocupação espacial que predominariam por mais de um século na região” (Reis, 1979 *cit. in* Ioris, 2014, p.76). Nesse contexto, no Alto Tapajós foi descoberto grandes áreas com árvores de seringais nativas, essa descoberta possibilitou a intensificação de vários pontos comerciais em Santarém, que fez dessa cidade ser o centro principal de direcionamento do comércio e do atendimento aos seringais do Tapajós e do Baixo Amazonas. Esse processo “levou também ao incremento populacional” (p.76), ultrapassando os dados de 1883 que indicavam “uma população de 8.745 pessoas no município de Santarém, nesse período, um censo realizado em 1920 indicou a população do município de 41.546 habitantes” (Reis, 1979 *cit. in* Ioris, 2014, p.77). Esse período é compreendido como terceiro ciclo econômico do município de

Santarém, conhecido como ciclo da borracha.

Com a entrada da borracha asiática nos mercados americanos e europeu, a exportação da borracha brasileira perdeu espaço no mercado internacional e isso desencadeou uma crise na econômica e no social na história de Santarém, causando prejuízos altíssimos no comércio, na agricultura, no emprego e no sistema de transporte fluvial e outros (Amorim, 1999).

No século XX, o município de Santarém apresentou um panorama bastante diversificado. No fim da década de 30 e início da década de 40, foi evidente no mercado santareno a comercialização da juta e no restante dos anos 40, a economia do município estava voltada para extração de madeira de lei. Nesse período, esse comércio correspondia 50% das exportações; nos anos 50 e 60, a economia de Santarém estava centrada na extração de madeira do pau rosa. Já na década dos anos 70 iniciou-se no município de Santarém o mercado da pimenta-do-reino. Além disso, no contexto da década de 1970, o município se viu diante de vários investimentos patrocinados pelo Governo Federal que viabilizaram várias obras de infraestrutura, como exemplo disso tem-se a construção das estradas (Santarém-Cuiabá e Transamazônica), aeroporto, rede de esgoto e galerias pluviais e o desenvolvimento das comunicações e transporte. (Amorim, 1999).

E, finalmente o último ciclo considerados pelos historiadores santarenos o grande ciclo de Ouro que ocorreu nos anos 80. Essa economia representou mudanças socioeconômicas bastante significativas, principalmente porque o ouro comercializado vinha do Vale Tapajós Santareno, demandando bem de consumo e serviço no mercado santareno, que canalizou um acelerado processo de recursos financeiros na região. Nesse cenário foi visível um crescimento acelerado da população na zona urbana, como também nas atividades agropecuárias, comerciais, indústrias e outros serviços.

A partir dos anos 1990-2001 começou o declínio das atividades auríferas na região do Vale Tapajós e isso causou um grande encolhimento econômico no comércio de Santarém causando uma crise profunda no campo da economia no município, e isso contribuiu para um estado de estagnação, uma vez que muitos comerciantes tiveram que fechar suas atividades comerciais, principalmente aqueles que lhe davam com atividades para o ouro.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Tal situação leva a ter reflexões quanto as desvantagens de se ter uma economia voltada apenas para um modelo econômico primário exportador (Souza, 2009).

Atualmente, o município apresenta um processo econômico razoavelmente diversificado o qual pode ser visto no comércio de serviço, nas indústrias leves de beneficiamento, a pesca, a produção de madeira e agronegócio que envolve agricultura familiar e agricultura de grande porte do arroz, milho e soja (Vieira Filho *et al.*, 2016).

Com relação ao desenvolvimento sustentável é importante lembrar que o município de Santarém tem enfrentado certos conflitos e relação a terra, principalmente em terras indígenas que abrigam uma enorme riqueza vegetal, inclusive as madeiras de lei consideradas de maior valor econômico na região. Esses conflitos também ocorrem na região de Corta Corda no Planalto Santareno por conta da excelência da terra nesse espaço para o processo da agricultura. Tal fato, faz essas terras, objetos de cobiça por grupos de empresários que lidam com o comércio voltado para a comercialização em grande escala de grãos, como milho, arroz e principalmente soja. Esse processo agrícola tem culminado para o grande desmatamento no município de Santarém.

Com relação as ações do governo para inibir o desmatamento e a preservação do meio ambiente percebe que estas estão longe de ser cumpridas com êxito, por conta da morosidade com que os órgãos governamentais, como: IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, responsável pela fiscalização ambiental; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, responsável pela demarcação e legalização das terras pertencentes ao Governo Federal; ITERPA – Instituto de Terras do Pará, responsável pela legalização das terras no Estado do Pará; FUNAI – Fundação Nacional do Índio e outros que tem a função de resolver os problemas ambientais e agrários. A inabilidade dessas ações abrem espaços para a grilagem de terra e conseqüentemente para a promoção de conflitos que geralmente terminam em violência.

Assim acerta-se em dizer que cada um desses ciclos econômicos por quais passou o município de Santarém, tiveram sua contribuição para o processo de desenvolvimento na região, como também o aumento da população vindo de outros estados para residirem no município, por acreditarem que nessa região santarena é a última fronteira para o

desenvolvimento da agricultura e por conta disso, a região é vista ainda como muito próspera.

2. Breves observações sobre a etnogênese na região do Baixo Tapajós e Arapiuns

A historiografia brasileira por muito tempo considerou os povos nativos da região do baixo Tapajós e Arapiuns como extintos. Tal entendimento além de comprometer o desenvolvimento de um estudo historiográfico consistente, condenou essa população nativa e a sua cultura a viver em um vazio na história regional.

A partir das últimas décadas do século passado começaram a surgir na região amazônica, mais precisamente no Baixo Tapajós um fenômeno de emergência étnica ou Etnogênese que já ocorria em todo o Brasil. Esse crescente movimento de sujeitos históricos que, até então considerados como caboclos, passaram a afirmar-se como indígenas requerendo perante o Estado os seus direitos próprios principalmente aqueles voltados para a terra, saúde e educação (Vaz, 2010).

Essa mobilização social por parte dos indígenas, a princípio tinha como objetivo maior a demarcação e regularização do território indígena, uma vez que estava sendo alvo de interesses dos sojeiros, madeireiros e garimpeiros da região, a partir da década de 90, que viam nessas terras grandes oportunidades de lucros financeiros. Diante deste cenário de disputa pelo poder da terra, os povos indígenas percebiam que reconstruir suas verdadeiras identidades indígenas (a etnogênese) era uma tática empregada por eles na busca do seu reconhecimento como agentes históricos de direitos que estão assegurados na Constituição Federal de 1988, principalmente o direito da posse e usufruto exclusivo sobre suas terras que tradicionalmente ocupam (Vaz, 2010).

Compreende-se então que a reação dos opositores ao processo demarcatório se configurasse tanto nas esferas estatais, como dos empresários da região e entre grupos de pessoas da própria comunidade que negavam a identidade indígena, conduzindo a uma divisão em comunidades indígenas e não-indígenas, e em consequência abalando as suas “formas de organização e associação política e de luta pela terra” (Ioris, 2014, p.242). Nesse sentido, pode-se interpretar as reações de oposição ao movimento indígena a

disputa pela terra. Sobre isso, Vaz (2010) tece o seguinte comentário:

“O rápido crescimento do número das comunidades indígenas suscitou oposição ferrenha de direitos e técnicos do IBAMA, líderes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTR) de Santarém, da Associação Tapajoara da RESEX e do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), que passaram a ser críticos do movimento indígena a partir do final de 2001. Essa racha foi provocada pelo temor que a área da RESEX fosse transformada em Terra indígena e passasse do controle do IBAMA para o da FUNAI. Esse fato trouxe profundas consequências para o desenvolvimento do movimento indígena, ficando uma parte das comunidades divididas desde então entre indígenas e *contrários* (Vaz, 2010, p116).

Dessa forma, compreende-se que o processo de reafirmação indígena que ocorria nas regiões do Baixo Tapajós, Arapiuns ia na contramão dos interesses econômicos e políticos de alguns grupos do município de Santarém, uma vez que amparados por Leis que asseguram direitos da população indígena de um modo geral no território brasileiro, o Estado teria por obrigação fazer um investimento para garantir esses direitos indígenas, principalmente aqueles relacionados [a saúde, a educação e a terra]. Tal situação alteraria a relação entre Estado e povos indígenas, acarretando assim, maior protencionismo a esse povo.

Peixoto (2012), em suas análises e interpretações sobre os grupos contrários aos movimentos de reafirmação dos povos indígenas da região do Baixo Tapajós, apresenta várias contribuições que ajudam a compreender essa resistência de oposição. De acordo com o autor, essa compreensão deve partir a princípio do entendimento do processo de transição de *ser caboclo* e *ser indígena*, uma vez que o caboclo não é contemplado com o mesmo conjunto de leis que amparam os povos indígenas.

Dessa forma, o caboclo torna-se mais exposto as ações situacionista, uma vez que diante das explorações realizada por grupos empresariais privados, tais sujeito são visto como mais um dos recursos de exploração “em condições de igualdade, em seus direitos com a sociedade nacional” (Peixoto, 2012 *cit. in* Abreu, 2012, p.91). E diante disso, esse sujeito histórico não é visto como pertencente a uma coletividade, mas sim individual “que o transforma em detentor do direito de compra e venda de sua terra (ou befenoria nele implantado), arcando sozinho com as consequências” (Peixoto, 2012 *cit. in* Abreu, 2012,

p.91).

O historiador Abreu (2012) com um posicionamento crítico, faz algumas considerações acerca dos discursos dos grupos antimovimento de reafirmação étnica das regiões do Baixo Tapajós e Arapiuns. Para esse historiador, essa reação contrária está no entendimento de que ser indígena nesses espaços ocasionaria vários direitos, em que o Estado seria obrigado a oferecer condições apropriadas para garantir direitos inerentes aos povos indígenas dessas regiões. Além disso, esse Conjunto de Leis recebe apoio de instituições estatais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério Público Federal (MPF) para que esses direitos não sejam violados e assim diante da disposição jurídica brasileira postegar direitos indígenas “acarretaria mais consequências do que violar direitos do caboclo” (Abreu, 2012, p.91).

É importante destacar que a reivindicação de direitos à reafirmação étnica nas regiões Arapaiuns e baixo Tapajós buscou-se fundamentar-se “na ancestralidade, no fenótipo e principalmente na forma do trabalho tradicional desenvolvido na comunidade como forma de subsistência” (Abreu, 2012, p.91). Esse processo de resistência dos povos indígenas aflorou em várias comunidades do Baixo Tapajós, Arapiuns e mais recentemente no Planalto santareno, fazendo reaparecer povos indígenas que até a década de 90 eram considerados extintos. Dentre esses agentes sociais estão (Tapajó, Tupaiú, Tupinambá, Arapiun, Borari, Maitapu, Munduruku, Munduruku cara preta, Arara vermelha, Jaraqui e Camaruara) que através das suas próprias ações reafirmaram suas compreensões sobre o significado de suas marcas ancestrais indígenas. Observa-se que essas marcas está presente no cotidiano desses atores sociais, como por exemplo: o cultivo da mandioca, (que vai desde a produção da farinha até o processo de fermentação da massa para a fabricação do (caxará, tarubá e tiborna), o traçado de palha e cipó em diversos objetos (jamanxis, tipitis, cestos); “a relação com o sistema da pajelança com o mundo dos encantados, a fala em Nheengathu, considerado pelo antigos abandonado ou, as cabanagem sofridas ao longo da história” (Lima, 2003, p.72).

Nesse processo de valorização das marcas nativas foi visível que as ações no cotidiano dessa população contribuiu para o fortalecimento com o sagrado que vai além das rezas que costumavam fazer em suas comunidades. Nesse cenário, os indígenas passaram a

criar rituais ao redor da fogueira e através deles rezam, dançam, recordam seus antepassados, invocam os espíritos dos encantados e das grandes lideranças já falecidas. Esse sistema xamânico desperta ainda mais a consciência em ser indígena e ajuda a fortalecer a unidade interior das próprias comunidades (Vaz, 2010).

Outro aspecto que deve ser observado no processo de reconstrução de identidade étnicas (etnogênese) está relacionado com o fator fenótipo, que é resumido no discurso do cacique Leonardo Munduruku, durante o IV Encontro Indígena em Bragança (11 de julho de 2003). Para essa liderança ser indígena estava refletido na sua própria fisionomia, ninguém poderá negar que eles são indígenas mesmo (Vaz, 2010). Nesse sentido, o autor assinala que “a identidade indígena é, para esse povo, de caráter fenótipo, algo que está em sua cara, no seu cabelo e em todas as suas características físicas” (p.128). Segundo o autor, ele mesmo vivenciou a afirmação indígena relacionada ao fenótipo, quando teve que se deslocar do município de Santarém – oeste paraense para concluir o curso de Ciências Sociais (UFRR), no Rio de Janeiro. Foi lá que as pessoas passaram a chamá-lo de índio, por conta de suas características físicas. Tal situação motivou o pesquisador a estudar suas origens e sua identidade chegando a conclusão que realmente ele pertencia a um povo indígena do Baixo Tapajós (Vaz, 2010). Nesse sentido, o autor expressa-se:

“Os traços físicos são realmente item muito importante no processo de autoidentificação indígena no Baixo Tapajós, devido ao fato de que a grande maioria dessa população preservar as marcas dos antepassados indígenas. Isso é experimentado por aqueles que saem da região e, em outros estados, são chamados de índios” (Vaz, 2010, p.128).

Observa-se que a reivindicação de reconstrução de identidade étnica apoiada no aspecto fenótipo foi também presente no processo de luta dos povos nativos da região do Arapiuns, mas de acordo com o cacique Domingos de Jesus (51 anos), da Aldeia Caruci, Território Cobra Grande, região do Arapiuns, ser indígena para ele, não está somente relacionado com os traços físicos, ou seja, com a (questão fenotípica), mas principalmente com a cultura da aldeia que foi herdada dos seus ancestrais. Sobre isso, o cacique fez o seguinte comentário:

“Nós povos indígenas do Baixo Tapajós, Arapiuns e Planalto temos que mostrar a nossa identidade através da nossa cultura. Ele é muito importante para provar que somos indígenas

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

sim. A nossa cultura é muito rica. Ela foi herdada dos nossos antepassados que eram todos indígenas. Somos todos indígenas. Nossa cultura é muito forte entre nós da comunidade. Queremos nossos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988. Queremos saúde, educação, demarcação do nosso território. Direito de falar. Nossa voz foi por muito século silenciada. A nossa cultura é fundamental para o nosso movimento. A nossa característica também. Tudo isso faz fortalecer a nossa luta” (Entrevista cedida em março de 2018).

Nessa continuidade, Canêdo (2004) fornece um dado complementar que valida de forma precisa o discurso do cacique Domingos de Jesus. A pesquisa da estudiosa indicou que a identidade indígena não diz respeito apenas com à lembrança dos seus ancestrais, mas principalmente com o modo de subsistência herdado dos mesmos, em destaque para aqueles conhecimentos voltados para “o extrativismo e na produção diária de alimento, seja na caça, na pesca ou na agricultura” (p.09). Dessa forma, discorrer sobre a identidade indígena é falar do seu conjunto de saberes que tem reforçado o movimento a continuar na luta de reafirmação para conquistarem espaços nas sociedades que estão envolvidos, uma vez que essa população utiliza a prática do extrativismo de várias maneiras que vai da alimentação aos remédios naturais. Nessa direção, Vaz (2010) corrobora quando afirma que a identidade nativa está associada “a um modo de subsistência fundada nessas práticas culturais, muitas das quais estavam já em relativo desuso devido às mudanças culturais e sociais” (p.129).

De acordo com o autor, essa tentativa de assumir-se como indígena com base no conjunto de conhecimentos tradicionais foi visível desde o início do movimento. O autor observou isso no discurso de uma moradora da Aldeia Muratuba no momento em que ela se auto declarava em público a sua identidade indígena Tupinambá, da seguinte maneira: “nós não podemos negar que somos índio, nós fabricamos nossa cultura de peneira, tipiti e de colares. E é isso que é nossa cultura” (Vaz, 2010, p.129).

Uma observação mais atenta no discurso da moradora citada por Vaz (2010) permite perceber o aspecto dinâmico incutido na expressão *fabricamos a nossa cultura* que difere de *conservarmos* ou *mantermos*, formas usadas com muita frequência no cotidiano das pessoas, até mesmo pelos não indígenas. Quando a colocutora citada por Vaz (2010) afirma que é indígena porque pratica a sua cultura herdada dos antepassados, ela não está dizendo que é indígena como eram seus ancestrais do começo do século XVII, e “muito

menos a cultura que ela fabrica era aquela praticada pelos seus antepassados, a interlocutora está afirmando que é indígena no presente do seu jeito atual” (p.130). Esse entendimento desmistificam e corrigem alguns equívocos criados a respeito da ação dos indígenas durante o processo de reivindicação de seus territórios.

Constata-se também que os integrantes do movimento de afirmação indígena afirmam que são indígenas porque na verdade, os seus antepassados já ocupavam essas terras antes da chegada do colonizador europeu. Para os nativos da região do Arapiuns e Tapajós viver na terra dos seus antepassados e reivindicar os direitos de tê-las demarcadas é proteger a própria vida do território em todos os sentidos, pois de acordo com os eles, a terra representa a condição inseparável das suas próprias identidades indígenas. Nesse particular, Cárdenas (2008) colabora quando chama a atenção para o entendimento da reivindicação nativa sobre o território que ocupa. Para essa autora, essa reivindicação não está apenas requerendo um pedaço de terra, “mas o direito de viver na sua terra ancestral, com a qual eles se sentem conectados”. A autora vai mais além com as suas advertências quando afirma que

“A terra além de assegurar o seu meio de subsistência, tem múltiplos como o lugar onde está conservado seu passado – constitui a base de sua memória e de seus mitos. Mesmo que muitos sejam oriundos de outras comunidades, todos, com raríssimas exceções procedem do baixo Tapajós ou do Arapiuns. Assim, quando dizem que seus antepassados já viviam naquela área, eles tem muita razão” (Cárdenas, 2008 *cit. in* Vaz, 2010, p.130).

Dessa forma, verifica-se então que, a busca das marcas culturais indígenas para provarem suas identidades nativas tanto coletiva como individual eram presentes no cotidiano desses grupos. Essas demandas fortaleciam as reivindicações e abriam caminhos para outras comunidades que assumiam-se como indígena, contribuindo para fortalecimento e o crescimento do movimento, que já conta hoje com 74 aldeias (mais ou menos), que se fazem representar por lideranças (cacique), nos mais variados momentos.

Identificou-se ainda, no decorrer das leituras referentes ao fenômeno da emergência étnica ou Etnogênese que ocorreu ao longo da década de 90 na região Amazônica, que esse processo de reafirmação indígena organizou-se com mais profundidade, a partir do momento que recebeu apoio de Grupo Consciência Indígena (GCI), ligada à Igreja

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Católica, gestado em maio de 1997. Essa instituição levantou vários debates, objetivando aprofundar com mais consistência a temática indígena defendida pelo movimento. Isso quer dizer que, o GCI foi sem dúvida nenhuma o principal incentivador e colaborador do movimento de autoafirmação étnica na região do Baixo Tapajós e Arapiuns, seguido pelo Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns (CITA), criado em maio de 2008.

Nesse sentido, Vaz (2010) acerta quando afirma que o GCI foi o primeiro movimento a promover juntamente com os moradores das comunidades indígenas do baixo Tapajós vários encontros em que a temática indígena estava presente. Nesse processo eram envolvidos “cânticos indígenas, dança ao redor de fogueira, roda de conversa sobre as histórias das origens das comunidades. De acordo com autora, as missas organizadas pelo GCI davam condições para o despertar da consciência indígena dos grupos participantes”. Já o CITA dava as suas contribuições ao movimento quando buscava valorizar a cultura e defender as reivindicações “dos povos indígenas das regiões do Baixo Tapajós e Arapiuns” perante o governo (Abreu, 2012, p.93).

Dessa forma, entende-se que o GCI e o CITA contribuíram significativamente na organização dos povos indígenas para reivindicarem junto ao Estado os cumprimentos dos direitos por eles conquistados e que estão amparados na Constituição de 1988. Um fato importante que contribuiu para o fortalecimento das reivindicações foi sem dúvida nenhuma o encaminhamento da “Carta Aberta às autoridades elaborada pelos próprios indígenas, durante o IV Encontro dos Povos Nativos da Região do Tapajós e Arapiuns, em julho de 2003” (Abreu, p.93). Esse documento ganhou eco em Brasília e impulsionou o Ministério Público Federal em Santarém a dar o primeiro passo de acompanhamento da implantação dos direitos indígenas em tais regiões.

Dando continuidade, é preciso ter consciência de que o movimento de resistência e luta dos povos indígenas para reafirmar suas identidades nativas na região do Baixo Tapajós e Arapiuns não é algo que possa ser enquadrado apenas numa forma e nem interpretada como se o objetivo maior fosse necessariamente a manutenção do território. De acordo com os autores que estudam a história desses sujeitos históricos como forma de resistência para reafirmarem suas identidades indígenas, perceberam que os nativos empregaram muita criatividade e elaboraram várias alternativas de resistência que foram além das

ocupação em prédios públicos e formação de aldeias, passaram atuar na realidade em que vivem, valorizando a sua cultura, reaprendendo suas marcas que praticamente estavam quase extintas (caso da língua indígena) e aos poucos vão garantindo a manutenção do território e conseqüentemente outros direitos inerentes a eles, outorgado depois da Constituição Federal de 1988, modificando a realidade de suas terras em benefício próprio.

3. A Carta Magna brasileira de 1988: alicerce do movimento indígena na região do Baixo Tapajós, Arapiuns e Planalto à efetivação de direito à educação escolar indígena diferenciada

A Constituição Federal de 1988 é celebrada como uma referência na história da educação escolar voltado para os povos indígenas do Brasil, por ser o primeiro documento que expressou em seu discurso o interesse em oferecer políticas públicas para atenderem as necessidades dos primeiros povos da floresta. Essas garantias legais inovou o cenário da educação escolar indígena ao apresentar ações educativas que contemplaram as diversidades cultural presente nas aldeias.

De acordo como já foi percorrido no capítulo II comprova-se que a formação do direito pátrio aos povos indígenas brasileiro teve influência do conjunto normativo de tratados internacionais em que a nação brasileira foi assinante ou seguidora, principalmente aqueles relacionados a temática direitos humanos.

No campo da legislação interna, a pesquisadora Kaingág (2012) traduz resumidamente o conjunto normativo inovador oferecido pela CF/1988 no que se refere ao assunto envolvendo as demandas dos povos indígenas. Assim a autora se expressar:

“Merece destaque a mudança de paradigma concretizada pela Constituição Federal de 1988 ao situar na esfera pública, de forma definitiva, todas as questões relacionadas aos povos indígenas: a demarcação e proteção das terras tradicionais, a educação a elas destinada e a possibilidade de ingressar em juízo na defesa de seus direitos, visando à solução de conflitos, assegurada a intervenção do Ministério Público Federal em sua defesa em todos os atos do processo” (p.124).

Observa-se então que a CF/88 no processo de direitos do cidadão, foi divisor de águas

para causa indígena no Brasil, já que esse documento vem ao encontro das reivindicações indígenas para que seus direitos “previstos na Carta Política e leis infraconstitucionais, observa-se no destaque do teórico, que a Constituição deu mais ênfase ao movimento coletivo do que ao individual” (Abreu, 2012, p.94).

Assim sendo, ao arrolar sobre o reconhecimento das organizações sociais indígenas que envolvem demarcação territorial, educação diferenciada, autenticidade das aldeias e composições, para pleitearem no que diz respeito a proteção de seus direitos, o legislador jurídico realça a organização coletiva “fazendo com que as comunidades indígenas se tornassem sujeitos coletivos de direitos” (Peixoto, 2012, p.287).

Nessa perspectiva, a pesquisadora Assis (2006) compreende que a valorização constitucional à participação cidadã respalda e fortalece as “organizações indígenas”, que devem ser alcançada como a expressão máxima do contexto experimentado pelos povos indígenas no Brasil, posteriormente a promulgação da CF/1988, pois a falta de reconhecimento, a exclusão social e o indeferimento de direitos nesse novo panorama vão dando lugar para que movimento indígena passe a atuar com maior intensidade, reivindicando junto ao Estado a efetivação de políticas públicas voltadas para as suas especificidades presentes em suas aldeias. A autora ressalta ainda que, o movimento organizado foi um ponto decisivo para que houvesse novas conquistas, como a do reconhecimento estatal de grupos indígenas, que em um passado mais recente era considerados como mestiços, destituídos de quaisquer direitos relacionados à população indígena. Nesse sentido, a autora assim se expressa:

“Em razão da ampliação do eixo democrático, por conta da derrocada dos governos militares, segmentos que estiveram excluídos da representação política, como as minorias étnicas e sociais, passaram a ter visibilidade. Mediante processos organizativos e aproveitamento de franquias democráticas, no caso específico dos indígenas, o que estabelece os artigos 210, § 2, 215 e 231 da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à diferença, a LDB, Título VIII “Das Disposições Gerais”, Artigos 78 e 79 que asseguram a educação bilíngüe e intercultural, o reconhecimento e promulgação de diplomas internacionais como a Convenção 169 da OIT, o auxílio de uma rede de aliados nacionais e internacionais, propiciaram condições para que os povos indígenas construíssem novas relações com o Estado Nacional. As organizações indígenas, expressão do processo etnopolítico, assumiram em vários países, como é o caso das Américas, contornos próprios, tendo pontos em comum

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiuns

em sua política pelos direitos indígenas, entre eles a potencialização da identidade do ser índio. De identidades negadas a busca pelo reconhecimento, o quadro indígena brasileiro se transformou. Não exclusivamente o índio de plumária exuberante, mas também o índio ribeirinho, o índio urbano, está lançando mão de qualquer material cultural no dizer de Castells (1996), retomando uma nova identidade e posição no mundo social, obrigando que a própria academia e a sociedade revejam seus pressupostos quanto à temática indígena” (Assis, 2006, pp.169- 170).

Assim sendo, pode-se dizer esses grupos indígenas constatados pela pesquisadora Assis (2006), são visíveis na região do Baixo Tapajós e Arapiuns, e mais recentemente no Planalto, que de forma organizada passaram a exigir do Estado direitos historicamente negados, como também impondo tanto a sociedade de modo geral, o reconhecimento de sua permanência nos territórios que ocupam.

4. Carta Aberta do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns - Pará às Autoridades, julho de 2003

A Carta Aberta do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns - Pará às Autoridades foi redigida durante o IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns na Aldeia Bragança, entre os dias 11 a 13 de julho de 2003. Tal documento foi endereçado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Brasília, que a encaminhou para a 6ª Câmara da Procuradoria da República.

Vale ressaltar que a Carta Aberta às Autoridades foi um documento principal para pressionar as instituições estatais (como o Ministério Público Federal de Santarém) a se empenharem com mais intensidade na execução do direito à educação dos povos indígenas no Baixo Tapajós e Arapiuns, a partir de 2008. Esse documento patenteou as necessidades fundamentais dos povos do Baixo Tapajós e do Arapiuns durante o processo de mobilização para autoidentificação da identidade indígena iniciada em 1998, dando ênfase para a questão fundiária, saúde e educação, direitos esses que demandavam medidas urgentes do Estado, para garantir a inviolabilidade dos direitos indígenas. Apresenta-se á uma quadro com as principais reivindicações do movimento indígena, apresentado no IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns:

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Quadro 1 - Reivindicações do movimento indígena durante o IV Encontro dos Povos

ÁREAS	QUESTÕES REINVIDICATIVAS
Fundiária	<p>Já é uma luta antiga que vem aproximadamente há quinze anos, a nossa luta até então em meados de dois mil tivemos as lutas intensa de levar o conhecimento as autoridades estadual, federal e municipal e nesse mesmo ano começou a fase de estudos de conhecimento dos nossos povos Arapiuns e Tapajós.</p> <p>A partir dos estudos antropológicos da terra que sempre vivemos de fato no momento atual reivindicando mais uma vez que acelere a demarcação das nossas terras para evitarmos por parte de criadores, garimpeiros, mineradores, madeireiros e outros. Para que possamos usufruir dos nossos direitos assegurados nos artigos 231 e 232 da Constituição brasileira.</p>
Saúde	<p>Atualmente o atendimento à saúde, oferecido para nosso povo é executado pelos municípios o qual pertencemos e de péssima qualidade, com isso o número de vítimas com óbitos é alarmante em nossas aldeias, não temos atendimentos diferenciado os profissionais que trabalham nesta área, não reconhece nossas diferenças culturais, por isso desrespeitam nossas crenças.</p> <p>Portanto exigimos em caráter de urgência, a implantação de saúde diferenciada em nossas aldeias instalando um DSEI, no município de Santarém visando o atendimento de saúde diferenciado ao nosso povo e a realização de um encontro em caráter de planejamento para a implantação da saúde no mês de setembro deste ano de 2003. Tendo em vista que o planejamento realizado no ano de 2001 não se leva mais em consideração visto que o número de aldeias aumentaram e que a realidade já não é mais a mesma e precisa de mudança urgente.</p>
Educação	<p>O processo educativo desenvolvido em nossas aldeias é o mesmo desenvolvido em geral que parte do Brasil. No entanto somos cidadãos brasileiros de cultura diferentes. Diante desta realidade a garantia plena de nossos direitos a uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada, que atenda aos anseios dos povos indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propomos a exigir-mos a construção de um projeto pedagógico diferenciado e vinculado ao Estado tendo como base do projeto o cotidiano da criança e subsídio o material didático, criar uma cartilha de mitos e lendas. Que desenvolva a arte indígena nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula. • Capacitação específica dos professores indígenas e contratar; • Criação de escolas nas aldeias indígenas; • Implantação do ensino fundamental e médio; • Que nas universidades seja criado um espaço para formação e capacitação dos professores indígenas; • Formar um fórum para discussão educação nas regiões Tapajós e Arapiuns.

Fonte: Carta Aberta às Autoridades, Julho de 2003.

No que se refere as reivindicações relacionadas a territorialidade as exigências do movimento indígena estavam centradas na urgência do processo de demarcação da área que os nativos ocupavam, já que esse processo já tinha sido publicado no Diário Oficial da União em 2001 (Portaria nº 84/01). Essas reivindicações por parte dos povos indígenas se davam por conta de ações contrárias que geralmente canalizavam para conflitos entre indígenas, grupos de sojeiros, garimpeiros e madeireiros.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiuns

Ressalata ainda que, no IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns na Aldeia Bragança, entre os dias 11 a 13 de julho de 2003, as lideranças indígenas elaboraram outros documentos e encaminharam à 6ª Câmara da Procuradoria da República, denunciando a situação conflituosa que envolvia a questão fundiária na Gleba Nova Olinda (localizada no rio Maró e Aruá no município de Santarém) e Gleba Lago Grande (no rio Arapiuns onde estão localizadas as aldeias Caruci, Garimpo, Lago da Praia, Amorim e Trindade, Território Cobra Grande). Nesse encontro, a Aldeia Marituba, localizada no município de Belterra, também expressou reivindicações através de documento e direcionou-o a 6ª Câmara da Procuradoria da República em Brasília, cobrando o direito de permanência na terra.

Com relação as reivindicações na área da saúde dos povos indígenas, a Carta direcionada às Autoridades, denunciava que o atendimento a esse campo apresentava planejamento inadequado para atendimento de saúde aos povos das regiões do Baixo Tapajós e Arapiuns.

Enfatiza-se que em dezembro de 2003, na Aldeia Takuara o movimento indígena elaborou um novo documento e endereçou à 6ª Câmara da Procuradoria da República, expondo a omissão do Estado com a saúde indígena e cobrando providencias para solução dos problemas evidenciados no campo da saúde. Além dessas reivindicações sobre o atendimento inadequado na área na saúde e agilidade do processo de terras habitadas, os indígenas também alertavam para a falta de uma política educacional de qualidade voltada para os mesmos.

Assim sendo, o direito à educação escolar diferenciada também ganhou destaque nesse processo de reivindicação. No documento elaborado (Carta Aberta) as lideranças indígenas exigiam do poder público a oferta da modalidade escolar voltada para a diversidade cultural da aldeia, o ensino bilígue, contemplados na Constituição Federal de 1988.

O primeiro passo para a concretização do processo ensino aprendizagem diferenciado a ser oferecido aos povos indígenas no município de Santarém configurou a partir de 2006. Acredita-se que a implementação da modalidade educativa tenha recebido reforço da *Carta Aberta às Autoridades* de julho de 2003. Dessa forma, esse documento deve ser interpretado como um ponto decisivo para fazer com que a Administração Pública Municipal apresentasse

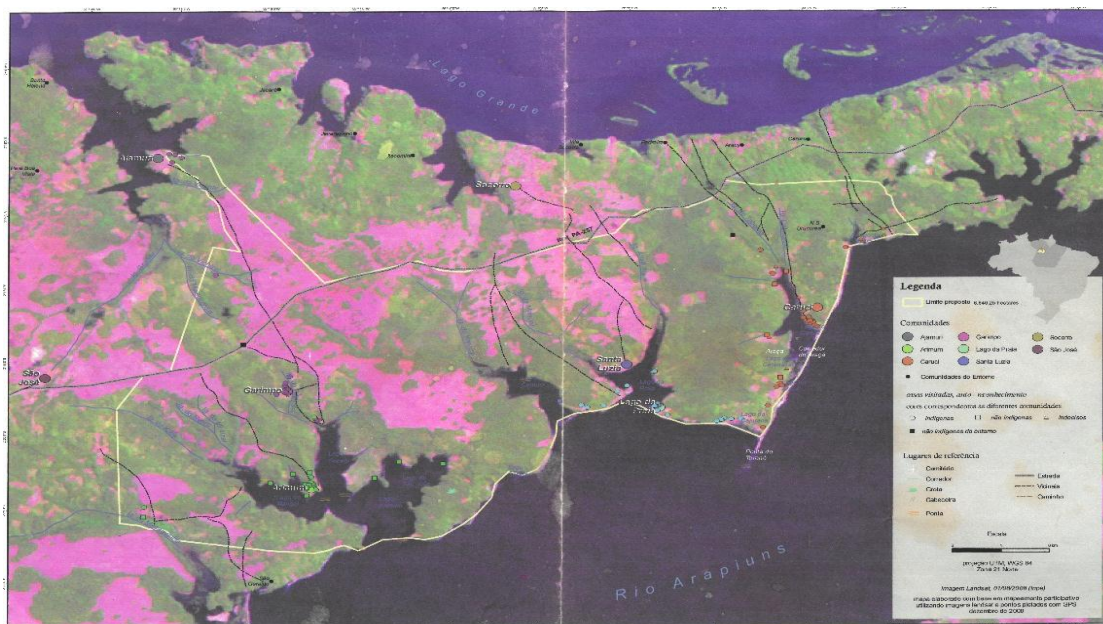
Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

propostas educativas para contemplar as reivindicações dos povos indígenas no que se refere a educação diferenciada, já que esse órgão antes da Carta denúncia, demonstrava descaso a modalidade de ensino a ser oferecido nas aldeias. Essa cobrança não se direcionava apenas a administração pública de Santarém, mas também a Fundação Nacional do Índio e ao Ministério Público Federal para acompanhamento das exigências por parte do movimento indígena.

5. Aldeia Indígena Caruci, Território Cobra Grande

A Aldeia Caruci (TI Cobra Grande) pertence à Amazônia brasileira. Localiza-se, no oeste paraense, no interior dos limites geográficos do município de Santarém à margem esquerda do rio Arapiuns, afluente do rio Tapajós, cujas águas pertencem à bacia do rio Amazonas. A denominação Caruci para a TI Cobra Grande é em homenagem ao Pajé Merandolino, cultuado pelos indígenas do território, como um ser encantado que mora em uma ponta de praia chamada Ponta do Toronó. A área da TI é de 8.906 hectares e o perímetro de 53 km (DOU, 2015). O acesso a TI, a partir da cidade de Santarém, se dá por meio fluvial, sendo que, em barco de linha, a viagem demora em torno de 3 horas e meia, estando situada a 25 km da cidade de Santarém. A imagem abaixo resume a posição geográfica da TI Cobra Grande no território brasileiro.

Figura 2 – Território Indígena Cobra Grande



Fonte: Desconhecida. Arquivo pessoal do Cacique da Aldeia Caruci.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Os povos indígenas que ocupam o TI Cobra Grande são: Arapiun, Jaraqui, Tapajó e Tapuia que utilizam, teoricamente¹¹, os recursos naturais para seus usufrutos exclusivos. Os Arapiuns moram na aldeia Caruci e Arimun; os Tapajó na aldeia Garaimpo; os Jaraqui, na aldeia Lago da Praia e os Tapuia, na aldeia Caridade.

Todos os povos que habitam no TI Cobra Grande são falantes, atualmente, apenas de Língua Portuguesa, mas, segundo Lima (2013) os povos indígenas guardam na memória dos mais velhos, o tempo da gíria, maneira como chama-se o Nheengatu. Percebeu-se durante a pesquisa que apesar do histórico de discriminação guardado na memórias dos mais velhos da aldeia no que se referem a língua Nheengatu, a qual foi negada a transmissão pelos seus pais, os indígenas atuantes do movimento do TI Cobra Grande estão reaprendendo a língua em sala de aula, e a utilizam nos principais eventos e rituais. Por isso, ela faz parte da grade curricular das cinco escolas que parte do TI Cobra Grande.

De acordo com a diretora da Escola Nossa Senhora do Carmo, da Aldeia Caruci, essa proposta educativa “é um processo de reaprendizagem do Nheengatu, objetivando a reafirmação da identidade indígena” (Sivalda, 36 anos). Concomitantemente, os professores das cinco escolas que fazem parte do TI estão num processo de reaprendizagem da língua Nheengatu por meio da formação continuada oferecida pela Coordenação Indígena do município de Santarém. Além dessa formação, os professores do TI também estão cursando a Licenciatura Plena Intercultural, ofertada pela Universidade Estadual do Pará, campus Belém. Tais formações, de acordo com a Coordenadora do CEEI são uma forma de instrumentalizar e satisfazer as demandas presentes nas escolas com relação a educação escolar bilíngue, valorizando a Língua Portuguesa e Nheengatu. Um fator observado durante a pesquisa de campo foi a presença de um vocabulário bem evidente da língua Nheengatu entre os moradores do TI Cobra Grande. Essa observação permitiu vislumbrar o tronco linguístico Tupi, como originário desses povos, como informam os estudos da Antropóloga Silva (2011):

“O Nheengatu é uma língua criada a partir do Tupi, principal tronco linguístico dos grupos

¹¹ Amparado pela CF/88, capítulo VIII, art. 231. Contudo, o que presenciou-se durante a pesquisa de campo foi um desmatamento em grande escala por parte de donos de olarias que tiram madeira sem consentimento dos indígenas para usarem em suas fábricas de tijolos, como também a pesca predatória nos lagos que cercam a aldeia, contraditoriamente, ‘legalizado’ por meio da emissão da aprovação de planos de manejo emitidos pela Secretaria do Meio Ambiente do estado do Pará – SEMA-PA.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

étnicos da região do baixo Amazonas, de acordo com estudos históricos sobre migração Tupi nos séculos XV e XVI. (...) a facilidade de introdução, expansão e consolidação da língua [nheengatu] na região do baixo Amazonas é reflexo do grande número de grupos Tupi na área” (p.21).

Esse pertencimento foi também comprovado pelo Diretor de Proteção Territorial da FUNAI e através do ofício 154, publicado de 02 de março de 2011, ao representar esse pertencimento no campo dos possíveis motivos de sua subtração.

“Devido à especificidade da colonização na região os habitantes nativos tiveram receio de assumir a identidade indígena ao longo de todo o século XX, uma vez que os estereótipos negativos associados aos indígenas se convertiam, na prática, em todo tipo de discriminação, cerceamento, usurpação e violência. Esta situação começou a se alterar após a promulgação da constituição de 1988, quando o Estado brasileiro passou a reconhecer o valor positivo da diversidade cultural, bem como direitos e garantias aos povos originários. Como se conclui, o movimento de reafirmação étnica nasceu da articulação política dos habitantes nativos para a defesa de um território que começava a ser apropriado e organizado sob uma lógica totalmente distinta daquela até então vigente. Os povos indígenas que ocupam tradicionalmente o baixo Tapajós constituem, portanto, o fruto de várias gerações de pessoas que nasceram e viveram na região, mantendo uma relação singular com o território, desenvolvida no interior de um universo cosmológico Tupi” (Funai, 2010- 14, folha 282)

Vale ressaltar, que o foco desse projeto não é apresentar uma discussão sobre o pertencimento mais provável dos povos indígenas que compõem o TI Cobra Grande no que se refere aos grandes grupos étnicos do passado que marcam a historiografia indígena brasileira. No entanto, é importante apresentar que provavelmente o povo desse território tenha suas raízes nos povos relatado pelo padre José de Moraes que, ao informar para a Metrópole Portuguesa as ações da Companhia de Jesus na região amazônica, ao se deslocar para aldeia dos Tapajós, atual Santarém, percebeu que

“Subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distância de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para cultura de tantos índios. Defronte de Borari à mão direita do rio está a aldeia de Cumaru ou Arapiuns” (Pe. José de Moraes, 1987 *cit. in* Rodrigues, 2015, p. 86).

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Nesse sentido, considerando as observações feitas pelo Pe. José de Moraes e a prática da mesma cultura, os mesmos rituais, o mesmo sistema xamânico e a utilização da Língua Nheengatu com exceção dos Mundurucus e Mundurucus Cara Preta de algumas aldeias do Baixo Tapajós, pode-se dizer que esse é o mais provável motivo que leva ao entendimento que esse povo do TI Cobra Grande são da mesma linhagem dos Tapajós e Arapiuns que viveram aqui nos séculos passados.

A estudiosa Silva (2011) ao abordar a relação entre os indígenas da região do Baixo Tapajós e Arapaiuns com o Tupi, apresenta um dado interessante, quando sinaliza que a migração por rios, através da canoa para se deslocarem de um lugar para outro, ou seja, para “a ocupação preferencial das florestas tropicais e subtropicais, é uma característica dos grupos Tupi” (p.47). Por esse motivo, observa-se a marca das palavras em Nheengatu nos rituais dessa população. Nessa perspectiva “o Nheengatu deixa de ser a língua da dominação dos séculos passados, para se transformar num símbolo de resistência e luta na reconstrução da identidade indígena” (Silva, 2011, p.22).

Com relação a distribuição demográfica do Território Cobra Grande tem se o seguinte quadro:

Aldeia	Nº habitantes*	Nº famílias*
Caruci	102	22
Lago da Praia	132	27
Garimpo	31	16
Arimum	101	25
Caridade	74	17
Total	440	107

*Mais ou menos

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Os povos nativos que ocupam o TI Cobra Grande engajaram-se no movimento de reafirmação indígena em 1998, impulsionados pelo desejo de terem a demarcação e a regulamentação dos seus territórios. Nesse processo, foi visível a presença de informações distorcidas sobre as modalidades jurídico-administrativas de regularização de terras para os povos tradicionais, direcionando para uma divisão interna na comunidade Lago da Praia, por conta de alguns moradores que não aceitavam a ideia de afirmação indígena. Esse cenário conflituoso canalizou para a formação da Comunidade

de Santa Luzia, em que os moradores desse novo vilarejo descartaram a possibilidade de se autoafirmarem como população indígena.

Esse panorama de divisão na comunidade de Lago da Praia representou para os integrantes do movimento de autoafirmação, momentos de angústia por conta da perseguição orquestrada pela comunidade Santa Luzia que realizava uma campanha para convencer outras comunidades vizinhas a não darem apoio as propostas de demarcação da Terra indígena. Essa oposição ferrenha contra os integrantes do TI Cobra Grande fortaleceu e ganhou seguidores da comunidade Caruci, Arimun, como também de vilas e comunidades do Lago Grande, que também eram contrárias à demarcação.

Dessa forma, o movimento contra o projeto da demarcação da terra dos nativos TI Cobra Grande incorporou-se no projeto de Implantação de Assentamento Agroextrativista (PAE) Lago Grande e além disso, afirmou alianças com as comunidades contrárias, possibilitando mais uma divisão na comunidade de Arimun, que passou a ter em uma só comunidade dois grupos: um indígena e outro não-indígena.

Essa situação de divisão e conflitos levou a formação de duas coletividades organizadas: uma ligada ao Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG), ao Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA) e ao Grupo de Consciência Indígena (GCI); outro ligado à Federação Agroextrativista da Gleba Lago Grande (FEAGLE) e ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTR). Nesse palco de inquietações e falácia, antigos estigmas e estereótipos foram reativados trazendo a tona a ideia de que ser índios era na verdade ser bicho do mato, não são cristãos, comer cru, falar feio, além do mais era comum ouvir que o movimento indígena era na verdade uma seita voltada para o anticristo e ainda associavam o movimento à feitiçaria (DOU, 2015). Ao mesmo tempo os seguidores do PAE Lago Grande adotavam uma postura hostil e intensificavam suas articulações políticas visando barrar a demarcação das terras indígenas, como também os segmentos ligados ao COINTECOG.

Nesse contexto de incertezas, conflitos e divisões ocorridos em 2002, que o Antropólogo e Frei Florêncio Vaz (2010) chamou de *grande racha*, canalizava para situações de violências profundas. Diante disso, muitos seguidores apreensivos com o

que poderia acontecer através das ações violentas, passaram a considerar a possibilidade de transitar entre o apoio ao reconhecimento da TI como também a consolidação do PAE, aspirando aproximar os dois grupos para um possível diálogo entre as partes. Fato este, que só foi concretizado no ano de 2008, período em que o MPF/Santarém instaurou Inquérito Civil Público nº 1.23.002.000250/2008-35, com a finalidade de acompanhar o procedimento demarcatório da TI Cobra Grande, cabendo ao Incra afixar convênios técnicos para dar continuidade ao estabelecimento do PAE Lago Grande. Diante dessas medidas, as comunidades em situação de conflito passaram a ter informações consistentes e precisas sobre o processo administrativo de demarcação de terras indígenas e as tensões locais foram suavizando, principalmente através do diálogo.

Assim, diante de uma situação recheada de agressões verbais e físicas, ameaças e acusações, a maioria dos comunitários que compunham as comunidades tanto dentro como fora do território passaram a elaborar um plano de ação que tinha como proposta oferecer condições que proporcionassem o bem viver entre as comunidades, ou seja um conjunto de ações que envolvessem proteção, gestão territorial e ambiental para ser estabelecidos tão logo a TI Cobra Grande fosse reconhecida pelo Estado brasileiro. Em março de 2013, os representantes das aldeias TI Cobra Grande realizaram reuniões internas com o objetivo de legitimar e normalizar seu consenso em torno desta proposta de delimitação e até hoje estão esperando pela regulamentação e demarcação do seu território.

i. Aspectos relevantes da Aldeia Caruci, Território Cobra Grande

A origem e formação da atual Aldeia Caruci, TI Cobra Grande, perpassa por um processo histórico de luta e resistência para a manutenção do território, já que este passou a ser objeto de interesses econômicos de vários grupos empresariais do município de Santarém. A comunidade traz consigo o sonho do usufruto da terra partilhada com a coletividade humana presente no local, valorizando a cultura herdada dos antepassados.

Essa situação canalizou para o interior da comunidade várias discussões e, conseqüentemente articulou-se a formação do Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG) para fortalecer a luta em defesa da terra.

Figura 3 – Localização geográfica da Aldeia Caruci, território Cobra Grande.



Fonte: ISA, 2018.

As especificidades da cultura do povo Arapiun, Aldeia Caruci são patentes no interior da comunidade, percebe-se claramente que através dela os indígenas dão vivacidade a essas tradições que fundamentam a vida comunitária apoiada nos princípios e regulamentos de bem comum. É uma cultura rica em todos os sentidos, principalmente com o sistema sagrado. Para esse povo, o Cosmo é a fonte de energia que abre caminhos para a interação dos mesmos com a natureza, com o mundo social, com a organização política da aldeia, com o campo mítico e além disso possibilita a harmonia familiar. É válido esclarecer que os Arapiuns da Aldeia Caruci acreditam que ao se integrarem no mundo místico poderão retornar às suas origens em busca de força, condição necessária para sustentação de sua sobrevivência no cotidiano da aldeia.

Com relação a organização estrutural da aldeia, as casa são construídas de acordo com as opções dos segmentos familiares. No centro da vila há uma casa em forma círculo onde são realizadas as reuniões mensais para tratarem assuntos internos da aldeia e relativos ao próprio território, como por exemplo uestões sociais, datas comemorativas, atividades culturais, rituais, puxirum¹² etc.

¹² Trabalho coletivo usado nas aldeias indígenas (na agricultura, farinhada e na limpeza da comunidade).



Casa em forma círculo onde são realizadas aulas do ensino médio e espaço de reuniões da aldeia.

Durante a pesquisa de campo percebeu-se que a mulher indígena Arapiun tem um papel fundamental no cotidiano da aldeia. Ela exerce várias funções que vão desde o trabalho da roça, como cuidar da casa e dos filhos. Algumas delas desenvolvem tarefa na escola da comunidade (professoras, serventes). Observou-se ainda, que algumas tarefas do cotidiano da comunidade são desenvolvidas por ambos os sexos, como fazer a farinha, lavar roupas, pescar, capinar a roça, preparar bebida feita da massa da mandioca e organizaras atividades relacionadas ao ritual sagrado que ocorre nas fases da lua (nova e cheia).

Uma primeira vista a mulher indígena Arapiun mostra ter grande submissão ao poder masculino, o que sugere fragilidade, entretanto ela se mostra bastante forte nos movimentos de luta para reivindicar seus direitos ou quando a mesma passa a assumir determinadas funções dentro da aldeia, com destaque para a organização dos eventos que costumam acontecer na comunidade. Cabe a ela a preparação que vai desde a recepção e os registros de tudo o que ocorrer durante a programação.

Com relação aos homens da Aldeia Caruci, eles dedicam-se praticamente as atividades de pesca, uma vez que a prática de caçar pouco é executada por eles. Com relação a prioridade que os homens da aldeia dão a pesca, talvez se dá por conta de que a Aldeia Caruci é cortada por um lago muito farto de peixe que facilita a alimentação dos

moradores.

Os meses de abril e maio são considerados importantes para a aldeia Caruci. No primeiro é comemorada a semana dos povos indígenas no Brasil. Para essa data são reservadas duas semanas que envolvem preparação de alimentos, bebidas, danças, músicas e ritual. No segundo mês, mais respectivamente no dia 21, a aldeia comemora o aniversário da Escola Nossa Senhora do Carmo em que os envolvidos no contexto escolar oferecem aos pais e alunos um dia voltado para uma programação lírico cultural, jogos esportivos e uma alimentação voltada para a cultura da aldeia, principalmente peixe assado de brasa, com muita pimenta, farinha e limão e bebidas típicas da aldeia.



Ritual para abertura das atividades da Semana dos povos indígenas



Aula de Grafismo indígena

Atualmente, o casamento entre as pessoas da mesma etnia não é mais levado muito a sério, pois compreendem que os jovens da aldeia tem o direito de escolherem os cônjuges, desde que o companheiro(a) respeite e valorize a cultura da aldeia, para não ferir a boa convivência, contribuindo para o fortalecimento da cultura e consequentemente a aldeia torna-se mais forte. Essa ideia é perceptível na fala de um indígena ao permitir o envolvimento da sua filha com o “homem branco”:

Quando minha filha decidiu casar com o branco, eu fiquei preocupado por causa da nossa cultura, mas quando conversei com ele, ele explicou que seu costume pouco diferença tinha da nossa, porque ele é do interior também, principalmente com relação a comida. Eles se juntaram e hoje ele é um grande incentivador da nossa cultura. Eles respeita a nossa espiritualidade e até participa (Entrevistado 1).

Na aldeia Caruci, quando o homem casa ele não costuma deixar a casa dos pais para morar

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

com a família da esposa, como é costume de alguns povos indígenas. Ele é orientado pelos pais que ao casar-se já deve ter a sua casa pronta. Não foi percebido no processo de pesquisa separação de casais.

Um aspecto relevante que deve ser comentado da aldeia Caruci está relacionado com as crianças indígenas da aldeia. Elas não exercem funções definidas no dia-a-dia da comunidade, são muito respeitadas, amadas e valorizadas por todos os aldeiaados, recebendo bastantes cuidados. Nas atividades comemorativas, as atenções voltam se para elas, principalmente por parte das mães. A rotina dessas crianças é bastante dinâmica: brincam, pescam, banham-se no rio, e todos os fins de tarde, praticam jogo de bola em um pequeno campo de futebol que há entre as casas da aldeia.



Brincadeira Corrida de saco



Brinca com lança

Os brinquedos mais usados pelas crianças são arco e flexa, carrinhos e bonecas comprados na cidade, bola e estilingue. Esse conjunto de brinquedos, de acordo com a professora de Notório Saber desperta na criança a fantasia e alegria da criança.

Percebeu-se que as crianças gostam de correr, nadar e participar na arte de fazer adereços de sementes. Os de três anos de idade já frequentam as aulas e são bem cuidados pelos professores.

O relacionamento entre os adolescentes é bastante amigável, tanto faz entre homens ou mulheres. Eles divertem-se nos eventos que acontecem na aldeia, não são cobrados com rigor por parte das lideranças no que diz respeito aos trabalhos da comunidade, mas são orientados a ajudar com responsabilidade as atividades de puxirum (trabalho coletivo

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

muito usado no cotidiano da aldeia que envolve atividades no roçado, na farinhada, na limpeza da comunidade). Não foi percebido o consumo de bebida alcoólica, esta é proibida de ser comercializada ou usada na aldeia.

Os adolescentes, assim como as crianças, gostam muito de jogar bola, se pintarem, gostam de ensaiar para os eventos festivos que ocorrem na aldeia. Nesses momentos foi visível o fortalecimento da amizade entre eles, como também a orientação sobre os deveres e direitos dos líderes.



Brincadeira de Cabo de Guerra



Grafismo indígena

Outro ponto importante observado na comunidade está relacionado com o trabalho: a própria cultura da aldeia fortalece o que é estabelecida na Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Artigo 227, § 3, inciso I que determina idade “mínima de quatorze anos para admissão do trabalho”. Isso quer dizer que se a criança executar qualquer trabalho mesmo acompanhado dos pais, é considerado como exploração infantil e ao adolescente é facultado o trabalho, desde que seja em nível de estágio, com todas as garantias e sem correr o risco de prejuízo aos estudos.

O indígena Arapiun é considerado como adulto no momento que constrói família. Sua relação com o grupo comunitário continua amigável e respeitosa. Deve trabalhar para sustentar sua família e assim estará garantindo o respeito de todos os aldeados.

Com relação as moradias apenas uma casa é construída de alvenaria, as demais apresentam construções de palha ou madeira, mas todas são beneficiadas com energia e água encanada, serviços estes que são oferecidos através de um motor que funciona a óleo

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

diesel, patrimônio da própria comunidade. Esse serviço é arcado pela aldeia que cobra uma mensalidade do serviço prestado.

Com relação aos serviços prestados à aldeia pelo Poder Público Federal, esta foi contemplada com o ônibus e uma lancha escolar. O primeiro beneficia os alunos do ensino médio e o segundo do ensino fundamental. Além dessas benfeitorias a escola tem os serviços de água encanada e energia elétrica para à realização das aulas a noite. O combustível da escola é fornecido pela Semed que vez em quando falha com o compromisso e dificulta a vida do aluno. Todas essas benfeitorias só foram possíveis graça a reivindicação coletiva das lideranças do território.

A aldeia Caruci encontra-se localizada na margem esquerda do Rio Arapiuns. É cercada de lindas praias que no verão dão mais beleza ao lugar. Nesse local ainda é visível a presença exuberante da fauna e da flora. A comunidade é composta por 102 habitantes, distribuídos em 24 famílias, residem em 21 casas com média de 5 a 8 pessoas por unidade de moradia.

Tabela 1 – Demonstrativo demográfico da Aldeia Caruci – Gênero e faixa etária

Classificação \ Gênero	Masculino	Feminino
Crianças	14	21
Adolescentes	12	8
Adultos	24	16
Anciãos	4	3
Total	54	48

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Gráfico 1 – Demonstrativo gráfico da Aldeia Caruci, território Cobra Grande.

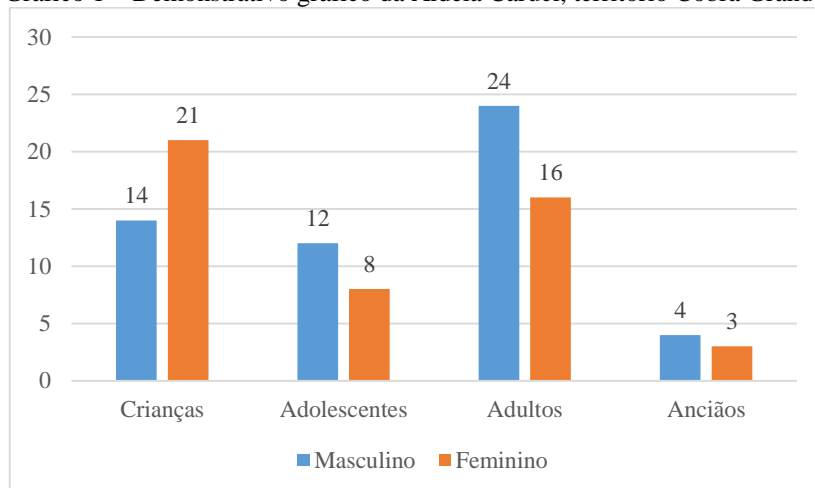
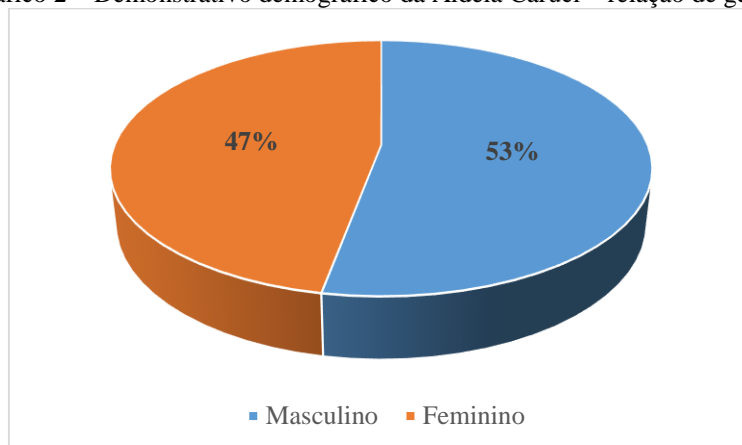


Gráfico 2 – Demonstrativo demográfico da Aldeia Caruci – relação de gênero



Uma leitura superficial sobre a quantidade de residências que há na comunidade, tem se a ideia que a aldeia não cresceu, pois geralmente o crescimento de uma comunidade se dá pelo aumento da construção de casas, um dos entrevistados informou que nos anos anteriores houve uma decrescimento em termos de população na aldeia. Hoje esse universo tem crescido significativamente em relação a vinda de famílias que estavam fora da aldeia, voltaram para junto dos familiares, como também o aumento de nascimentos de crianças que ocorreu nos últimos tempos.

Outro ponto importante visível na aldeia indígena esta relacionado com a tecnologia da comunicação. O celular já faz parte da rotina da comunidade, mesmo não havendo na vila

uma torre de transmissão disponível, esse serviço de transmissão só é possível por conta de uma torre que há em uma aldeia que fica do outro lado do rio. Dessa forma, esse aparelho é usado com muita frequência em vários sentidos, para fotografar, para ouvir música e manterem contato com a cidade.

Algumas famílias indígenas da aldeia Caruci dispõem de notebook, câmera filmadora, que são utilizados para registrar os momentos importantes da aldeia e em cada casa é comum encontrar um aparelho de televisão. Esse recurso tecnológico é o preferido pelas famílias indígenas.

De acordo com Castro e Mota (2010) os meios de comunicação sem dúvida nenhuma ampliam os horizontes do ser humano e possibilitam o intercâmbio com outras culturas. Tal situação não é diferente nas aldeias indígenas como no caso da comunidade Caruci. É visível na comunidade a presença de costumes que não são próprios da aldeia, como por exemplo, novos ritmos musicais, modos de vestir e de falar, etc, atitudes estas que de acordo com Targino (1995) estão relacionadas com as tecnologias que invadem constantemente as sociedades. Nesse sentido a autora se expressa:

“A tecnologia é o grande agente de transformações e o principal fator responsável pela criação de novas linguagens, de uma nova ordem de discurso. Em progressão geométrica tem contribuído para mudar o ambiente natural, os padrões de trabalho, lazer e consumo, afetando a consciência do homem moderno, impondo sua presença nas mais diversas atividades – religião esportes, ciências, artes e outras” (p.5).

Desse modo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto social amplia oportunidades para que os sujeitos históricos que fazem parte desse universo humano interajam cada vez mais com o processo de conhecimento que abrirá novas portas para que esses indivíduos conquistem seus espaços na sociedade em que estão inseridos.

Quanto a estrutura política governamental da aldeia, foi percebido que a comunidade é gerenciada por três lideranças: primeiro cacique, segundo cacique e tuxaua. Os membros desse grupo são considerados pela comunidade indígena como pessoas capacitadas para gerir tudo o que acontece na aldeia. Um fato que chamou a atenção durante a pesquisa de campo está relacionada com as decisões tomadas pelo grupo. Em momento algum eles

decidem as coisas sem ouvir a comunidade, isso leva a compreensão de que realmente a aldeia Caruci prioriza a coletividade presente nessa aldeia.

Vale ressaltar que as lideranças da aldeia Caruci como também as das outras aldeias que fazem parte do território são bem articuladas no sentido de reivindicarem melhorias para suas aldeias, situação que não tem sido fácil para esses líderes, que muitas das vezes as repostas das reinvidicações acontecem lentamente, mas não se pode negar que a coragem e a ousadia desse grupo tem ocasionado desconforto ao poder público municipal, uma vez que essas lideranças só reinvidicam seus direitos fundamentados na Lei Maior do país.

Voltando a questão das mudanças tecnológicas (principalmente, o serviço de internet) presente na aldeia, o cacique afirma:

“Que esse instrumento tem me ajuda muito a pesquisar os recursos financeiros que o MEC disponibiliza para o município para ser investido na educação indígena e isso me dá respaldo quando vamos cobrar melhoria para a educação das aldeias que fazem parte do território e o prefeito não tem como negar, mesmo nos dando um chá de cadeira, passamos fome, mas chega uma hora que ele tem que nos atender, mesmo através de discussões acirradas. Mas a presença da tecnologia não discarta nossa cultura, pois nós lutamos para ela ser preservada, mesmo de vez em quando alguns jovens se recusam a usar a cultura, mas nós explicamos que ela é importnte para eles para que nossas tradições não se fragilize” (Entrevistado 1).

É notório nesse discurso a preocupação pela manutenção da cultura, mesmo acreditando que a tecnologia e a aproximação da cidade ajudam a aldeia a lutar pelos seus direitos garantido na Constituição Federal de 1988, dominando o conhecimento do branco

“Será mais fácil enfrentar os entraves que de vez em quando nos são colocados. Toda vez que vamos reivindicar nossos direitos estamos diante de um conflito que para nós é uma guerra, por isso nós nos pintamos como se fosse guerrear e usamos nosso cocar para dizermos que somos autoridades” (Entrevistado 1).

Mais uma vez a fala do entrevistado 1 reforça a ideia de valorização da cultura da aldeia, esse posicionamento permite entender que a população indígena de Caruci, mesmo já tendo contado com outros conhecimentos, ela continua valorizando a sua cultura e a sua

voz perante as autoridades, isso está claro quando o entrevistado 1 diz “usamos nosso cocar para dizermos que somos autoridades, ou seja, o branco não é melhor que nós e nem superior”.

Os serviços de saúde prestados na aldeia não existem, apesar da luta que as lideranças tem travado com o poder público, quando os índios necessitam desses serviços eles tem que se deslocar para Santarém para serem atendido pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), mas que nem sempre são correspondidos. A solução encontrada por parte dos indígenas é a consulta ao Pajé da aldeia, uma vez que este ainda é considerado uma autoridade no assunto de remédios caseiros dentro da aldeia.

O atendimento a Educação Escolar funciona razoavelmente, pois a escola ainda obedece o calendário da Semed, com relação ao ensino fundamental e, quanto ao ensino médio é obedecido o calendário da Seduc. Com relação ao período de férias, só acontece no mês de julho, uma vez que nos meses de dezembro e janeiro os professores que militam no ensino fundamental são desligados da folha de pagamento da prefeitura.

Ressalta-se ainda, que na Aldeia Caruci a população que nela mora confessa a religião católica, mas eles não costumam fazer celebração como ocorre em outras comunidades, mas é comum os mesmos realizarem rituais sagrados. Isso comprova mais uma vez a sintonia que os indígenas do Caruci tem com o campo místico.

Assim, diante da exposto, observa-se que tem sido inevitável a entrada de outros conhecimentos no contexto social da aldeia Caruci, mas a população indígena presente neste local, juntamente com as lideranças e os mais velhos tem procurado preservar a identidade pessoal e social da população de Caruci.

3. Os saberes da Aldeia Caruci e a sua importância para outras culturas

Todas as sociedades possuem um conjunto de valores e saberes importantes de serem conhecidos. O conhecimento tradicional do nosso povo tem o mesmo valor da sociedade do branco. Esses nossos conhecimentos são dignos de serem conhecidos. Nós exploramos a natureza que rodeia a nossa aldeia, sem causar prejuízo. Nós dominamos e cuidamos do nosso meio ambiente. Nós sabemos a importância que ele tem para nós. Nós sabemos da

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

importância dos conhecimentos da cidade e procuramos aprender esses conhecimentos. Mas eu me pergunto porque o homem da cidade grande não quer aprender com o nosso povo a cuidar da natureza? O nosso povo quer ensinar cuidar da natureza e também ensinar outros conhecimentos. Se vocês não quiser aprender, tudo vai acabar. Quem vai sofrer? Vocês e nós (Entrevistado 1).

O parecer do entrevistado 1 leva a uma reflexão profunda sobre a importância de valorizar os conhecimentos e a maneira como eles são transmitidos em toda e qualquer sociedade, uma vez que cada uma delas apresenta culturas que diferem uma da outra e as usam de acordo com seus ensinamentos, interpretando o mundo em que estão inseridos, conforme suas concepções de vida. Frente a isso, surge o entendimento que os valores e conhecimentos em um contexto social diversifica de uma sociedade para outra, tanto na sua substância quanto na forma de propagação. Desse modo, o relacionamento entre culturas possibilita ao indivíduo o crescimento intelectual, ajudando o mesmo a interagir de forma consciente na sociedade em que vive.

Nesse sentido, a incorporação de novos conhecimentos pela população indígena costuma ser interpretado de forma negativa, como se o nativo ao se apropriar dessas novas informações relacionadas a sociedade do não indígena, estaria correndo o risco de perder seus conhecimentos tradicionais da aldeia. Diante disso, surge a ideia equivocada de que os indígenas não devem ter acesso a outros conhecimentos que não sejam da sua própria aldeia e não tão pouco que haja novas maneiras de transmitir esses conhecimentos, pois se isso vier a acontecer a população indígena esta destunada a perder sua identidade nativa. Sobre o tema Brandão (1981) tece as seguintes considerações:8

“Quando os antropólogos pouco falam em educação, eles pouco querem falar de processos formalizadores de ensino. Porque, onde os andamaneses, os maiori, os apaches ou os xavantes praticam, e os antropólogos identificam processos sociais de aprendizagem, não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e da flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem-não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos

especialmente reservados apenas para o ato de ensinar” (pp. 17-18).

Na contramão do posicionamento do que Brandão afirma em relação aos outros povos indígenas, a aldeia Caruci considera a questão da transmissão do conhecimento de forma bem dinâmica, mesmo tendo consciência de que a aldeia já sofreu transformações por conta da proximidade da cidade de Santarém, mas isso não quer dizer que a comunidade esta perdendo seus conhecimentos tradicionais, ao contrário, mesmo aceitando o desafio de envolver-se com outros conhecimentos do mundo ao seu redor, a população indígena da referida aldeia preserva suas características culturais.

Durante a pesquisa de campo percebeu-se que o elo familiar é bastante forte, principalmente dos pais e avós. Essa relação é que da sustentação para a educação indígena. Compete a família a responsabilidade de envolver e orientar os filhos em todos os ensinamentos que ajudam na sobrevivência. Essa mentalidade é perceptível na aldeia, pois assim se expressa o entrevistado 2:

“Nós pais temos a responsabilidade de ensinar os nossos filhos. Tem que ensinar eles todos os serviços da comunidade, como pescar, flechar, caçar, trabalhar na roça, fazer farinha, tecer artesanato. Já os avós das crianças ensina eles os nosso costumes, as lendas, os mitos, as histórias, o respeito aos lugares sagrados, os horários sagrados e a fazer remédios caseiros para cuidar da saúde. Esse conhecimento o professor é orientado a cobrar na escola pra ver se o aluno realmente esta aprendendo”.

Observa-se na fala do entrevistado 2 a importância que é dada a cultura da aldeia, uma vez que ela é a base da educação escolar desenvolvida na escola. Essa prática de valorização da cultura foi percebida em uma aula de história, onde as crianças dramatizaram o processo de preparação da bebida que recebe o nome de Tarubá. Essa forma desenvolvida pela professora contribui para o desenvolvimento intelectual da criança, com destaque para a maneira como eles se expressavam, desde a preparação do cenário para a peça até o momento da dança em homenagem a bebida, ou seja, a dança do Tarubá.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun



Aula de teçume – Ensino Fundamental



Aula de teçume – Ensino Médio

Além do aprendizado voltado para o cotidiano da aldeia, o grande desafio que as lideranças enfrentam está relacionado com a frequência dos alunos na escola. Eles consideram a presença dos discentes nas aulas muito importante e exigem das famílias o acompanhamento dos filhos, orientando que a reprovação dos alunos atrapalha a vida da criança.

Esse modo de pensar sobre a importância da permanência da criança na escola é patente em grande parte das famílias, pois acreditam que seus filhos precisam estudar para ter um futuro melhor, mesmo que para isso tenham que ir para a cidade. Um exemplo disso é que afirma um pai:

“Meu filho estudou aqui na aldeia até o ensino médio. Hoje ele está cursando faculdade, passou pela cota indígena. Ele faz Engenharia Florestal. Ele está orientado quando se formar em doutor vai voltar para aldeia e ajudar seu povo”

Por meio desse exemplo, observa-se que algumas famílias indígenas da aldeia Caruci acreditam que a educação escolar é responsável pelo futuro dos seus filhos e conseqüentemente por tudo que esses indivíduos podem oferecer a aldeia de que fazem parte. No decorrer da pesquisa de campo, notou-se que a maioria das crianças aprendem a cultura da comunidade observando os seus pais executarem determinadas atividades, e ao promoverem as brincadeiras, as crianças imitam o que observaram e assim vão aprendendo e fortalecendo a cultura da aldeia.

Desse modo, os saberes da aldeia Caruci podem ser visto praticamente no decorrer de todo dia, a não ser quando as crianças estão em sala de aula. Dessa forma, esse processo

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

de aprendizagem é feita de forma simples, sem exigência por parte dos adultos, tornando essas atividades prazerosas já que as crianças demonstram ser pessoas alegres, principalmente quando estão brincando, levando ao entendimento que a liberdade é um dos caminhos que contribuem para o ato de aprender.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes tradicionais da aldeia Caruci são importantes e devem ser valorizados e difundidos para outras sociedades de preferência aqueles conhecimentos voltados para o cuidado da natureza.

4. Escola Nossa Senhora do Carmo – TI Cobra Grande: um cenário da Educação Escolar Indígena na Aldeia Caruci



Faixa da Escola, campo de pesquisa



Vista frontal da escola

Antes de tecer algumas considerações sobre a Educação Escolar Indígena desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, torna-se necessário apresentar o ponto de vista do pesquisador Catachunga (2008) no processo de construção do conhecimento, continuamente, pelos povos indígenas, diante das mudanças que ocorrem no cotidiano da sociedade atual:

A escolarização dos índios ampliou a sua visão de mundo. O conhecimento da língua portuguesa se disseminou, especialmente entre os jovens. Contudo, o padrão de educação formal oferecido aos indígenas brasileiros ainda é precário. Há um alto grau de analfabetismo e poucos conseguem um diploma universitário. Também faltam estímulos para que possam incorporar aos projetos do futuro os conhecimentos e técnicas da sociedade envolvente. Avanços em relação à educação nos próximos anos serão fundamentais para que os nativos estejam habilitados a ocupar os espaços existentes e os que surgirão neste início de século e milênio (p.59).

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

No entendimento do autor, a escola ainda é um espaço que dá condições ao aluno indígena a participar de forma consciente no mundo que o cerca, uma vez que esse sujeito histórico tem apresentado um posicionamento crítico diante da realidade, sobretudo em relação aos seus direitos. Apesar dessa compreensão, o autor se expressa de forma consistente e faz uma crítica acerca do modelo de educação que tem sido desenvolvido nas escolas indígenas e sinaliza para à necessidade de se promover investimentos que possibilitem um projeto educacional voltado para a população indígena que seja comprometido com as transformações da realidade, ajudando a melhorar o ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tal apreciação do autor, esta refletida no contexto da escola Nossa Senhora do Carmo quando apresenta pontos convergentes no que se refere a estrutura física e administrativa, e nos métodos de obtenção do conhecimento.

Como já foi apresentado anteriormente, a aldeia Caruci apresenta em sua estrutura demográfica 35 crianças, o que perfaz 34% da população, integrando crianças do sexo masculino e feminino, na faixa etária de 0 a 12 anos, em que a maioria esta matriculada na escola Nossa Senhora do Carmo. Para melhor compreensão da realidade da escola o quadro e o gráfico mostram como as turmas estão distribuídas.

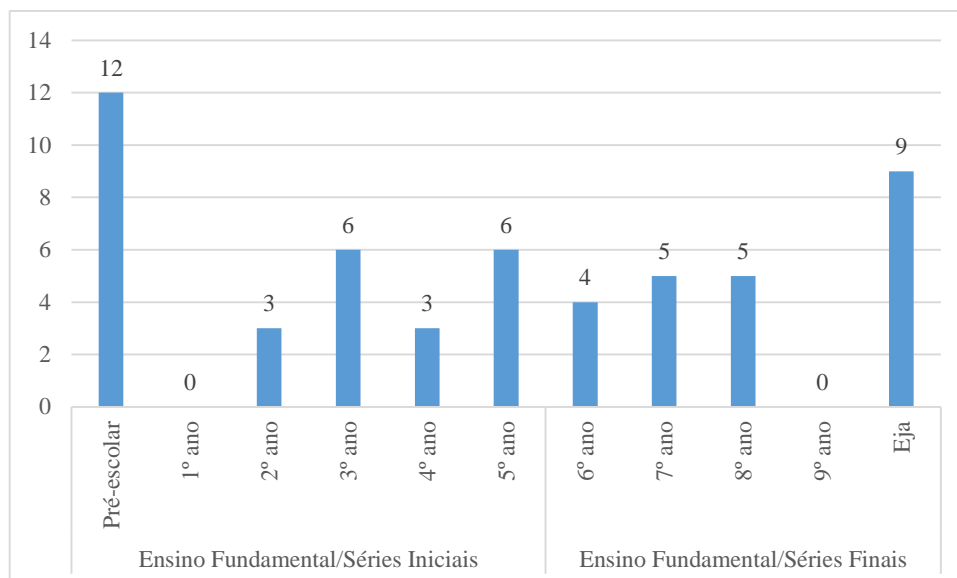
Tabela 2 – Distribuição das turmas da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Ensino Fundamental/Séries Iniciais						Ensino Fundamental/Séries Finais				
Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Eja
12	0	3	6	3	6	4	5	5	0	9
Total: 30						Total: 23				

Fonte: CEEL, 2018.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arawápiun

Gráfico 3 – Demonstrativo do quadro discente da Escola Nossa Senhora do Carmo.



Fonte: CEEI, 2018.

No ano de 2018 não houve matrículas de crianças de 6 anos no 1º ano, as de 7 anos foram matriculadas no 2º ano do ensino fundamental para atender as exigências da implantação do ensino de 9 anos. Esse novo sistema de ensino iniciou-se no município de Santarém em 2010, isto é, na área urbana, enquanto que nas aldeias indígenas foi iniciado em 2011. Antes de vigorar esse novo sistema de ensino, as crianças de 6 a 7 anos eram matriculadas na turma de alfabetização. A Escola Nossa Senhora do Carmo, além de atender as crianças, oferece o ensino aprendizagem a adolescentes e adultos, em que a maioria desses adultos são casados.

A pesquisadora Ximenes-Rocha (2012) considera que toda a instituição escolar deve desenvolver seus trabalhos pedagógicos de acordo com a perspectiva da comunidade em que está inserida, mas para isso, ela precisa estar preparada com recursos que possibilitem a realização das atividades pedagógicas de forma produtiva e eficiente. Aliado a essa visão, Freire (2001) corrobora quando afirma que a escola deve estar comprometida com os sujeitos que fazem parte dela e deve ser “um tipo de escola que seja ao mesmo tempo séria, competente, justa, alegre e curiosa”. Além disso, o autor adverte que a escola “deve indicar a serviço de quem está, por meio de um diálogo que seja aberto e ao mesmo tempo corajoso e através de uma prática efetivamente democrática” (p.42). Constata-se que tais entendimentos são presentes na Escola Nossa Senhora do Carmo, TI Cobra Grande. Ela disponibiliza recursos razoáveis para a construção do conhecimento e dessa forma ela não

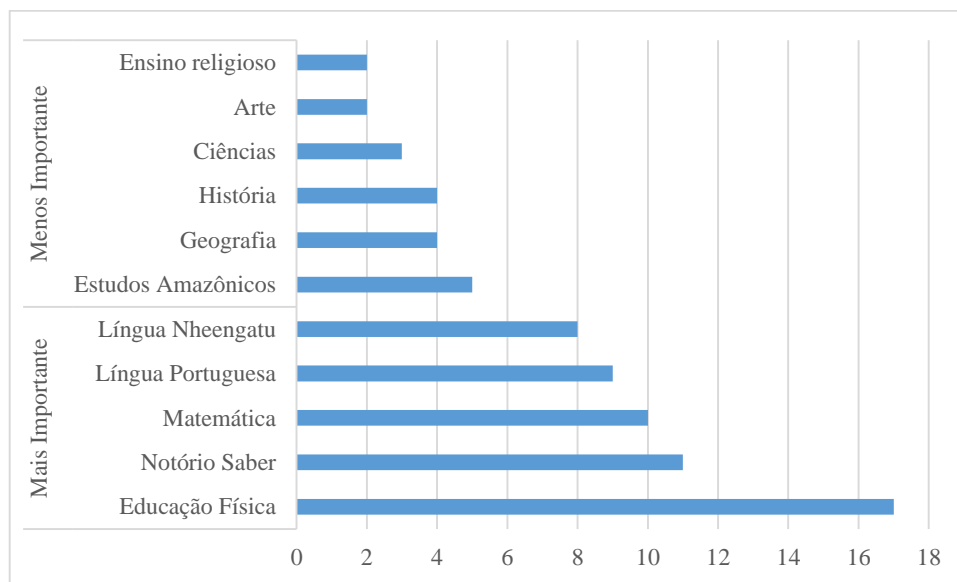
Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

permite que os trabalhos desenvolvidos pelos educadores sejam feitos através de improvisos.

Apesar dessa compreensão, foi visível durante a pesquisa de campo que a proposta curricular adotada na escola Nossa Senhora do Carmo é na verdade várias disciplinas que são determinadas na base comum de ensino e as específicas adotadas pela Semed/Santarém que controla o ensino, oferecendo o diferencial apenas em Língua Nheengatu e Notório Saber. Diante disso, compõe o quadro curricular as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Arte e as específicas - Estudos Amazônicos, Ensino religioso, Nheengatu e Notório Saber.

Dentre as disciplinas mencionadas, os entrevistados apontaram cinco disciplinas que consideram mais importantes na formação dos alunos e, seis tidas como menos importantes.

Gráfico 4- Grau de importância das Disciplinas na formação dos alunos



Relembra-se que o Projeto Político Pedagógico de toda e qualquer escola apresenta-se como norteador imprescindível das ações administrativas e pedagógicas. Apesar desse entendimento, observa-se que o PPP da escola Nossa Senhora do Carmo, seguindo o paradigma construído pela SEMED, não apresenta o PPP diferenciado que contemple a

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

diversidade cultural presente na aldeia. Esse fato é confirmado pela coordenadora do CEEI que afirma:

“Não há uma discussão relevante sobre a educação escolar indígena no município e nem tão pouco um PPP diferenciado, o que existe é um PPP comum por todas as escolas. A partir da aprovação da minuta que esta em tramite, é que se vai construir o PPP voltado para a realidade indígena do município”.

Diante dessa lacuna as lideranças das aldeias que pertecem ao TI Cobra Grande buscaram encontrar meios para solucionar essas lacunas. Em comum acordo, promovem encontros educativos com representantes da FUNAI para elaborar um PPP voltado para os saberes da aldeia, garantindo o atendimento dos direitos da cidadania. O relato do entrevistado 3 valida muito bem essa observação:

“Primeiramente o PPP da nossa escola é feito em comunhão com todos os pais, alunos, cacique, tuchaua, pajé, parteiras, professores e a coordenação da escola, onde juntos montamos o PPP sempre fazendo referência ao RECINEI e a Legislação Brasileira”.

Esse discurso demonstra a importância do trabalho coletivo para democratização da escola que, de acordo com Paulo Freire (2001) esse processo só é possível através do diálogo “pois ninguém democratiza a escola sozinho, esse processo deve contar com a participação de todos os sujeitos, buscando um fim comum” (p.42).

Com relação a implementação de políticas e programas que o poder público municipal tem oferecido para melhorar a Educação Escolar Indígena da escola, campo de pesquisa, não foi percebido nenhum. De acordo com a coordenadora do CEEI, o encontro pedagógico promovido pela SEMED “envolve apenas o gestor e o pedagogo, isso quando a escola tem esse profissional, os demais agentes sociais, ou seja, os professores das escolas ficam de fora”. Além disso, a formação desses profissionais não contempla uma educação escolar diferenciada, como está garantida na Constituição Federal de 1988. O que existe na verdade

“É uma formação em que todos os professores do município da região de rios e planalto participam. Com relação aos programas oferecidos pelo governo federal para qualificar a

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

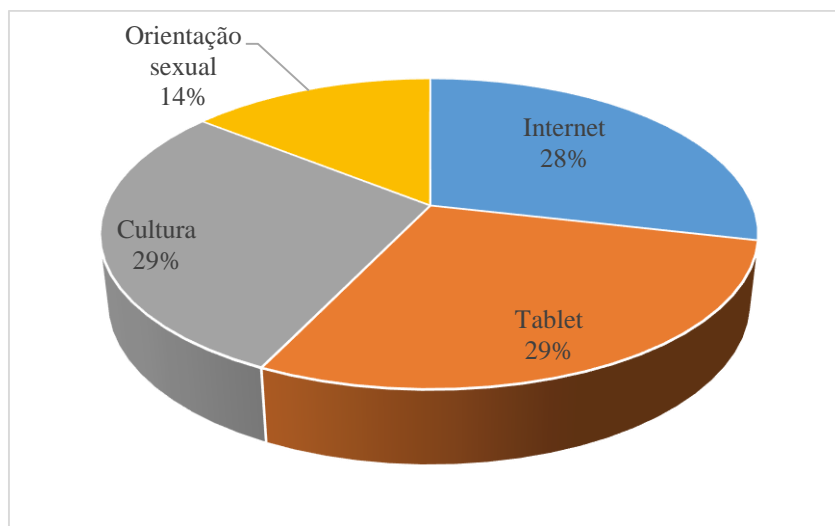
atuação do professor indígena, este participa apenas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Mais Educação, dos outros programas eles não participam”.

Diante de tal situação, as escolas indígenas do TI Cobra Grande promovem por conta própria a Semana Pedagógica, priorizando a formação do professor que tem acontecido com o recurso próprio da aldeia. Essas formações “são apenas troca de experiência dos professores de Notório Saber e Nheengatu” (Entrevistado 3).

Essa troca de experiência dos professores significa estabelecer uma relação com o outro, uma condição necessária em qualquer espaço escolar, a medida que a escola valorize o referencial concreto que o outro já possui estará abrindo espaços para a construção do conhecimento. Essa proposta, Freire (2001) afirma ser o diferencial da educação problematizadora quando o ser humano “se propõe em ouvir o que o outro tem a dizer” (*cit. in* Ximenes-Rocha, 2010, p.84).

Quando se questionou aos entrevistados sobre as mudanças que deveriam ser desenvolvidas na escola ou incluídas e até mesmo mantidas 28% disseram que devem ser priorizadas na escola: a tecnologia, principalmente o serviço de internet para as pesquisas em sala de aula, pois a escola só dispõe de dois computadores, mas não tem internet; 29% disseram que cada aluno deveria ter um tablet para a pesquisa. Dos entrevistados 29% afirmaram que deveria ser mantida a cultura da aldeia. 14% informaram que deveria ser incluída nas aulas de ciências, a disciplina orientação sexual.

Gráfico 5 - Mudanças que deveriam ser desenvolvidas, incluídas ou mantidas na escola.



Com relação a pergunta sobre o que os entrevistados consideram que a escola indígena oferecida à população da Aldeia Caruci, nos dias atuais, avançou, regrediu ou estagnou, todos disseram que ela avançou em partes, como por exemplo: quadro de professor completo, ensino da cultura como apoio a outras disciplinas, lancha, ônibus e a formação dos professores, mas que falta melhorar mais na merenda escolar que praticamente está estagnado, serviço de energia elétrica que só tem a noite, um espaço para esporte e lazer.

5. Educação Escolar Indígena na aldeia Caruci: formação dos seus professores

A pesquisa desenvolvida na Aldeia Caruci, Território Indígena Cobra Grande voltou-se também para analisar a formação dos professores que atuam na Educação Escolar Indígena desenvolvida na própria aldeia, como também se essa formação esta de acordo com o regido pelos artigos 4 e 5 da Resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015 que assim determinam:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Embora já estejam disposta em todo o país políticas para a ascensão e para a qualificação docente em nível superior percebe-se que a maioria dos professores que atuam na escola Nossa Senhora do Carmo, aldeia Caruci, não correspondem ao que determinam os artigos acima citados.

A coordenadora da Educação Escolar Indígena relata que:

“A maioria dos professores que atuam na educação indígena em Santarém não tem uma formação adequada para atuar nessa modalidade, pois o município até o presente não ofereceu nenhuma formação como rege a Constituição Federal. Alguns desses educadores tem formação em magistério indígena oferecido pela SEDUC/PA há uns anos atrás, mas não

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

até hoje não houve uma preocupação em oferecer a esses educadores a educação continuada. Tudo isso contribui para a ausência de uma preparação formal levando os professores que atuam na educação indígena a pautar suas ações pedagógicas no improvisado” (Entrevistado 4).

Vale ressaltar que quando a CEEI promove encontros de formações para os professores de Nheengatu e Notório Saber das aldeias indígenas, são esses sujeitos que atuam nessas disciplinas que arcam com todas as despesas para participarem dessas formações, pois as SEMED não se manifesta em propor ajuda. Além disso, a CEEI não dispõe de uma equipe técnica pedagógica para acompanhar as atividades escolares nas aldeias indígenas. Esse trabalho é feito apenas pela coordenadora do departamento de Educação Indígena da SEMED que humanamente é impossível de ser feito. Tal situação contribui para a má qualidade da Educação Escolar Indígena desenvolvida no município de Santarém.

Tal fato é perceptível na escola Nossa Senhora do Carmo: dos 10 (dez) professores que desenvolvem suas atividades na escola, apenas 4 (quatro) são formados em Licenciatura Plena. O primeiro é formado em matemática, o segundo em Língua Portuguesa e Inglesa, o terceiro é em Química e o quarto é formado em Pedagogia, sendo que essas formações não os prepararam para atuarem na educação escolar indígena. Os demais estão cursando a Licenciatura Plena Intercultural oferecida pela Universidade Estadual do Pará – UEPA mas, de acordo com um entrevistado, essa formação ainda apresenta algumas lacunas,

“Por conta do período em que ocorre a formação ser muito corrido, pois as disciplinas que são oferecidas se dá em apenas uma semana e isso dificulta o entendimento dos assuntos e ainda nesse período de estudo praticamente não há tempo de haver a elaboração de um planejamento que nos ajude a trabalhar com qualidade na sala de aula” (Entrevistado 5).

Essa fala demonstra a consciência das lacunas que há na formação que lhe é oferecida e como isso interfere na sua prática pedagógica em sala de aula e o desejo que o mesmo tem de ter uma formação que o ajude a desenvolver o seu trabalho de professor com qualidade. Grupioni (2006) valida o posicionamento do entrevistado quando diz que é necessário pensar nas formações de professores indígenas respaldado em uma organização que contemple não só o aperfeiçoamento da escolarização formal desses sujeitos, mas que também ofereça condições aos mesmos para atuarem de maneira

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

eficiente no seu campo de trabalho “tornando-o um professor-pesquisador, capaz de produzir material didático e de fazer registro dos conhecimentos indígenas, preservando a herança cultural de seu povo” (p.26).

Segundo Queiroz (2003) o planejamento escolar tem a função de orientar o trabalho do professor no que diz respeito a encontrar caminhos para desenvolver com qualidade a sua prática pedagógica em sala de aula, “pois ele organiza, sistematiza e disciplina a liberdade individual e coletiva” (*cit. in* Sousa e Sousa, 2012, p.135).

“A disciplina Planejamento Escolar Indígena ainda não foi ofertada no processo de formação intercultural. Essa falta desse conhecimento como preparar um planejamento voltado para a educação indígena, as vezes gera conflito, pois o que temos de planejamento na escola é aquele imposto pela SEMED que pouca coisa tem da nossa realidade. Diante disso, as lideranças tem procurado organizar juntamente com a escola um currículo voltado ao respeito a interculturalidade, multilinguismo e a etnicidade. Para proporcionar ao aldeado acesso ao conhecimentos universais a partir da valorização da língua materna e saberes tradicionais. Dessa forma nós estamos trabalhando para o fortalecimento da cultura local, construindo materiais didático voltado a nossa realidade tradicional e universal. Esse planejamento ainda não foi aprovado pela SEMED” (Entrevistado 6).

Como pode-se observar, a entrevistada acima coloca em posição de destaque uma formação adequada que contemple o aluno a desenvolver-se tanto com os saberes tradicionais da aldeia, como os universais. Nesse particular, Tardif (2002) corrobora quando afirma que a formação dos professores indígenas deve estar orientada em um paradigma de formação que:

“Venha contribuir para a valorização e o regaste do saber que os professores já construíram ao longo do seu processo de formação singular/plural, gerando, com isso uma formação profissional totalmente vinculada à realidade sociocultural dos professores, para que não corramos o risco de transformar os cursos de formação em magistério em uma ação apenas conteudística, com a simples função de cumprir uma exigência legal” (p.11).

O posicionamento do autor converge com o ponto de vista do entrevistado 7. Para ele, a formação acadêmica intercultural da qual ele faz parte ainda precisa apresentar proposta mais consistente para trabalhar a temática em torno interculturalidade,

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

“Pois já li que essa temática é garantida nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica – PCN que coloca muito bem a pluralidade cultural. Esse tema agora que está sendo discutido em nossa sala de aula. A aldeia está em construção do seu próprio PPP. A formação intercultural talvez nos próximos semestres poderá ajudar a construir o PPP. Eu acredito que quando o nosso PPP estiver em atuação, nós vamos melhorar a qualidade do ensino na aldeia. Se a Formação Intercultural fizer isso, ela está realmente comprometida com a pluralidade da aldeia”.

Quando perguntou-se para a entrevistada 8, professora de Notório Saber e Nheengatu, como ela aprendeu a ser educador da educação escolar indígena na aldeia, obteve-se a seguinte resposta:

“Aprendi mesmo, aprendi na prática do dia-a-dia, mas só que minha mãe já tinha o conhecimento, porque minha mãe é professor há bastante tempo na aldeia, foi ela a primeira professora daqui. Ela continua trabalhando com História e Geografia e estuda Licenciatura Intercultural, ela e meu pai, o cacique, somos colegas de faculdade e de aula. A minha primeira formação foi no ensino médio, implantado aqui na aldeia. Fui uma das primeiras alunas. Por necessidade tive que assumir sala de aula. Não tinha professor suficiente. Tive muita dificuldade. Não entendia nada da área pedagógica, minha mãe que me orientava. Hoje curso a Licenciatura Intercultural e aos poucos vou rompendo as dificuldades na prática em sala de aula. Eu queria que a formação acadêmica voltasse mais para a pesquisa, não fosse tão corrida as disciplinas e menos conteúdo e mais prática para aprendermos melhor” (Professora de Notório Saber e Nheengatu da Aldeia Caruci).

A entrevistada relatou que no início da sua carreira docente teve muita dificuldade pois foi aprendendo aos poucos, buscando conhecimento com a professora mais experiente da aldeia e afirmou também que queria que a formação que atualmente está cursando desse pouca teoria e muita prática e incentivasse os acadêmicos a serem pesquisadores, pois este é o papel da academia, proporcionar ao acadêmico a ser um professor-pesquisador.

i. Formação continuada

Segundo a coordenadora do CEEI, a Secretaria de Educação de Santarém pouco oportuniza a formação continuada para os educadores que atuam nas aldeias indígenas, quando oferece essa formação na cidade, cada professor custeia sua despesa.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

“No final de 2017 e início de 2018 nós tivemos formação continuada somente para os professores que trabalham com as disciplinas Notório Saber e Nheengatu. Nos deslocamos para a cidade e cada professor pagou a sua despesa” (Entrevistada 8).

Quando indagou-se sobre como ocorre a formação continuada em outras disciplinas os entrevistados assim relataram:

“Até agora eu participei de 02 formações do PNAIC e do Mais Educação, mas não tinha nada a ver com a minha realidade. Todos os professores da região estavam participando dessa formação. Era muita gente, não foi um momento produtivo, não teve prática nenhuma, era só fala, foi muito cansativo e tive prejuízo, tive que pagar todas as minhas despesas [passagem, hospedagem, comida]” (Entrevistado 9).

“Ainda não participei de nenhuma formação, pois estou atuando na escola a pouco tempo. Só participei de encontros pedagógicos na própria aldeia. No começo de 2018 a escola reuniu para montar o PPP da escola e o calendário. Se forem aprovados pela SEMED vai ser muito bom para nós, pois o PPP vai nos ajudar ainda mais a nossa formação de docente. A minha formação acadêmica é área de Química, mas aos poucos com a ajuda das discussões nos encontros estou adaptando para a realidade da aldeia. A SEMED não dá nenhuma formação, quem dá é a própria aldeia” (Entrevistado 10).

“A minha formação é em Magistério Indígena e Licenciatura em Letras/Inglês. Como terminei em 2017 o curso de Letras/Inglês, gostaria de fazer um mestrado, mas isso é muito difícil acontecer, pois eu sou temoio da prefeitura e temporário não tem direito a pedir licença para estudar. Se eu deixar o emprego e ir estudar, como vou viver? Que tem que pagar aluguel de casa, comer, vestir e a família, como fica? O certo seria o governo trazer para a aldeia, mas não há apoio nenhum. A minha esperança é que a medida que a turma do Intercultural termine, venha uma pós-graduação para a aldeia, pois as lideranças do Território já se articularam e estão cobrando do Governo essa pós (Entrevistado 11).

Diante dos discursos percebeu-se muito bem a dificuldade que os professores da aldeia Caruci tem para melhorar as sua qualificação em sala de aula. Tanto na graduação como o acesso a formação continuada para esses sujeitos que atuam na escola. Essas dificuldades enfrentadas pelos mesmos aparecem de várias maneiras, tanto por parte do poder público que é omissa a causa indígena, quanto pela distância física entre a área rural e urbana, e agravado pela precariedade dos recursos financeiros para custearem as despesas dos mesmos na cidade, como também a dificuldade ou insuficiência nas

informações sobre os cursos que de vez em quando as universidades oferecem.

ii. Educação escolar indígena na aldeia Caruci: reflexões a partir da ótica dos alunos

Os sujeitos históricos dessa pesquisa que contribuíram para a construção desse texto são alunos da escola Nossa Senhora do Carmo, da aldeia Caruci. Esses indivíduos não falam mais a língua de seus antepassados, mas, estão buscando em sala de aula recuperá-la, assim também estão valorizando e praticando costumes do povo Arapiun. Nesse cenário, a escola da aldeia Caruci apresenta-se como um espaço de produção de conhecimento, já que a mesma se propõe revalorizar a cultura da aldeia e legitimar nas práticas discentes.



Sala de Aula – Ensino Fundamental



Sala de Aula – Ensino Médio

A escola Nossa Senhora do Carmo atende, segundo a SEMED, 53 (cinquenta e três) alunos matriculados em turma do Pré-escolar, Ensino Fundamental e EJA. E ainda dá apoio considerável ao ensino médio, que funciona na aldeia (Ensino Modular), de responsabilidade da SEDUC. Nela trabalham 10 (dez) professores, dos quais apenas 1 (um) não é indígena.

Considerando que a aldeia mencionada está sob a jurisdição do município de Santarém, é importante ressaltar que não tem havido um relacionamento produtivo com a esfera de governo municipal, pois este tem se negado a oferecer política pública para as escolas indígenas de modo geral. Tal situação gera de certa forma desconforto entre o governo e as lideranças do território. Apesar de haver uma Coordenação Indígena na prefeitura municipal, esta praticamente não tem autonomia para gerenciar nenhum benefício para as escolas indígenas, mas apesar disso as lideranças do território, do qual a escola Nossa Senhora faz parte, estão sempre buscando melhoria para a aldeia e conseqüentemente para

a educação, mesmo que seja através de lutas.

Nesse texto da pesquisa, a escola foi apresentada em texto produzido por 6 (seis) estudantes, das diferentes turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se disponibilizaram a redigir uma redação com duas partes: Na primeira, deveriam descrever a realidade da escola da qual fazem parte, e na segunda falar sobre a escola de seus sonhos. Um ponto interessante nessa pesquisa foi o destaque que os entrevistados deram para a estrutura física da escola, como também para as práticas dos professores que trabalham com eles. Os entrevistados foram orientados que não havia necessidade de identificá-los. Frente a isso, o desafio colocado foi a visão que os alunos tem da escola. É importante dizer que os trechos selecionados e transcritos estão de acordo com o que o aluno escreveu.

- A. “A minha escola é muito bonita, na sala não falta cadeira, mas é muito quente”.
- B. “Eu não estudo no prédio de alvenaria, estudo em uma maloca coberta de palha, não é muito boa a condição da maloca, mas dá para estudar e também dá para aprender, o meu professor explica bem a matéria e é bem pontual, trabalha a nossa realidade”.
- C. “Estudo em uma maloca coberta de palha, cercada de alvenaria e acimentada, foi feita pelos indígenas da comunidade, é bastante ventilada. Os professores que nos dão aula é através de módulo. Todos são muito bacana, nos ajudam muito, botam a gente para pesquisar e trabalham a nossa cultura”.
- D. “A minha escola é de alvenaria coberta de telha, tem banheiro refeitório secretaria fica bem perto do rio é muito bonita. Os professores são bacana mais tem um que é muito brabo não tem muita paciencia com a gente, quando a gente fala muito ele ralha, ele é professor de matemática”.
- E. “A minha escola fica bem perto de casa. Ela é bem estruturada, apenas as sala de aula que são quente. Mas quando esquenta muito vamos para de baixo das árvores. O professor gosta mais de dá aula em baixo das árvores. Ele trabalha muito bem a nossa realidade e a nossa cultura”.
- F. “Os professores que trabalham na minha escola preparam seus próprio material didático, principalmente a professora de Notório Saber. Todo o material didático que ela usa é da natureza, estamos aprendendo a língua Nheengatu. As vezes as aulas fica enjuada, mais vamo até o fim”.

Levando em conta que os agentes sociais da referida pesquisa tiveram sua reafirmação étnica a partir das lutas do movimento indígena para a preservação, manutenção e regularização do território em que estão localizados, observa-se que a ideia de uma escola

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

não-indígena como se fosse superior é muito presente entre os alunos, isso é visível nos relatos que esse grupo faz da escola do sonhos.

- A. “O meu sonho era ter uma escola bem bonita grande quadra de esporte um bucado de computador bem ventilada e de alvenaria”.
- B. “A escola do meu sonho é que foce de alvenaria grande maior do que essa muito livros computadores internet”.
- C. “A minha escola é a do meus sonho é essa que estudei o fundamental e hoje estudo o ensino médio para mim ela muito bonita acolhedora os meus professores me ajudaram muito. Ela tem três computadores dá para quebrar o galho. Agora eu estudo aqui nesse barracão coberto de palha, contuo aprendendo a miha cultura”.
- D. “A escola do meu sonho é seja bonita tenho muitos livros quadra de esporte igual as escolas particular da cidade que tenho computador pra cada aluno um ônibus pra levar e trazer a gente merenda boa só isso que eu queria”.
- E. “Eu quero uma escola com bastante vento aqui na aldeia mesmo computador com internet duas quadras de esporte uma pra criança e outra pros grande uma quadra coberta para gente dançar as nossa danças”.
- F. “A escola dos meus sonhos é de qualidade, que ofereça para nós alunos do ensino médio condições de competismo lá na cidade grande. Os professores que dão aulas pra gente nos incentivam a estudar, as lideranças também quando falta um aluno mais de três dias as lideranças vão atrás dele saber o que esta acontecendo. Aqui no ensino médio nós trabalhamos a nossa cultura. Eu sei tecer muito bem com cipó palha e semente eu vendo meu artesanato lá na cidade eu sou muito feliz aqui na minha escola”.

Nos textos transcritos a partir da produção dos alunos da escola indígena Nossa Senhora do Carmo constata-se que são muitas as expectativas com relação a escola mas pouco se observa a concepção que os alunos tem sobre uma educação diferenciada, voltada para a interculturalidade, para o bilinguismo e pela valorização da cultura da aldeia.

Apesar disso percebe-se que já está a caminho um processo de aprimoramento de suas práticas com a inclusão das colaborações provenientes das reflexões críticas do campo pedagógico. Acredita-se que a partir desse movimento poderá surgir uma escola onde os conteúdos escolares universais e locais possam estar em permanentes reavaliações diante das carências do universo humano ao qual a escola se destina e onde os recursos de ensino possam despertar a criatividade de alunos e professores, auxiliando o diálogo como forma de comunicação eficiente, envolvendo os conhecimentos históricos tão importantes para a manutenção da vida em sociedade. Nesse sentido, essa prática no contexto da escola

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

aumentará as oportunidades para que a instituição escolar estabeleça e garanta a apropriação dos conteúdos significativos para a comunidade na qual está prestando serviço, sem que isto “represente isolamento, fragmentação ou fortalecimento de guetos que, por vezes, se apresentam como sinônimos de educação diferenciada” (Colares, p.11).

Assim sendo, se a escola Nossa Senhora do Carmo, mesmo enfrentado todo o descaso pelo Poder Público municipal, continuar buscando soluções juntamente com os atores sociais que fazem parte da aldeia para resolver tais problemas, pode-se dizer que a escola estará contribuindo para a construção de um projeto de educação escolar diferenciada para contemplar a diversidade cultural patente na aldeia, fortalecendo ainda mais o conjunto de saberes herdado de seus ancestrais e com isso os envolvidos nesse processo se tornarão mais humanos, solidários, generosos e justos, proposta de uma escola libertadora defendida por Paulo Freire (2001).

CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar a importância da realização do presente projeto é algo considerável, uma vez que tal estudo foi motivado pelo desejo de conhecer o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas indígenas e compreender com mais propriedade o porquê dos discursos em defesa de ter-se nas aldeias um projeto escolar diferenciado. E nesse sentido, acreditou-se que o campo de pesquisa mais viável para compreensão da problemática em questão, seria a Aldeia Caruci, TI Cobra Grande por conta da sua trajetória histórica em relação à educação escolar desenvolvida no cotidiano da comunidade.

Outrossim, verifica-se que diante da relevância que a educação escolar indígena apresenta é lamentável que ainda seja ínfimo o quantitativo de estudos realizados sobre a temática *Educação escolar indígena diferenciada na região do Arapiuns*, principalmente voltado para o processo de ensino aprendizagem na aldeia Caruci. Desta forma, acredita-se que este projeto possa contribuir para abrir caminhos a outros estudos sobre os procedimentos a serem adotados, tanto pelo poder público quanto pela sociedade não-indígena (a cidade de Santarém) e aldeia Caruci, no que se refere às políticas públicas que se propõem qualificar a modalidade de ensino escolar indígena oferecido na aldeia campo de pesquisa.

Com o objetivo de obter o entendimento no que tange ao tema proposto priorizou-se a princípio a fazer um estudo bibliográfico para compreender a trajetória da educação escolar indígena no Brasil até chegar na aldeia Caruci e um segundo momento optou-se por um estudo etnográfico dentro de uma abordagem qualitativa que teve como campo de estudo a Aldeia Caruci, TI Cobra Grande, pertencente ao povo Arapiun, localizada no município de Santarém, oeste do Pará, Brasil.

Nessa aldeia encontra-se firmada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo que atende estudantes de diversas idades. A comunidade e a instituição escolar foram sem dúvida nenhuma um laboratório significativo em que foram feitas as observações a respeito do modo de vida adotado pelos Arapiuns, bem como, a maneira como a escola (corpo docente) e a gestão desenvolvem o processo de ensino aprendizagem.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

O primeiro passo da pesquisa foi conhecer os elementos culturais que caracterizam o povo Arapiun, aspirando entender o seu modo de viver e de conviver com a sociedade circundante. Assim foi possível alcançar uma visão panorâmica menos etnocêntrica sobre o modo peculiar de viver dos aldeados e como eles se relacionam com a população não-indígena.

Percebeu-se durante o processo da pesquisa que a aldeia Caruci defende uma organização hierarquizada, preocupa-se com a preservação cultural e com o meio ambiente, valoriza e respeita às suas lideranças, demonstra diplomacia no trato com as demais comunidades quando a amizade é recíproca e respeitam os idosos por acreditarem que eles são a fonte viva de sabedoria da aldeia, no que diz respeito a escola esta é vista por indígenas como um espaço de construção de conhecimento capaz de proporcionar um futuro melhor para os jovens da aldeia e conseqüentemente a todos os indígenas. Além disso, dão valor considerável à educação indígena, pois ela é a base da educação escolar oferecida aos alunos.

O conhecimento produzido na aldeia é disseminado de forma simples e prazerosa, principalmente quando se trata da educação indígena, pois as crianças praticam esse conhecimento através da imitação como plano de diversão e aprendizagem e dessa forma tenta-se empreender a preservação dos costumes usados na aldeia Caruci.

Essa reflexão está em consonância com os estudos de Brandão (1981) que lembram que a educação só acontece se for de forma voluntária no cotidiano da comunidade, uma vez que ela é parte inerente da vida do coletivo humano, contribuindo com a dinâmica presente na vida de toda sociedade. Nesse sentido, entende-se que a construção do conhecimento através de uma prática libertaria é o caminho ideal para a formação individual e coletivo.

Apesar disso, seria ingênuo negar que mesmo valorizando a manutenção dos seus costumes, a aldeia Caruci se vê diante da presença de aculturação e desaculturação no interior da comunidade. Situação esta que para Albó (2005) e Laraia (1993) podem ocorrer por fatores internos e externos. Neste caso, as razões externas são explícitas com maior ênfase, em função da frequente relação com o não índio, ou seja, com a cidade de

Santarém.

É importante comentar que a inserção das novas tecnologias na aldeia Caruci é entendida pelos indígenas como um avanço necessário para o desenvolvimento da aldeia e deles próprios, mas, o que se observa é que tais mudanças ao atingirem diretamente esse povo não lhes tirou o sentimento de pertencimento do povo Arapiun, pois a cultura desse grupo é demonstrado no cotidiano da aldeia e na fala das pessoas. À vista disso, há um esforço considerável por parte dos indígenas, em particular pelas lideranças a manutenção de sua identidade cultural. De acordo com Dias (2005) essa busca em manter a identidade cultural tem se tornado alvo de conquista dos povos indígenas quando se propõe a autoafirmação étnica e ao mesmo tempo o fortalecimento de luta para garantir direitos contemplados na CF/88, ou seja, garantia para terem à semelhança e à diferença. Essa busca por esse direito é patente na Aldeia Caruci.

Vale ressaltar que a educação escolar da Aldeia Caruci é considerada como um ponto alto na formação individual e social dos sujeitos históricos da aldeia. Essa modalidade de ensino é compreendida como um processo de aprendizagem, de transmissão da cultura e de aquisição de novos conhecimentos. Assim sendo, verifica-se que o ensino aprendizagem, que antes não existia na comunidade, atualmente é um bem comum dividido por todos.

De acordo com o posicionamento dos indígenas da Aldeia Caruci, a escola Nossa Senhora do Carmo é um espaço ideal para que ocorra a socialização entre o indígena e não-indígena, como também a conquista do direito à cidadania, principalmente quando as discussões em sala de aula levam os alunos a compreenderem seus direitos para poder lutar pela garantia dessas conquistas. Conhecer os direitos indígenas é uma proposta substantivada em sala de aula.

Nesse sentido, o pensamento sobre a educação vista na comunidade respalda-se na opinião de Luckesi (1991) quando ele afirma que a educação transformadora é aquela que auxilia o indivíduo no processo de mudanças que ocorrem na sociedade, tanto no campo político e econômico quanto no cultural. Na direção desse raciocínio Freire (1984) colabora ao dizer que a educação libertadora é capaz de garantir ferramentas adequadas

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

que oportuniza aos indivíduos, independente de idade, raça e classe social a eficiência de se libertarem do domínio e da ignorância, tornando-se pessoas mais conscientes, produtivas e humanas.

Os indígenas da aldeia Caruci entendem que o Poder Público municipal e estadual tem o dever de garantir uma educação escolar pública e, sobretudo, de qualidade, e que a admissão à mesma é um direito de todos os cidadãos, principalmente por conhecerem que acesso a uma educação de qualidade é um direito garantido na Lei Maior do País de 1988, como entendem também que é um dever da família e da sociedade colaborarem para que a educação se efetive de direito e de fato conforme estabelecem a CF/88, a Lei nº 8.069/90, a Lei nº 9.394/96 e demais resoluções e planos aplicados a nível, federal, estadual e municipal.

Com relação a influência das lideranças sobre a escola Nossa Senhora do Carmo, essa situação é vista pelos aldeados como ponto positivo, pois são eles que lutam para ter uma educação de qualidade na escola, não só eles como a gestão administrativa e pedagógica da escola que sempre estão acompanhando as lideranças nessa luta. Vale ressaltar que em determinadas situações, os representantes legais da aldeia passam dias em Santarém, enfrentando todas as dificuldades, até mesmo fome para exigirem do Poder Público municipal recursos humanos, merenda e recursos didáticos de qualidade para ser oferecido nas sala de aula como qualificação das atividades docentes e muitas vezes essas lideranças não são ouvidas.

Por outro lado, a aldeia Caruci acredita que a escola pouco influencia nas mudanças ocorridas na cultura local. Dessa forma, esse espaço é defendido como um bem comum para coletividade, pois é através dele que novos conhecimentos chegam até aos alunos e como consequência melhora ainda mais a vida da comunidade. Essa concepção sobre a importância da escola é também defendida por Luciano (2006) quando esclarece que em tempos pretéritos havia desconfiança, por parte da população indígena, em relação a escola formal, para a maioria desse povo, essa instituição era vista como um meio exclusivo de aculturação, mas hoje esse conceito aos pouco vem se modificando e os indígenas passam a acreditar que se a população indígena tiver a oportunidade de conduzir os rumos da escola, ela poderá tornar-se um recurso de consolidação da cultura e até

mesmo da prática cidadã.

Luciano (2006) vai mais longe em suas reflexões quando adverte que a comunidade indígena deve procurar se preparar para comandar os rumos da escola é necessário que essa população esteja capacitada, principalmente em um referencial teórico, voltado para a realidade da aldeia, pois são diversos os fatores que interferem neste processo, e uma comunidade escolar fundamentada em leis no que diz respeito aos povos indígenas e no referencial teórico consistente poderá direcionar com competência os rumos da educação escolar indígena.

Identificou-se no decorrer da pesquisa que o RCNEI orienta o processo de ensino aprendizagem indígena voltado para formação do ser humano a partir de uma visão holística. Além do que sugere a base nacional comum, que propõe que sejam oferecidos conteúdos que contemplem “a auto-sustentação, ética, pluralidade cultural, lutas e movimentos, preservação ambiental e prevenção a saúde” (Nunes, 2011, p.103). No entanto, o que se observa no PPP oferecido pela SEMED para as escolas indígenas os conteúdos pouco condizem com a realidade da aldeia.

Diante disso, é importante apresentar as compreensões de currículo defendidas por Bourdieu et al. (*cit. in* Giddens 2005), Silva (2008), Grignon (2009) e Apple (2002). Para esses autores, o currículo é um instrumento eficiente de reprodução da ideologia da sociedade majoritária, que de maneira imperceptível (currículo oculto) envolve aspectos da experiência educacional não claro no currículo oficial. E por possuir caráter flexível é aceitável adentrar outros valores no contexto escolar, até mesmo desenvolvendo com exatidão as relações de poder.

Assim sendo, não se pode esquecer que a educação escolar indígena nas últimas décadas se encontra diante de um dilema frente às expectativas e exigências atuais, e as aldeias não chegam a uma opinião comum quanto aos resultados adquiridos pela escola através do trabalho pedagógico dos professores, ainda que o grau de satisfação se sobreponha ao de insatisfação, acredita-se que é importante estabelecer objetivos e ações que ajudem a melhoria da qualidade do ensino como forma de motivar a permanência do aluno indígena na aldeia.

Educação Escolar Indígena diferenciada: um estudo de caso de uma escola Arapiun

Percebeu-se que mesmo havendo várias lacunas no sistema educacional oferecido aos índios nos últimos anos, não se pode negar que houve alguns avanços, isso está refletido nos anseios da aldeia Caruci que estão constantemente reivindicando um processo educativo escolar voltado para as suas necessidades e potencialidades de desenvolvimento, principalmente porque a aldeia apresenta um contingente de crianças e jovens que necessitam de ensino escolar de qualidade. Um exemplo dessas reivindicações para melhoria da educação, são a amplificação dos encontros pedagógicos que a própria aldeia promove.

Por outro lado é visível o otimismo das lideranças para a aprovação do PPP e do calendário escolar construídos pela própria comunidade. As lideranças acreditam que, se a SEMED aprovar esses documentos, os problemas que causam entraves à melhoria da educação na comunidade poderão ser superados ou minimizados e quem ganhará com isso é a própria comunidade escolar.

Em síntese, não se pode negar a importância da educação sistematizada na aldeia Caruci, TI Cobra Grande, pois além de ser um direito do cidadão, ela é um dever do Estado, da família e da sociedade e por conta disso deve ser oferecida de forma eficaz. Desta maneira, a educação escolar é vista como um processo coletivo, e apesar de apresentar várias deficiências, ela tem condições para contribuir para o desenvolvimento pessoal e preparar o indivíduo para atuar na sociedade.

Finalizando esse projeto considera-se que analisar a Educação Escolar Indígena diferenciada na Aldeia Caruci e apresentar a trajetória histórica dessa educação no contexto brasileiro foi importante para entender que a educação em todos os sentidos ainda é a base que sustenta uma sociedade para que ela caminhe de forma consciente, promissora, preparando o indivíduo para o respeito à democracia, o direito de todo cidadão à diferença e a diversidade que há em todo o território nacional. Assim sendo, se esse projeto possibilitar, minimamente, uma reflexão sobre a educação escolar indígena pautada no respeito e na diversidade cultural e na construção de um projeto escolar da igualdade e da diferença na escola para todos, com certeza já valeu o esforço de tê-lo executado.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, J. V. (2012). *A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012*. Tese (Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais). Universidade Federal do Pará. Belém - Pará.
- Albó, S. J. X. (2005). *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Amorim, A.T.S. (1999). *Santarém: uma síntese histórica*. Canoas-RS: ULBRA, 1999.
- Apple, M. W. (2002). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Appolinário, F. (2009). *Dicionário de metodologia científica. Um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Assis, E.C. (2006). *Direitos Indígenas num contexto interétnico: quando a democracia importa*. Tese de Doutorado em Ciência Política. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ).
- Balandier, G. (1997). *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Beltrão, J., et al. (2007). *Antropologia e educação: história, narrativas e direitos*. Belém, NPADC.
- Bergamaschi, M. e Medeiros, J. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. vol.30, n.60, pp.55-75.
- Bezerra Neto, J. (2012). *Escravidão negra no Grão-Pará: séculos XVII-XIX*. 2.ed. Belém: Paka-Tatu.
- Borborema Neto, R. T. (2007). Direitos indígenas: trajetórias e perspectivas. In: Couto, H. et alli (orgs). *Antropologia e educação: história, narrativas e direitos*. Belém, NPADC. pp.53-67.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação?* (8ªed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Buratto, L. (2010). Educação Escolar Indígena na Legislação Atual. In: Faustino, R. et al. (Ed.). *Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Histórico cultural*. 2.ed. Maringá, PR: EDUEM, p. 53-69.
- Canêdo, K.S. (2004). *Relatório do levantamento preliminar das comunidades do rio Arapiuns e baixo rio Tapajós*. Em entendimento às instrução executiva n.66 de 09/05/2003. CGI/DAF/FUNAI/Brasília-DF
- Cárdenas, O. B. (2008). *Constructing Indigenous Ethnicities and Claiming Lad Rights in*

the Lower Tapajós and Arapiuns Region, Brazilian Amazon. 287f. Tese de doutorado apresentada na Universidade da Flórida (EUA).

Castro, M. e Mota, M. (2012) Os paradigmas que permeiam a formação docente para os laboratório de informática e as perspectivas dos professores sobre sua implantação em uma escola quilombola. In: Ximenes-Rocha, S. et all (Ed.). *Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo.* Curutiba, PR: CRV, pp.105-116.

Catachunga, E. L. (2008). Autonomia indígena e escolha de rumos. In. I. C. de Souza & R. Lidório (Orgs.). In. I. C. de Souza & R. Lidório (Orgs.). *A questão Indígena - uma luta desigual.* (22ª ed.). Viçosa: Ultimato.

Cavalcanti, M. e Maher, T. (2005). *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC.

Chartier, R. (2006). A visão do historiador modernista. In: Ferreira, M. M. e Amado, J. (orgs.). *Usos e abusos da História oral.* 8 ed. Rio de Janeiro: FGV.

Ciaramello, P. (2014). Escolarização indígena, cultura e educação. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 41, pp.109-125.

Couto, H. et alli (2010). *Antropologia e educação: história, narrativas e direitos.* Belém, NPADC.

Cunha, M. (1987). *Os direitos do índio: ensaio e documentos.* São Paulo: Brasiliense.

D'Angelis, W. (2001). Educação escolar indígena: Um projeto étnico ou um projeto étnico político?. In: Viega, J. e Salanova, Andrés (Ed.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.* Brasília: Funai/Dedoc, Campinas/ALB, pp. 10-22.

D'Angelis, W. (2012). *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil.* Campinas: Curt Nimuendajú.

Debeljak, J. (2000). *Barriers to Recognition of Indigenous Peoples Human Rights at the United Nations.* Monash University Law Review, pp.159-194.

Dias, R. (2005). *Fundamentos da sociologia geral.* (2ª ed.). Campinas: Alínea.

Faustino, R. (2010). A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: Faustino, R. et al. (Ed.). *Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Histórico cultural.* 2.ed. Maringá, PR: Eduem, p.11- 32.

Ferreira, A. e Prado, G. (2013). Um novo olhar a educação indígena a partir da constituição federal de 1988. In: *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.* Pontifícia Universidade Católica do Paraná. pp.2551-2563.

Freire, P. (1984). *Pedagogia do oprimido.* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Terra e Paz.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 28.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Funes, E. (1996). Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mucambos do Baixo Amazonas. In: Reis, J. J. e Gomes, F. S. *Liberdade por um fio: história dos quilombolas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.

Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, M. (2012). *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto.

Gomes, N. (1998). Breve histórico dos estudos das línguas indígenas brasileiras. In: *Anais do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL

Gonçalves, R. (2010). *Autonomia e sustentabilidade indígena: entraves e desafios das políticas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará.

Grignon, C. (2009). *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: T. T. da Silva (2009). (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. (8ª ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

Grupioni, L. D. B. (2003). Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil. In: Ramos, M. N. *et alii* (orgs). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, pp. 111-121.

Ioris, E. (2014). Uma floresta de disputas: conflitos sobre espaços, recursos e identidades sociais na Amazônia. Santa Catarina: UFSC.

Kaingáng, L.F.J. (2012). O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em âmbito internacional. In: Luciano, G.J.S. (et all) Org. *Olhares indígenas contemporâneos II*. Brasília-DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP).

Lakatos, E. e Marconi, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Laraia, R. de B. (1993). *Cultura: um conceito antropológico*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Talar Editor.

Laville, C. e Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.

Lima, A. (1995). *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Lima, L. (2003). Sobreposições e equívocos entre populações indígenas e tradicionais no Baixo Rio Arapiuns (Santarém/PA). In.: *Ruris*, v.7,n.2, dezembro. pp.57-79.

Luciano, G. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO.

Luciano, G. S. B. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos*

indígenas no Brasil. Brasília: MEC/UNESCO.

Luckesi, C.C. (1991). *A Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

Ludke, M. e André. M. (1990). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.

Mandulão, F. (2003). Educação na visão do professor indígena. In: Ministério da Educação. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Meihy, J. C. S. B. e Holanda, F. (2007). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto.

Miller, D. (2003). *Disciplinando Nações: o poder da verdade para transformar culturas*. Curitiba: Fato é.

Monserrat, R. (2006). Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil; o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: Grupioni, L. *Formação de Professores indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Morais, Pe. J. (1987). *História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará*. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra.

Novantino, F. (2003). Políticas educacionais com os povos indígenas. In: ramos, M. *et al* (Ed.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Mec, pp. 105-109.

Nunes, R. (2011). *Olhando a escola: concepções sobre a educação escolar da comunidade indígena kayapó*. 120f. Tese (Mestrado em Ciência da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Oliveira, A. (2012). *Ser Pataxó: educação e identidade cultural*. Tese (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Bahia.

Paladino, M. e Almeida, N. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ.

Pereira, E. (2010). *História da participação do movimento indígena na constituição das escolas indígenas no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM*. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PPP (2017). *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo – 2015 a 2017*.

Quaresma, F. e Ferreira, M. (2011). Os povos indígenas e a educação. In: *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. pp.234-246.

Rodrigues, G. (2015). A educação escolar na terra indígena maró: aproximações. In: *Revista Nanduty*, Vol.3, n.3 | janeiro a junho.

Silva, G. (2011). *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria No 14/ MJ/1996*. In: Processo FUNAI 08620.000294/2010. Brasília: 2011, folhas. 317-518.

Silva, T. T. (Org.). (2008). *O Adeus às metanarrativas educacionais*. In. O sujeito da educação. (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Souza, R.S.C. (2009). *Petrografia, Litogeoquímica, Geocronologia e Geoquímica Isotópica da Mineralização Aurífera e Rochas Hospedeiras do Prospecto Água Branca, Província Tapajós*. 115f. Tese (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

Sussuarana, F. (2000). *Amazônia Tapajônica: Santarenia. Enigmas e revelações*. Instituto Cultural Boanerges Sena.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 6. Ed., Petrópolis: Editora Vozes.

Targino, M. das G. (1995). *Novas tecnologias de comunicação: mitos ritos ou ditos?* In. Ciências da Informação – Vol. 24, nº 2. Disponível em <http://www.scholar.com.br>, Consultado em 25 de agosto de 2009.

Teixeira, E. (2003). *As três metodologias*. Belém: Vozes.

Vainfas, R. (1995). *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Cia das Letras.

Vaz Filho, F. A. (2010). Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia. In: Luciano, G., et al (Ed.) *Olhares contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de estudos e pesquisa. pp.104-159.

Vieira Filho, J.E.E. et al. (2016). *Agricultura, transformação produtiva e sustentabilidade*. Brasília: Ipea.

Vilanova, M. (1998). História presente e história oral: relações, balanço e perspectivas. In: *Revista de História*. V.2. n.2. Pará. Laboratório de História da UFPA, pp.4-14

Xavier, M. et al. (1994). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

Ximenes-Rocha, S. et alii. (2012). Concepções docentes sobre o projeto pedagógico para a escola do campo. In: Ximenes-Rocha, S. et.al. (Ed.). *Formação de professores: pesquisa com ênfase na escola do campo*. Curitiba, PR, pp.79-90.

FONTES WEB

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. [Consultado em 25/10/2017].

Brasil (1999). *Parecer nº14/99 do Conselho Nacional de Educação*. [Em linha].

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. [Consultado em 24/11/2017].

Brasil (1999). *Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. [Consultado em 24/11/2017].

Brasil. (1973). *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. [Consultado em 05/01/2018].

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. [Consultado em 18/12/2017].

Brasil. (1991). *Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. [Consultado em 18/12/2017].

Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. [Consultado em 20/01/2018].

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. 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” [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. [Consultado em 18/12/2017].

Brasil. (2009). *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. [Consultado em 20/01/2018].

Brasil. (2012). *Resolução nº 05/2012. Conselho Nacional de Educação*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federa_l_05_12.pdf>. [Consultado em 20/02/2018].

Carta aberta do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns – Pará. (2009). [Em linha]. Disponível em <<https://www.cimi.org.br/2009/11/29606/>>. [Consultado em 13/04/2018].

Colares, A. (2017). *Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira* [Em linha]. Disponível em <http://www.anpae.org.br/ibero_americano_iv/gt3/gt3_relato/anselmocolares_gt3_integral.pdf>. [Consultado em 13/10/2017].

Declaração Universal dos Direitos Humanos. DUDH. [Em linha] Disponível em <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. [Consultado em: 15/10/2017].

Fundação Nacional do Índio. FUNAI. (2017). *Povos indígenas*. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/>>. [Consultado em 05/11/2017].

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. [Em linha]. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/>>. [Consultado em 05/12/2017].

Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados. IBPAD. (2015). *O que é pesquisa etnográfica?* [Em linha]. Disponível em <<https://www.ibpad.com.br/>>. [Consultado em 24/11/2017].

Instituto Socioambiental. ISA. (2018). *Terra indígena Cobra Grande*. [Em linha] Disponível em <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. [Consultado em 05/04/2018].

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2017). Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. [Consultado em 12/10/2017].

Peixoto, R.C. (2012). *O movimento indígena no baixo tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito*. Belém-Pará: Novos Cadernos NAEA [Em linha]. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewArticle/719>>. [Consultado em 15/04/2018].

Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA. (2018). Puxirum agroecológico na universidade e no campo. [Em linha]. Disponível em <www.ufopa.edu.br>. [Consultado em 22/03/2018].

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... 112

Anexo 2 – Declaração de consentimento informado..... 113

Anexo 3 – Roteiro de entrevista com a Coordenadora do CEEI 114

Anexo 4 – Roteiro de entrevista com a direção da escola Nossa Senhora do Carmo 115

Anexo 5 – Roteiro de entrevista com o Cacique da Aldeia Caruci..... 116

Anexo 1 - Pedido de autorização para a realização de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Ilma. Sra. Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil,
Ensino Fundamental e Médio "Nossa Senhora do Carmo"
Aldeia Caruci, Território Cobra Grande

Assunto: Pedido de autorização para a realização de entrevista semiestruturada

Eu, *Angelina Alves da Silva*, discente do Curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, ramo da Administração Escolar e Administração Educacional, da Universidade Fernando Pessoa - UFP, orientada pela Prof.^a Dr.^a Tereza Ventura, venho por este meio solicitar a V. S^a. que se digne a autorizar a **realização de questionários aos docentes e alunos da Escola "Nossa Senhora do Carmo"**, localizado na Aldeia Caruci, Território Cobra Grande. As informações obtidas serão fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, adiantando já a confidencialidade das mesmas.

O interesse sobre o assunto se faz necessário devido a elaboração de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado envolvendo a temática indígena com o tema: "Educação escolar pública na Aldeia Caruci, Território Cobra Grande: respeito a diversidade cultural ou imposição do sistema dominante?".

Agradecemos desde já a atenção para o referido pedido, considerando que o contributo de V. S^a. é fundamental para execução e análise da presente pesquisa.

Com os melhores cumprimentos.

Pede deferimento
Santarém, 03 de abril de 2018
A Mestranda

Angelina Alves da Silva
Angelina Alves da Silva

E.M.E.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO
Enilda Ferreira Sousa
Assessora em Pedagogia
Distrito, Port. n.º 088/2017 - 40M2

Recebido
24.04.2018

Anexo 2 – Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do estudo: Educação escolar pública na Aldeia Caruci, Território Cobra Grande: respeito a diversidade cultural ou imposição do sistema dominante?

Mestrado em Docência e Gestão da Educação, ramo da Administração Escolar e Administração Educacional, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Educação escolar indígena diferenciada: um estudo de caso de uma aldeia Arapiun” sob a orientação da professora Doutora Tereza Ventura.

Eu, abaixo-assinado _____, participante no projeto compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Santarém -PA, __ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____.

Investigadora responsável: Angelina Alves da Silva

Assinatura: _____

Anexo 3 – Roteiro de entrevista com a Coordenadora do CEEI

Nome completo: _____

Formação escolar: _____

Tempo de atuação na coordenação da CEEI: _____

1. Quais as condições pedagógicas que o sistema educacional público municipal oferece as escolas indígenas, para gerar e lidar com os novos conhecimentos e códigos diferenciados para a construir/elaborar os saberes da tecnologia da sociedade em constante mudança para fortalecer a cultura dos indígenas de Aminã?
2. Qual a implantação de políticas e projeto que a educação escolar pública tem oferecido para a melhorar a educação escolar indígena?
3. Fale um pouco sobre a trajetória histórica da educação escolar indígena no município de Santarém.
4. Nos encontros pedagógicos que a Semed proporciona, é discutido a educação indígena e Educação escolar indígena?

Anexo 4 – Roteiro de entrevista com a direção da escola Nossa Senhora do Carmo

**PERGUNTAS PARA A LIDERANÇA DA ALDEIA CARUCI, TERRITÓRIO
COBRA GRANDE**

Direção da Escola Nossa Senhora do Carmo

Nome completo: _____

Formação escolar: _____

Tempo de atuação no educação escolar indígena: _____

1. Qual a implementação de políticas e projetos que a Educação Escolar Pública tem oferecido para melhorar a educação escolar indígena?
2. Quais as condições pedagógicas que o Sistema Educacional Público dá a escola indígena para gerar e lidar como novos conhecimentos e códigos diferenciados para construir e elaborar os saberes da tecnologia da sociedade em constante mudança para fortalecer a cultura dos índios de Caruci?
3. Como elaborar um projeto político pedagógico para ser desenvolvido na educação escolar da aldeia que contemple a diversidade cultural e promova instrumentos democráticos para garantirem o atendimento dos direitos da cidadania?
4. Na sua concepção, quais as propostas de educação escolar interessam para os alunos indígenas da aldeia Caruci como forma de melhorar sua visão de mundo?
5. Quais os benefícios que a Educação Escolar Pública trouxe para a Aldeia Caruci?
6. Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula abrangendo a Educação Escolar Pública na aldeia Caruci, Território Cobra Grande, respeita a diversidade cultural ou continua mantendo a imposição do sistema dominante?
7. Como se materializa a proposta de promoção de direitos à Educação apresentada pela SEMED no que diz respeito a realidade da escola Nossa Senhora do Carmo?
8. Quantos alunos indígenas tem matriculados na escola Nossa Senhora do Carmo?
9. Qual a formação dos professores que atuam na escola Nossa Senhora do Carmo?
10. O Direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural é garantida nos marcos legais aos povos indígenas do Brasil. Como essa legislação, o município de Santarém (Semed) tem implementado na escola Nossa Senhora do Carmo, nos últimos anos?
11. A elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora do Carmo tem a participação da comunidade escolar?

*Obrigada por sua colaboração, que as forças do Universo
estejam sempre conspirando a seu favor.*

Anexo 5 – Roteiro de entrevista com o Cacique da Aldeia Caruci

**PERGUNTAS PARA A LIDERANÇA DA ALDEIA CARUCI, TERRITÓRIO
COBRA GRANDE**

Cacique da Aldeia Caruci

Nome completo: _____

Formação escolar: _____

Tempo de atuação como cacique da Aldeia: _____

1. A Educação Escolar Pública oferecida na Aldeia Caruci contribui para preservar as tradições culturais, sociais e sobretudo a Língua Materna da comunidade?
2. Qual a implementação de políticas e projetos que a Educação Escolar Pública tem oferecido para melhorar a educação escolar indígena?
3. Quais as condições pedagógicas que o Sistema Educacional Público dá a escola indígena para gerar e lidar como novos conhecimentos e códigos diferenciados para construir e elaborar os saberes da tecnologia da sociedade em constante mudança para fortalecer a cultura dos índios de Caruci?
4. Na sua concepção, quais as propostas de educação escolar interessam para os alunos indígenas da aldeia Caruci como forma de melhorar sua visão de mundo?
5. Quais os benefícios que a Educação Escolar Pública trouxe para a Aldeia Caruci?
6. Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula abrangendo a Educação Escolar Pública na aldeia Caruci, Território Cobra Grande, respeita a diversidade cultural ou continua mantendo a imposição do sistema dominante?
7. Como se materializa a proposta de promoção de direitos à Educação apresentada pela SEMED no que diz respeito a realidade da escola Nossa Senhora do Carmo?
8. O Direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural é garantida nos marcos legais aos povos indígenas do Brasil. Como essa legislação, o município de Santarém (Semed) tem implementado na escola Nossa Senhora do Carmo, nos últimos anos?
9. A elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora do Carmo tem a participação da comunidade escolar?

*Obrigada por sua colaboração, que as forças do Universo
estejam sempre conspirando a seu favor*