

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

*Educação Escolar
Kyikatêjê: novos
caminhos para
aprender e ensinar*

Rosani de Fatima Fernandes

Belém-PA

Maió/2010

Capa:

Tép – pintura corporal *Kyikatêjê*. Desenho de Rosani de Fatima Fernandes e arte de Luiza de Nazaré Mastop-Lima.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA

Fernandes, Rosani de Fatima

Educação Escolar *Kyikatêjê*: novos caminhos para aprender e ensinar / Rosani de Fatima Fernandes; orientadora, Jane Felipe Beltrão e co-orientador José Helder Benatti. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito. Belém, 2010.

1. Educação indígena. 2. Índios da América do Sul – Brasil – Estatuto legal, leis, etc.. 3. Multiculturalismo. I. Beltrão, Jane Felipe – II. Benatti, José Helder. III. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDD: 22. ed. 370.1934



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

**Educação Escolar *Kyikatêjê*:
novos caminhos para aprender e ensinar**

Rosani de Fatima Fernandes

Dissertação apresentada ao Mestrado em Direito,
Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD),
Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ),
Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a
orientação da Prof.(a) Dr.(a) Jane Felipe Beltrão e
co-orientação do Prof. Dr. José Helder Benatti.

Belém, PA
Maio/2010

**Educação Escolar *Kyikatêjê*:
novos caminhos para aprender e ensinar**

Rosani de Fatima Fernandes

Dissertação apresentada ao Mestrado em Direito,
Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD),
Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ),
Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a Jane Felipe Beltrão e
co-orientação do Prof. Dr. José Helder Benatti.

Exemplar correspondente à redação final
da dissertação defendida e aprovada pela
Comissão Julgadora em 19/05/2010.

Banca examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Jane Felipe Beltrão - PPGD/UFPA
Orientadora

Prof. Dr. José Helder Benatti - PPGD/UFPA
Co-orientador

Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho - PPGD/UFPA
Examinador interno

Prof.(a) Dr.(a) Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer - PPGAS/USP
Examinadora externa

Prof. Dr. Girolamo Domenico Treccani - PPGD/UFPA
1º suplente

Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa – PPGD/UFPA
2º suplente

Belém, PA
Maio/2010

**Educação Escolar *Kyikatêjê*:
novos caminhos para aprender e ensinar**

**School education for the *Kyikatêjê* People:
new roads for learning and teaching**

Rosani de Fatima Fernandes

Resumo: A educação escolar para povos indígenas serve historicamente aos propósitos colonizadores de integração e assimilação à sociedade hegemônica. A partir do protagonismo de lideranças indígenas e das conquistas legais inscritas na *Constituição Federal de 1988*, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB- Lei 9.394/96) e na *Convenção 169* da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a escola indígena passa a se constituir espaço privilegiado e estratégico de diálogos interculturais, onde se trabalham tanto os conhecimentos tradicionais, como os demais conhecimentos requeridos pelos interessados à qualificação de quadros técnicos e políticos na/para o movimento indígena. Na dissertação, apresenta-se a trajetória histórica do povo *Kyikatêjê*, desde o atual estado da Maranhão até a Reserva Indígena Mãe Maria, na região Sudeste do estado do Pará. Trabalha-se a apropriação de direitos à educação escolar pelos *Kyikatêjê* que no exercício da autonomia e da autodeterminação constroem no espaço da escola *Tatakti Kyikatêjê* os rumos da educação escolar que se constitui, hoje, em instrumento de luta face à negação e não-efetividade de direitos. Contextualizam-se as estratégias de lideranças e parceiros dos povos indígenas no enfrentamento cotidiano pela efetivação do direito à educação escolar nos diversos níveis de ensino, conforme a demanda pela preparação de quadros para atuar na defesa e promoção de direitos relativos aos territórios, à educação de qualidade nas aldeias, à saúde e à sustentabilidade econômica frente às históricas ameaças. Tais estratégias correspondem ao esforço de se instituir e manter-se *Kyikatêjê*.

Palavras-chave: educação escolar indígena, autodeterminação, direitos indígenas, diversidade cultural.

Abstract: Traditional formal education for Indigenous people historically serve colonial interests of *integration* and assimilation of a hegemonic society. Thanks to Indigenous leadership protagonism and legal achievements based on 1998 Federal Constitution, the National Education Law (LDB – Lei 9.394/96) and the International Labour Organisation (ILO) 169 Convention, the Indigenous School became a privileged and strategic intercultural dialogue arena where traditional knowledge and other types of knowledge come together for the training of technical and political members of the movement. In the dissertation, presents the historical trajectory of *Kyikatêjê* people, since the current state of Maranhão until the Indigenous Mãe Maria Reserve, in the Southeast region of the State of Pará. In this thesis, research takes into consideration the appropriation of school education rights by the *Kyikatêjê* People who in the exercise of their self-determination build in the school arena their school education as instrument of a struggle against the denial of their rights. The study contextualizes the strategy of the leadership and their associates in facing a daily struggle to guarantee their rights to education at all levels according to their needs to train individuals to defend and promote Indigenous Peoples rights to land, education, health and economic sustainability. Such strategies relate to their effort to implement and maintain *Kyikatêjê* identity.

Key-words: Indigenous people school/formal education, self-determination, Indigenous rights, cultural diversity.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
ABREVIATURAS UTILIZADAS.....	v
ÍNDICE DE INTERLOCUTORES	vii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	ix
ÍNDICE DE DESENHOS	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....	x
Tecendo a rede ou... a propósito de introdução.....	1
1. Povo <i>Kyikatêjê</i> : saga de resistência e luta.....	8
Retomando caminhos, estabelecendo diálogos	8
A trajetória histórica do Povo <i>Kyikatêjê</i>	16
Do Maranhão à Reserva Indígena Mãe Maria.....	19
Da Ladeira Vermelha à Aldeia <i>Parkatêjê</i>	23
A constituição da Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	29
A Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	32
De Escola Anexa <i>Tatakti Kyikatêjê</i> à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio <i>Tatakti Kyikatêjê</i>	55
A educação escolar como parte do projeto de autodeterminação <i>Kyikatêjê</i>	62
2. Educação escolar indígena: construção legal e novos desafios à prática educativa diferenciada	68
Movimento Indígena: protagonismo e conquista de direitos	73
Os povos indígenas e a legislação educacional	77
Avanços na Legislação <i>versus</i> dados do Censo Escolar	94
Educação Escolar <i>Kyikatêjê</i> e os desafios no contexto legal	101
3. A ação educativa no cotidiano pedagógico <i>Kyikatêjê</i>	106
Passos e descompassos da educação escolar indígena.....	110
“Hoje, o colégio tá dentro da minha casa”	118
Oficinas pedagógicas e o projeto etno-político <i>Kyikatêjê</i>	121
Educação escolar <i>Kyikatêjê</i> : possibilidades de diálogos interculturais	125

Frutos das oficinas pedagógicas	137
4. A luta <i>Kyikatêjê</i> pela efetividade de direitos.....	145
A proeminência <i>Kyikatêjê</i> como parte do currículo da escola	146
A cultura <i>Kyikatêjê</i> e a escola.....	153
O Protagonismo <i>Kyikatêjê</i> na constituição da educação escolar	157
Entre a prática e a reflexão.....	176
Referências	180

A três pessoas especiais, pelo amor incondicional: meu esposo, José *Ubiratan Sompré* e meus filhos, *Idjarruri Sompré* e *Tyihaneti Kamuri Sompré*.

AGRADECIMENTOS

Aqui são referenciadas àquelas pessoas e instituições que contribuíram com a realização do trabalho, com recursos financeiros, incentivo ou mesmo aquelas que, pela torcida silenciosa merecem ser lembradas como parte da construção da dissertação. Agradeço:

Primeiro à *Topé* (Deus), pela vida e possibilidade de realização do projeto, “refúgio e fortaleza na hora da angústia”.

À Fundação Ford, pela bolsa de estudos concedida em 2008 e que possibilitou condições materiais e financeiras para realização dos trabalhos de pesquisa, tais como compras de livros, de computador e manutenção no local de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial à Prof.(a) Dr.(a) Jane Felipe Beltrão, ao Prof. Dr. Antonio Gomes Moreira Maués, ao Prof. Dr. José Helder Benatti, ao Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho e ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa, pelo desafio de criar na Pós-Graduação em Direito vagas reservadas para povos indígenas, cumprindo a função social da instituição, mas acima de tudo revelando as muitas sensibilidades no fazer político da docência comprometida com a causa dos grupos vulnerabilizados e, historicamente, relegados à margem do ensino superior público no Brasil.

À minha orientadora, professora, companheira, conselheira, incentivadora e amiga Jane Felipe Beltrão, que desde 2004 me acolheu, por diversas vezes em sua casa, que me apresentou a Belém e mostrou também os caminhos da superação e do rigor acadêmico. Agradeço por ser exemplo de vida, de luta, de coragem, de ética e de compromisso político com os ideais que acredita e defende. Uma mulher com “pele de macaxeira descascada”, como ela mesma diz, mas que tem um coração multicolorido, multicultural, que fala e entende muitas linguagens. Obrigada por tudo!

À minha mãe, Nair Fernandes, pelo esforço e dedicação em educar os quatro filhos, pelos ensinamentos sobre dignidade, honestidade e determinação, lição que aprendeu e ensinou na vida sofrida de mulher trabalhadora, mãe e amiga. Agradeço de forma especial pelas muitas privações que se submeteu para que os filhos pudessem estudar, assumindo sozinha a tarefa de mãe e pai, que foi, e é.

Ao meu pai, Miguel Fernandes, *in memorian*, que nos poucos anos de convivência me ensinou lições valiosas sobre a importância de ir sempre mais além, vencer obstáculos e lutar sempre por aquilo que acreditamos.

Ao meu companheiro, esposo, conselheiro e amigo José *Ubiratan Sompré*, pela compreensão nas muitas ausências, pelo incentivo quando o desânimo chegava, pelo apoio incondicional nas horas difíceis, pelo cuidado com nossos filhos, pela presença em todos os momentos, bons e ruins desta trajetória de dezesseis anos de convivência.

Aos meus filhos *Idjarruri Sompré* e *Tyihaneti Kamuri Sompré* por suportarem, mesmo sem entender, minhas muitas ausências nos momentos especiais de suas infâncias.

Aos meus irmãos Edimar, Ederson e Fabiani, pelo apoio e torcida na caminhada.

À Luiza de Nazaré Mastop-Lima, pelo incentivo, amizade e companheirismo, pelas valiosas contribuições na feitura da dissertação. É amiga “para se guardar do lado esquerdo do peito”.

Aos meus avôs, Avelino Fernandes, e Maria Fernandes, *in memorian*, pelos ensinamentos contados nas muitas histórias ao redor do fogo nas noites frias de inverno.

Ao povo *Kyikatêjê*, em especial ao cacique *Kykyiré*, pela liderança curiosa que sempre me desafia ao exercício de compartilhar conhecimentos sobre os mais variados assuntos.

À minha *intocatyí* (comadre) *Jõprara* pela paciência nos ensinamentos sobre a cultura e a língua do seu povo, pela amizade e cuidado com que adotou a mim e a minha família na Aldeia *Kyikatêjê*.

Ao *Kety* (vovô) *Hõpryti*, pelo sorriso que sempre me recebe na chegada à aldeia depois de muitos dias de estudo em Belém.

Aos professores *Kyikatêjê* *Jõprara*, *Horãkraktare*, *Prekrôre* e *Rikpárti*, pelo companheirismo e pela confiança depositada em mim nestes cinco anos de trabalho junto à escola *Kyikatêjê*, são boas lembranças de dias de muito trabalho e aprendizagem.

Ao meu amigo e irmão Isaac Santos Oliveira por compartilhar comigo a experiência de fazer educação escolar na aldeia *Kyikatêjê*, desde 2004.

Aos que chamo nesta dissertação de interlocutores, que são homens e mulheres *Kyikatêjê* que, pacientemente responderam as muitas indagações no esforço de contribuir para a realização do trabalho. Em especial a *Pepkrakte* (Zeca) pelo esforço em construir educação escolar de qualidade na aldeia *Kyikatêjê*.

Ao vovô *Kojipokti J. Kupêkatiti*, *in memoriam*, que nos deixou repentinamente em agosto de 2009. Saudade!

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ADR - Administração Regional
APITO - Associação dos Povos Indígenas do Tocantins
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CINEP- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CLIMEC - Clínica Médico Cirúrgica de Marabá
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPY - Comissão Pró-*Yanomami*
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ELETRONORTE - Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A
FUNDEB - Fundo da Educação Básica
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
GTME - Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICJ – Instituto de Ciências Jurídicas
IES- Instituições de Ensino Superior
ISA - Instituto Socioambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MPF - Ministério Público Federal
NEI - Núcleo de Educação Indígena
NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAN - Operação Amazônia Nativa
OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PAPIT - Programa de Políticas Afirmativas para povos Indígenas e Populações Tradicionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PSS- Processo Seletivo Seriado
RIMM - Reserva Indígena Mãe Maria
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhos Nacionais
TE - Territórios Etnoeducacionais
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UnB - Universidade de Brasília
UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso
UNI - União das Nações Indígenas
URE - Unidade Regional de Ensino
VALE - Empresa de Mineração (antiga Companhia Vale do Rio Doce)

ÍNDICE DE INTERLOCUTORES¹

Aprêirê² *Joxatkraré Kwynkaprekré* – “aquele que volta logo da caça”. É liderança jovem *Kyikatêjê*, responsável pelo setor de transportes da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*, função na qual conquistou o respeito dos mais velhos e da comunidade. *Aprêirê* é aluno do terceiro ano (turma 2009) do ensino médio da escola *Tatakti Kyikatêjê*.

Hôpryti Kaktehuti – “o que gosta de jogar peteca”. É chamado também de “Baixinho”. Ancião da aldeia, respeitado pela experiência de vida, é referência nas narrativas da história do povo *Kyikatêjê*. também é cantor,³ tocador de *maracá* e exímio fazedor de *kuwe* (arco) e *kruwa* (flecha). É pai biológico de *Jôprara* e *Rôpré*.

Jôprara⁴ *Kwykre Tahoti* – “aquela que gosta de correr tora, que vai sempre à frente e não espera por ninguém”. É campeã nacional nas disputas de arco e flecha dos *Jogos Indígenas Nacionais*. *Jôprara* é professora da cultura e da língua materna na escola *Tatakti Kyikatêjê*, onde atua desde 2003 por indicação da comunidade. Aluna da turma de adultos da escola, é conhecida por sua irreverência e alegria nas danças e na recepção dos visitantes *kupê* (não-indígenas). *Jôprara* é viúva do cacique *Kinaré*, liderança respeitada entre os *Kyikatêjê*.

Kykyiré Kutampre Jokahinti (Governo) – “Aquele que é muito ligeiro e não gosta de demorar quando sai para caçada na mata”. Cacique do povo *Kyikatêjê* desde a constituição da aldeia, *Kykyiré* expressa sempre a preocupação com a continuidade da cultura e em especial com a

¹ Apresento os interlocutores indicando o nome em *Kyikatêjê* e o significado em português. Faço breve contextualização com informações sucintas e relevantes.

² O destaque em negrito refere-se ao nome pelo qual, os que chamo de interlocutores, são conhecidos e referenciados na comunidade, também destaco o nome em português entre parênteses na seqüência do nome *Kyikatêjê*.

³ Refiro-me a cantor no sentido *Kyikatêjê* do termo, ou seja, alguém preparado desde jovem para a função. O cantor é a figura central das danças, é ele quem manuseia o *inkaká* (maracá), instrumento que dá o ritmo às muitas narrativas entoadas durante a dança.

⁴ Minha relação pessoal com *Jôprara* é de muita proximidade, pois foi ela quem nomeou minha filha *Tyihaneti*, que significa “menina muito esperta”. Como o nome refere-se às características do nominador, expressa então, a personalidade faceira e de fácil amizade da própria *Jôprara*. A nomeação determina relações de reciprocidade e obrigação entre nós e com as demais pessoas relacionadas no rol de nominados de *Jôprara* e *Kinaré*. É *Jôprara*, juntamente com a também professora *Horâkratare*, que me orientam acerca da organização social da comunidade. São as duas que me ensinam a língua materna, essencial à compreensão da organização social e das categorias de parentesco do grupo, tarefa na qual todos os velhos são muito prestativos e acolhedores.

manutenção da língua *Kyikatêjê*. Preocupa-se também com o desinteresse dos jovens pelos conhecimentos do povo e pela crescente procura pelas *coisas do kupê*.

Prekrôre Kutampre Jokahinti (Tóco) – “homem valente, guerreiro que defende sozinho o povo”. Além de ser cantor, artesão e professor da cultura *Kyikatêjê* na escola, *Prekrôre* é estudante aplicado na turma de adultos. É irmão do cacique *Kykyiré*.

Prekrôti Amjererê Jokahinti – “homem valente, guerreiro que defende o povo”. *Prekrôti* é reconhecido pelos demais como o *fazedor de toras*,⁵ domina as técnicas necessárias ao preparo da *krowa* (tora). Além disso, *Prekrôti* é campeão masculino no arremesso de flechas nos tradicionais *Jogos Indígenas Nacionais*. É também liderança *Kyikatêjê* conhecida pela sua firmeza e postura de guerreiro nas negociações com os *Kupê*.

Pepkrakte Jakukreikapiti Ronore Konxarti (Zeca Gavião) – “o que participa da festa do *Pemp* (ritual de iniciação dos jovens na vida adulta), mas que não participa dos banhos do ritual por causa do frio”. Irmão do ex-cacique *Kinaré*, liderou a retirada do povo *Kyikatêjê* da Aldeia *Parkatêjê*. Exerce importante papel na liderança do movimento indígena na região Sudeste do estado do Pará. É membro do *Fórum dos Povos Indígenas do Estado*, foi candidato a vereador pelo município de Bom Jesus do Tocantins e Secretário de Agricultura do mesmo município. Atualmente, é secretário da *Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti* e presidente da *Associação dos Povos Indígenas do Tocantins* (APITO) com sede na cidade de Marabá.

Rõpré Kwryitykre Homprynti– “o que quando vai à mata se encontra com a onça”. *Rõpré* é liderança *Kyikatêjê*, conselheiro fiscal da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*, também é quem prepara a máscara do *tép krã* (cabeça de peixe) no período da brincadeira do *tép* (peixe). *Rõpré* é conhecido pela espontaneidade, ou seja, não tem vergonha de falar, por isso também tem a função de tradutor do cacique *Kykyiré* nas conversas com não-indígenas.

⁵ Para informações detalhadas sobre a importância das toras e das corridas de toras entre os *Jê* consultar: MELATTI, Julio César. **Corrida de Toras**. Artigo publicado originalmente na Revista de Atualidade Indígena, Ano I, n.1, pp. 38 – 45. Disponível em <http://www.geocities.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>. Acesso em 12/05/2008.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

1. Imagem de satélite da RIMM.....	10
2. Trabalho da turma de adultos sobre nominação.....	139
3. Texto de <i>Amikiniré Kiakatire Kykyiré</i>	140
4. Texto de <i>Katênamrãre Jorunti Kuwexêrê</i>	140

ÍNDICE DE DESENHOS

1. Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	37
2. Abatedouro de aves utilizado como escola no período de 2004 a 2006	147
3. Prédio da Escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i>	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Aldeias <i>Kyikatêjê</i> desde o Maranhão até a Reserva Indígena Mãe Maria.....	21
Quadro 2. Educação indígena, educação para o indígena e educação escolar <i>Kyikatêjê</i>	64
Quadro 3. Fases da Educação Escolar Indígena.....	92
Quadro 4. Número de professores indígenas por nível de formação no Brasil.....	100
Quadro 5. Projetos desenvolvidos nas oficinas pedagógicas.....	132

ÍNDICE DE TABELAS


Tabela 1. Matrículas por série no período de 2002 a 2008 da EEEFM <i>Tatakti Kyikatêjê</i>	39
Tabela 2. População <i>Kyikatêjê</i> por sexo e faixa etária.....	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População indígena no Brasil em 1991 e 2000.....	95
Gráfico 2. Número de escolas indígenas no Brasil.....	96
Gráfico 3. Gestão das escolas indígenas no Brasil.....	97
Gráfico 4. Gestão das escolas indígenas no Pará.....	98
Gráfico 5. Número de estudantes indígenas no Brasil.....	99

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

1. Desenho da RIMM.....	10
2. Sede da Associação Indígena Gavião <i>Kyikatêjê Amtáti</i>	14
3. Dança no pátio da Aldeia Ladeira Vermelha.....	25
4. Casas da Aldeia Ladeira Vermelha.....	25
5. Lideranças <i>Kyikatêjê</i> entre os <i>Parkatêjê</i> , na Aldeia <i>Parkatêjê</i>	27
6. Cacique <i>Kinaré</i> em jogo de flechas na Aldeia <i>Parkatêjê</i>	30
7. Cacique <i>Kykyiré</i> em jogo de flechas na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	31
8. Primeiras casas construídas na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	33
9. Corrida de toras na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	33
10. Círculo de casas de madeira.....	35
11. Casas de alvenaria.....	35
12. Vista aérea da Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	36
13. Brincadeira do peixe na Aldeia ladeira Vermelha.....	49
14. Brincadeira do peixe na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	49
15. Professor <i>Prekrôre</i> ensinando a confecção de artefatos.....	135
16. Levando o <i>Kuputi</i> ao fogo.....	136
17. Crianças comendo <i>kuputi</i>	136
18. Abatedouro de aves utilizado como escola no período de 2004 a 2006.....	148
19. Prédio da EEEFM <i>Tatakti Kyikatêjê</i>	148
20. Estudantes em atividade cultural.....	154
21. Disputa da corrida de toras.....	155
22. Plenária da CONEEI na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	162
23. Cacique <i>Kykyiré</i> na CONEEI na Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	163
24. Paulo <i>Paiakan</i> na CONEEI em Brasília.....	171



*Fecendo a rede ou...
a propósito
de introdução*

Tecendo a rede ou... a propósito de introdução

Há quinze anos trabalhando com educação escolar indígena, exercendo a docência, a coordenação de trabalhos pedagógicos, a direção da escola, e, mais recentemente, a assessoria etnopedagógica à Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*, tive a oportunidade de participar de encontros, discussões, formação e capacitação de professores e lideranças indígenas.⁶ Além disso, elaborei e coordenei projetos de pesquisa, publicação de materiais didáticos específicos⁷ e currículos com o objetivo de repensar o espaço da escola nas relações de poder historicamente instituídas pelo Estado brasileiro cujo objetivo maior era submeter os povos indígenas às políticas de integração que tinham como princípio a negação da identidade étnica e na qual o posicionamento da escola constitui-se estratégico. Tais discussões possibilitaram reflexões acerca do lugar da escola nas comunidades indígenas, e, sobretudo, a possibilidade do *fazer educação* como *fazer político* na busca por efetivação de direitos.

Discutir e problematizar tais questões na pós-graduação é estratégico para qualificação dos debates, na busca de respostas e, principalmente, na elaboração das demandas e reivindicações por direitos indígenas.

A qualificação dos quadros de lideranças indígenas a partir do diálogo com os referenciais da sociedade não-indígena tem sido cada vez mais requerida pelas comunidades, que percebem a apropriação dos conhecimentos como instrumento de luta e defesa de direitos fundamentais. Sendo assim, ingressei no Curso de Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) com o compromisso, a preocupação e a responsabilidade que a tarefa acadêmica e política exige.

⁶ Sobre minha experiência profissional: no período de 1994 a 1997, lecionei às turmas de 1ª a 4ª série na Escola Indígena de Educação Básica *Vitorino Kondá*, na Terra Indígena *Xaçecó*, no atual, município de Ipuacu, estado de Santa Catarina. De 1997 a 1999, coordenei os trabalhos pedagógicos da mesma escola. Em 2000, trabalhei como professora na escola da Aldeia *Kondá*, no hoje, município de Chapecó, no mesmo estado. De 2001 a 2002, fui Diretora de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Ipuacu. Em 2003, fui Coordenadora da Escola Municipal Monteiro Lobato, também em Ipuacu. Em 2004, atuei como professora na Escola Indígena *Pinhalzinho*, na Aldeia *Pinhalzinho*, na Terra Indígena *Xaçecó*, de onde mudei-me para exercer a assessoria etnopedagógica à Associação *Kyikatêjê*, na Aldeia *Kyikatêjê*, no hoje, município de Bom Jesus do Tocantins, estado do Pará.

⁷ Os trabalhos publicados foram : FERNANDES, Rosani de Fátima (coord.). *Comidas Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, 2000a. Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>; e FERNANDES, Rosani de Fátima (coord.). *Povo Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, 2000b; Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>.



No centro das discussões estão as questões elencadas e o desafio de, em estando na academia, ampliar e qualificar tais elaborações que se constituem estratégias individuais e coletivas de enfrentamento quotidiano das desigualdades. Para tal tarefa, parto da análise das relações assimétricas instituídas pelo Estado brasileiro na definição da educação escolar indígena enquanto instrumento histórico de dominação, e que, gradativamente é apropriado pelos povos indígenas como *instrumento de luta*.

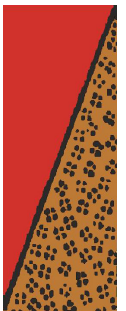
No desafio de dialogar com a Antropologia, o Direito e a Educação Escolar Indígena, a tessitura da dissertação tem como base a *Antropologia Interpretativa* de Geertz (2007),⁸ que concebe as sociedades como textos repletos de significados. O sentido e a interpretação acontecem em todos os momentos do estudo, os elementos culturais são analisados e interpretados à luz dos saberes locais, nos contextos inerentes a realidade cultural.⁹ Portanto, para falar do local, é preciso estar no local, vivenciar e olhar a partir da visão do outro, que é agente da história e possui dinâmica própria. Apesar da dificuldade em transcrever toda a eloquência verbalizada pelos povos de tradição oral, os esforços são no sentido de dar voz às epistemologias próprias do povo *Kyikatêjê*, atividade facilitada pela condição de ser indígena e morar na comunidade que também se constitui para fins do trabalho em campo de pesquisa.

Concordo com DaMatta, quando afirma que o trabalho em Antropologia Social não é um documento frio e distante, mas um “...conjunto de pessoas, identidades e relações sociais...” (1976, p.20). Destarte, a construção da dissertação tem a perspectiva de interação com os sujeitos da pesquisa.

Entender a sociedade *Kyikatêjê* por dentro, a partir dos interlocutores, é essencial para a realização da tarefa que proponho. Tendo como referencial o relativismo cultural proposto por Geertz, em que cada cultura deve ser entendida como *teia de significados*, os elementos ou categorias devem ser analisados nos contextos específicos. O *trabalho de campo* é caracterizado pelo envolvimento no quotidiano com o povo *Kyikatêjê*. As pessoas de quem

⁸Cf. GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

⁹Para Laraia, todo o sistema cultural tem sua lógica própria, tentar transferir a lógica de um sistema para outro é puro etnocentrismo, atitude em que o indivíduo desconsidera qualquer sistema que não seja o seu. A cultura é entendida então como uma construção dinâmica, histórica e cumulativa. Cf. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.



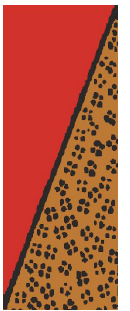
falo, são vizinhos, colegas de trabalho, amigos, parentes, *catyis* e *ketys*¹⁰ pessoas com quem estabeleço relações diárias. Apesar da familiaridade, Geertz afirma que “... para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação a sua própria concepção do 'eu'.” (2007, p. 91) não encaixando experiências das outras culturas na moldura da nossa própria concepção, mas nos despidendo de nossas verdades para perceber o outro a partir do local de onde fala.

Tendo por referência a Antropologia Interpretativa de Geertz, pretendo discutir acerca da educação escolar indígena, tendo, como princípio norteador, o olhar e o pensar *Kyikatêjê* sobre a escola, entendida como local estratégico para: a constituição identitária, a aquisição de novos conhecimentos e a articulação dos muitos saberes na perspectiva local e global. Povos constroem trajetórias diferenciadas, por isso, cair nas generalizações é trair a alteridade. Como falo sobre educação escolar *Kyikatêjê*, apresentarei a maneira como os *Kyikatêjê* pensam e entendem educação escolar, portanto, não proponho modelos, nem pretendo reinventar a roda, mas contribuir de forma significativa às reflexões acerca da temática que, cada vez mais, é demandada pelos povos indígenas.

A dissertação é composta por quatro capítulos organizados da seguinte maneira: O primeiro denominado: **Povo *Kyikatêjê*: saga de resistência e luta** em que apresento o *locus* da pesquisa, ou seja, a Aldeia *Kyikatêjê* e o povo *Kyikatêjê* que se encontra na *Reserva Indígena Mãe Maria* (RIMM) no, hoje, município de Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará. A partir dos escritos de Nimuendajú e DaMatta, apresento aspectos principais da organização social, cultura e história deste povo *Jê Timbira* que era senhor da cabeceira do rio Tocantins, ao mesmo tempo em que mostro, mergulhada na tentativa do *fazer antropológico*, minha inserção na vida em comunidade a partir de março de 2004. O tempo de convívio, as muitas conversas com os mais velhos e as atividades do trabalho na assessoria etnopedagógica¹¹ à associação da aldeia, possibilitaram a sistematização da trajetória histórica

¹⁰São termos do parentesco *Timbira*, *intokatyi* é a forma de tratamento que devo usar com relação à pessoa que nomeou minha filha, a nominadora da minha filha, *Jôprara*, me chama de *itwamenti* e se refere à minha filha como *itwa*. Minha filha deve chamar sua nominadora de *katyi*, *kety* é como devo chamar o pai da nominadora de minha filha, pode ser traduzido como o pai da mãe (avô), em geral é a forma de tratamento dos homens mais velhos da Aldeia. Quase sempre as mulheres mais velhas que são grandes e gordas são chamadas de *catyi*, enquanto as menores são chamadas de *catyré*. Para compreender melhor o parentesco *Timbira* conferir: DaMATTÁ, Roberto. **Um Mundo Dividido: a Estrutura Social dos Índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976. NIMUENDAJÚ, Curt **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1956.

¹¹ O termo *assessoria etnopedagógica* justifica-se pela possibilidade de, em sendo *Kaingang*, povo do mesmo tronco lingüístico dos *Kyikatêjê*, ter maior proximidade lingüística e cultural, o que significa poder interagir nas

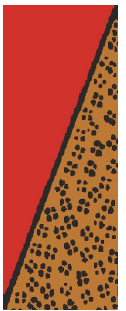


dos *Kyikatêjê*, desde a Aldeia do Frade, no hoje, estado do Maranhão, de onde foram transferidos, passando pelas aldeias do Maguari, São Cipriano, Ladeira Vermelha e *Parkatêjê* até instalarem-se em definitivo na Aldeia *Kyikatêjê*, onde se encontram atualmente. Procuo recuperar a partir da escassa bibliografia existente e, sobretudo no registro das narrativas dos *Kyikatêjê*, a trajetória histórica desse povo *Timbira*, que teve o percurso marcado por profundas perdas, de pessoas, de território... sem perder o ânimo de resistir e a capacidade de luta que lhe é peculiar.¹² Trabalhando com informações históricas apresento a organização da aldeia, evidenciando o dinamismo cultural *Kyikatêjê* que mantém os elementos que os identificam e os diferenciam das demais sociedades indígenas e da sociedade nacional, agregando novos arranjos para solução de conflitos e articulação político-social no sentido da construção de relações interculturais com os demais povos, indígenas e não-indígenas. Também apresento a escola *Kyikatêjê*, local de onde falo como uma das protagonistas da organização e constituição da educação escolarizada a partir de 2004. Por isso a elaboração da dissertação compreende as atividades realizadas entre março de 2004 e julho de 2009, período em que atuei como assessora pedagógica da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*. Procuo evidenciar o esforço e a determinação da liderança da comunidade em constituir educação escolarizada a propósito dos projetos comunitários, e, por fim, discuto como a escola pode ser caminho para construção da autonomia, entendida como a capacidade de falar por si mesmo, como forma de superação dos quadros de dependência reproduzidos e promovidos historicamente.

No segundo capítulo, **Educação escolar indígena: construção legal e novos desafios à prática educativa diferenciada** discuto a educação escolar indígena no âmbito da legislação brasileira, da *Constituição Federal* de 1988, do *Plano Nacional de Educação* (PNE), da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, da Resolução nº003/99 e da *Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho* (OIT). O objetivo é refletir sobre a construção legal da Educação Escolar Indígena e os desafios para implementação da mesma nos espaços em que ainda operam os paradigmas da incapacidade

atividades cotidianas e nos espaços formais do grupo com mais tranquilidade. A participação nos rituais, na roça, nas conversas diárias e principalmente, no desenvolvimento dos trabalhos de assessoria é facilitada pela condição de ser “parente indígena”.

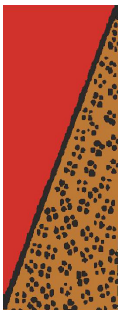
¹²É importante salientar que trabalho a versão da história apresentada a mim pelos *Kyikatêjê*, portanto, trago as impressões e definições sobre a trajetória, tal qual referida pelos interlocutores. Trata-se de uma das versões da história contada a partir das lentes dos *Kyikatêjê*.



indígena, os estereótipos do índio selvagem que não necessita de educação escolarizada, ou ainda, o que vai ser descaracterizado ou “deixar de ser índio” pela apropriação de novos elementos educacionais e/ou culturais. Mostro como a *Constituição Federal* de 1988 foi importante para a mudança de postura do Estado brasileiro em relação ao tratamento legal dos povos indígenas, mas como a efetividade da letra da norma não se constitui realidade em muitos aspectos relacionados à educação escolarizada.

Discuto como os avanços legais ainda não representam conquistas na prática cotidiana dos povos indígenas que buscam educação escolar de qualidade, que respeite os valores culturais e lingüísticos diversos e promova à igualdade de direitos, respeitadas as singularidades. Reflito acerca das inúmeras dificuldades na construção de caminhos pedagógicos interculturais, onde a sombra do colonialismo acompanha as ações na efetivação dos mesmos. Partindo da peregrinação do povo *Kyikatêjê* na luta pela conquista da escola, indico como o protagonismo indígena é importante como instrumento de enfrentamento e ação política necessária à mudança dos quadros de subordinação e descaso com as questões relativas aos povos indígenas. Para melhor compreensão do leitor, apresento dados referentes à educação escolar no Brasil e especificamente no estado do Pará, que acumula números nada animadores sobre a oferta e qualidade de ensino nas aldeias.

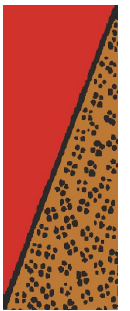
No terceiro capítulo, **A ação educativa no cotidiano pedagógico *Kyikatêjê***, apresento a Escola *Tatakti Kyikatêjê* e a forma como esta se relaciona com a comunidade educativa no sentido da especificidade, interculturalidade e bilingüismo, mostrando a dinâmica de construção da proposta de trabalho a partir da organização social *Kyikatêjê*. Procuo demonstrar como o povo se utiliza dos instrumentos legais em prol dos projetos de autonomia, discutindo os embaraços e entraves decorrentes dessa construção, bem como, os caminhos pedagógicos e projetos futuros para educação escolarizada, com atenção especial às atividades das oficinas pedagógicas que têm como princípio norteador os projetos de pesquisa junto à comunidade, especialmente com a participação dos velhos, detentores dos saberes considerados fundamentais à construção da identidade *Kyikatêjê*. A partir da apresentação de alguns dos trabalhos realizados nas oficinas discuto as possibilidades e dificuldades em realizar a proposta de trabalho frente às tensões cotidianas na comunidade, na relação com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), na (in) compreensão da proposta de trabalho pelos educadores não-indígenas. Assim, procuro evidenciar a luta e a ação política da comunidade *Kyikatêjê* como fundamentais na efetivação do direito à educação escolar de



qualidade e adequada às especificidades *Kyikatêjê*, conforme garantias legais referenciadas anteriormente.

No quarto e último capítulo, **A luta *Kyikatêjê* pela efetividade de direitos**, apresento os caminhos encontrados pelos *Kyikatêjê* para protagonizar a construção da educação escolarizada na aldeia, os desafios a serem superados e o papel dos professores indígenas nesta tarefa. Também evidencio como a escola *Kyikatêjê* se constituiu referência em educação escolar indígena no Estado, etnografando a *Conferência Regional de Educação Escolar Indígena* que foi realizada no mês de julho de 2009 na Aldeia *Kyikatêjê*, bem como, os encaminhamentos da *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* que constitui um dos principais instrumentos na orientação das políticas em educação escolar indígena.

Enfim, acredito que falar a partir de tais referenciais epistemológicos, num espaço concebido historicamente como privilégio de poucos, que é a pós-graduação, em sendo indígena e vivenciando diariamente tais experiências, tenho a possibilidade de provocar reflexões, apontar caminhos, mas, sobretudo, erigir questionamentos, incitar o debate e “jogar pimenta” no salão para novas e acaloradas discussões.





*Povo Kyikatêjê: saga
de resistência e luta*

1. Povo *Kyikatêjê*: saga de resistência e luta

No presente capítulo apresento a saga *Kyikatêjê* pela sobrevivência, desde a Aldeia do *Frade*, no atual estado do Maranhão, até a constituição da Aldeia *Kyikatêjê* na *Reserva Indígena Mãe Maria*, no estado do Pará. A partir das narrativas dos mais velhos, coletadas em diversos momentos do cotidiano *Kyikatêjê* foi possível organizar o quadro das aldeias, referenciando os lugares pela memória dos fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória *Kyikatêjê*.

Contextualizo minha presença entre os *Kyikatêjê*, bem como aspectos da organização social, política e cultural desse povo. Apresento histórico da constituição escolar na aldeia e a determinação para estruturação da educação escolarizada frente às negativas dos órgãos responsáveis. Fica evidente que a escola na aldeia foi efetivamente construída mediante o protagonismo e mobilização que é marca *Kyikatêjê*, povo que desponta como referência na organização administrativa da comunidade, no desenvolvimento das ações em educação escolar e, mais recentemente (2009) como referência indígena do futebol paraense.

Retomando caminhos, estabelecendo diálogos

Para entender a dinâmica da construção da dissertação, penso ser importante fazer a contextualização da minha presença e vivência entre os *Kyikatêjê*. Sou da etnia *Kaingang*¹³ casada com indígena da etnia *Xerente*¹⁴ e moro há seis anos na Aldeia *Kyikatêjê*. A relação da família do meu marido com o povo *Kyikatêjê* é de longa data, residiram durante muitos anos com os mesmos na Aldeia *Parkatêjê*.¹⁵ Os laços se estreitaram ainda mais, quando *Concita Sompré*, minha cunhada, casa com o líder *Kyikatêjê* *Pepkrakte Jakukreikapiti Ronore Konxarti* (Zeca Gavião) no ano de 2003. No final desse mesmo ano, meu marido, *José Ubiratan Sompré*, em visita a irmã, na Aldeia *Kyikatêjê* é convidado pelo cunhado *Pepkrakte*

¹³O povo *Kaingang* é na atualidade uma das cinco etnias mais numerosas do Brasil. Constitui também uma das maiores sociedades *Jê*, com população que chega à casa dos trinta mil indígenas, distribuídos em aldeias localizadas nos atuais estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Conferir: VEIGA, Juracilda. **Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2006.

¹⁴Os *Xerente* vivem a leste do rio Tocantins, no estado do Tocantins. Somam aproximadamente 1.800 indivíduos divididos em 33 aldeias. Fonte: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/xerente/social.shtml>. Acesso em 10/06/2008.

¹⁵Povo Indígena *Timbira* que reside na *Reserva Indígena Mãe Maria*, no município de Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará.



(Zeca Gavião) e pelas lideranças *Kyikatêjê* a compor a equipe indígena de trabalho da *Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti*.

Ao chegar à Aldeia *Kyikatêjê*, no mês de março de 2004, encontrava-me grávida de seis meses da minha segunda filha, que, nascendo em chão *Kyikatêjê* foi nominada *Tyihaneti*¹⁶ segundo sistema *Kyikatêjê*, nos inserindo ritualmente nas relações de parentesco constituídas a partir desse evento cultural descrito primeiramente por Nimuendajú (1956) e mais densamente por DaMatta (1976), a respeito da organização social dos *Apinayé*, povo que, a exemplo dos *Kyikatêjê*, pertence ao mundo *Timbira*,¹⁷ da família lingüística *Jê*, do Tronco *Macro-Jê*.

A Aldeia *Kyikatêjê* está localizada na *Reserva Indígena Mãe Maria* (RIMM).¹⁸ Na imagem de satélite (ilustração 1) é possível localizar a aldeia com relação às demais aldeias do povo *Parkatêjê*. O que chama atenção é o fato de o entorno da reserva estar sem cobertura vegetal nativa, são áreas utilizadas para criação de gado pelos regionais que, com frequência invadem os limites da reserva para caçar e coletar frutos. Além das invasões, os povos da RIMM convivem com o assoreamento dos rios, consequência direta do desmatamento feito pelos não-indígenas nas fazendas vizinhas. Com frequência, acontecem invasões nestas áreas que acabam sendo pouco protegidas pela distância e pelo difícil acesso.¹⁹ O desenho

¹⁶No tópico intitulado *A Aldeia Kyikatêjê*, retomo o sistema de nomenclatura e os aspectos socioculturais do povo *Kyikatêjê*.

¹⁷Os povos *Timbira* localizam-se ao Sul do Estado do Maranhão, Sudeste do Estado do Pará e ao Norte do Estado do Tocantins. São falantes da língua *Timbira* da família *Jê*. Fazem parte da família lingüística *Timbira*: os *Krahô*, os *Ramkokamekrá*, os *Apaniekrá*, os *Krikati*, os *Pikobyê* (todos no estado do Maranhão), os *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrâtikatêjê* (no Pará) e os *Apinayé* (no Tocantins). Para melhor conhecer a vida dos *Timbira*, consultar: MELATTI, Julio César. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

¹⁸A RIMM está localizada geograficamente na porção denominada atualmente de município de Bom Jesus do Tocantins, a noroeste da cidade de Marabá, à margem direita do rio Tocantins, na Mesorregião Sudeste do Estado do Pará. Tem como limites naturais os rios Flecheiras e Jacundá, afluentes da margem direita do rio Tocantins. Foi homologada pelo decreto nº 93.148 de 20 de agosto de 1986 e possui uma área de 62.488,4516 há. O nome da reserva foi atribuído pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na década de 60 em função da existência do rio de nome Mãe Maria. “O ribeirão Mãe Maria, que nasce no interior da terra indígena, conferiu nome ao Posto que o SPI ali instalou em 1964, à beira de uma picada estreita que, três anos mais tarde, viria a ser uma rodovia estadual pioneira na região: a PA-70 (como ficou conhecida localmente, embora seja a PA-332 desde 1982). Essa rodovia foi a primeira ligação do município de Marabá à rodovia Belém-Brasília, antes da construção da Transamazônica. Em 1967, ela cortou em toda a extensão — cerca de 22 km no sentido norte-sul — o imenso castanhal que constitui o território dos Gaviões”. Fonte: http://www.povosindigenas.org.br/pib/english/epi/gaviao_parKatêjê/loc.shtm. Acesso em 30/07/2008.

¹⁹O laudo Antropológico da Dr.ª Jane Felipe Beltrão (2002) trata sobre uma dessas invasões sofridas pelos moradores da RIMM, bem como as estratégias de defesa e as consequências destes conflitos para os indígenas. Consultar: BELTRÃO, Jane Felipe. “Haraxare Krokti Ronore Konxarti e a Vigilância do Território Indígena Parkatêjê - Laudo Antropológico” In: **Humanitas**, Belém: v.8, n.1, 2002: pp. 101-111.



produzido pelos alunos da escola e pela liderança da Aldeia mostra a localização das aldeias *Kyikatêjê* e *Parkatêjê*, bem como a rodovia BR 222 e a estrada de ferro Carajás (Foto1).²⁰



Ilustração 1. Imagem de satélite da RIMM²¹

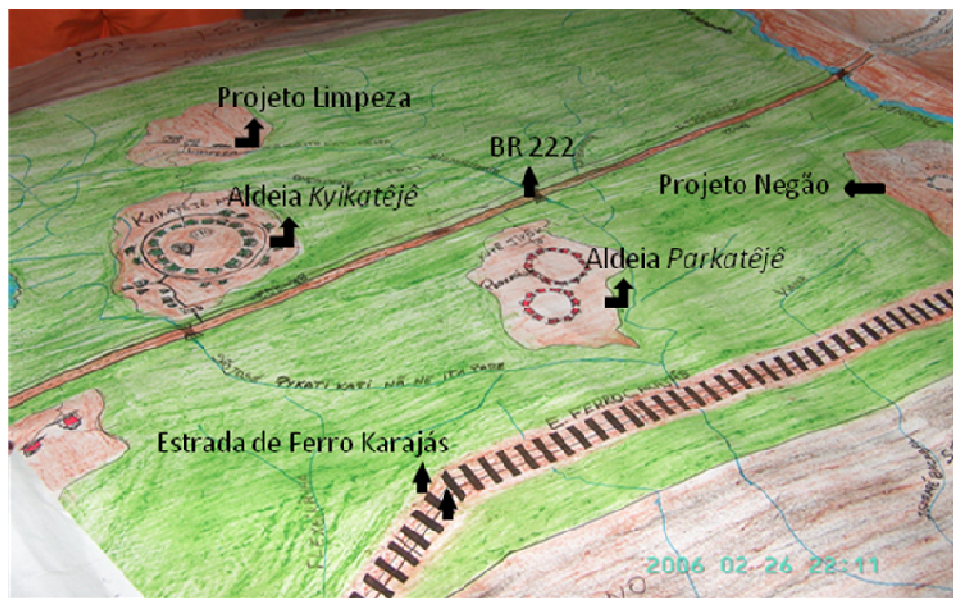


Foto 1. Desenho da RIMM

²⁰ O Projeto Limpeza e o Projeto Negão são áreas de cultivo e criação de animais dos povos *Kyikatêjê* e *Parkatêjê*, respectivamente.

²¹ Fonte: Programa Google Earth. Acessível em: <http://earth.google.com/intl/pt/>. Acesso em 20/08/2008.



Três povos indígenas residem atualmente na *Reserva Indígena Mãe Maria*, os *Parkatêjê*, os *Kyikatêjê* e os *Akrãtikatêjê*. Os últimos estão na Aldeia *Parkatêjê* desde a década de 60, quando foram transferidos do território de ocupação tradicional. Os *Akrãtikatêjê* ocupavam parte da área do hoje, município de Tucuruí, de onde foram retirados para a construção da *Hidrelétrica de Tucuruí*. Passados quase cinquenta anos de convivência com os *Parkatêjê*, os *Akrãtikatêjê* liderados por *Paiaré*,²² lutam na justiça para garantir o direito à terra que foi inundada pelas águas do Complexo Hidrelétrico.²³ No segundo semestre de 2009, os *Akrãtikatêjê* decidem pela saída da aldeia *Parkatêjê* e mudam para outro local na RIMM, próximo às margens do rio Flecheiras, onde construíram casas tradicionais e fizeram plantio de roças, devendo permanecer até a definição na justiça do local que será destinado à formação da nova aldeia.²⁴

Os *Kyikatêjê* foram trazidos do Estado do Maranhão pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no final da década de 60, sendo reunidos aos *Parkatêjê* e aos *Akrãtikatêjê* no início da década de 80. No ano de 2001, os *Kyikatêjê* decidem pela cisão e afastam-se dos *Parkatêjê* com quem conviveram por mais de 20 anos para constituírem a própria aldeia.²⁵

Como parte das ações de reestruturação da nova aldeia, os *Kyikatêjê* organizaram em 2002 a Associação Indígena Gavião²⁶ *Kyikatêjê Amtáti*.²⁷

²²Frederico Marés, que defende os *Akrãtikatêjê* judicialmente no processo refere a *lição de Paiaré* quando define Direito como *uma invenção*, e que, como tal, pode ser *inventado* para defender os direitos dos povos indígenas. A afirmação é feita no contexto da luta do líder do grupo conhecido como Gavião da Montanha para o reconhecimento dos direitos do povo que teve suas terras inundadas pelas águas da Hidrelétrica de Tucuruí. Para a liberação da área, os *Akrãtikatêjê* foram “colocados” na Reserva Indígena Mãe Maria, com a promessa de realocação numa terra de iguais proporções e características das que habitavam, promessa não cumprida até os dias atuais. Consultar: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2006.

²³ A postura da ELETRONORTE e da FUNAI na ocasião da retirada dos *Akrãtikatêjê* do seu território tradicional para construção da Hidrelétrica de Tucuruí foi de extrema pressão e desrespeito aos direitos indígenas. Segundo *Paiaré*, líder do grupo *Gavião da Montanha*, como também são conhecidos, são obrigados a “viver de favor” na RIMM desde a década de 80. Para mais informações sobre o processo consultar: ARAÚJO, Ana Valéria (org.). **A defesa dos Direitos indígenas no judiciário: ações propostas pelo Núcleo de Direitos Indígenas**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1995. Consultar também: ROCHA, Ana Flávia. (org.) **A defesa dos Direitos Socioambientais no Judiciário**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

²⁴ A aldeia dos *Akrãtikatêjê* não aparece na imagem de satélite e no desenho da RIMM porque é posterior à tomada deles.

²⁵Retomo e aprofundo o assunto mais adiante no desenvolver do trabalho, quando relato a trajetória histórica do povo *Kyikatêjê*.

²⁶Conforme Nimuendajú, o nome “Gavião” foi atribuído a diferentes grupos *Timbira* que ocupavam a margem direita do rio Tocantins desde as proximidades do rio Capim e Moju até as proximidades do Estado do Maranhão. A nomeação está relacionada ao fato dos grupos utilizarem as penas da ave na confecção das flechas. Consultar: Nimuendajú, Curt. **The Eastern Timbira**. University of California. Publications in American Archaeology and Ethnology, vol. 41, 1946.



Para Luciano (2008),²⁸ as organizações indígenas representam a possibilidade de maior visibilidade étnica frente ao mundo globalizado, também entende as novas estratégias como reação ao “confinamento cultural” resultante da devastadora política de dominação colonial a que foram submetidos os povos indígenas no Brasil. Mais do que isso, é a apropriação do que Luciano chama de “instrumentos de poder” em favor de direitos e projetos étnicos. Para tal tarefa é imprescindível a formação de novos quadros de lideranças políticas²⁹ que estabeleçam diálogos com a sociedade não-indígena e viabilizem o intercâmbio entre as lideranças tradicionais e novos conhecimentos. A pressão ideológica empregada historicamente pelos órgãos e instituições públicas e privadas que desenvolvem atividades junto aos povos indígenas estão pautadas, na maioria das vezes, no estereótipo da incapacidade, limitando assim a construção de projetos autônomos. Como consequência, estão as limitações na contratação, ou mesmo na atribuição de funções de liderança política aos indígenas. O campo político-simbólico é marcado por lutas e conflitos, a experiência vivenciada pelos *Kyikatêjê* é exemplo disso.³⁰

No ano de 2002, as lideranças *Kyikatêjê* contratam os serviços da Organização Não Governamental (ONG) denominada *Extensão Amazônia* para o gerenciamento da associação da comunidade. Com sede no município de Marabá, distante aproximadamente 40 km da aldeia, a ONG administrava os recursos repassados pela então Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), atual VALE,³¹ referentes à indenização dos impactos causados pela passagem da Estrada de Ferro Carajás que escoava a produção de minério de ferro da Serra de Carajás. Despreparados para atuação junto aos povos indígenas, os técnicos da ONG interferiram diretamente na forma de liderança tradicional, aliciando possíveis defensores e fomentando o isolamento dos que fossem contrários à política administrativa que desejavam implantar. Fato

²⁷ *Amtáti* significa “guerreiro protetor do seu povo”.

²⁸ Cf. LUCIANO, Gersem dos Santos. “Povos Indígenas e etnodesenvolvimento no Alto Rio Negro”. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (orgs). **Estudos Indígenas: comparações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008: pp. 27-44.

²⁹ Luciano (2006) trabalha com as categorias *Lideranças Políticas* e *Lideranças Tradicionais* para diferenciar as lideranças constituídas a partir dos referenciais culturais e as formadas a partir das novas demandas de diálogo com a sociedade não-indígena. Conforme LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/ Museu Nacional, Brasília: 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

³⁰ Para maiores informações sobre as organizações indígenas consultar: STAVENHAGEN, Rodolfo. **Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina**. *Revista de la CEPAL*, 62: 61-73, 1997.

³¹ Antiga CVRD (Companhia Vale do Rio Doce). A mudança de nome aconteceu no mês de novembro de 2007, como parte da política da empresa. Conforme informações disponíveis no site: <http://www.vale.com/vale/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=2>. Acesso em 25/06/2008.



que ocasionou desentendimentos entre as lideranças e, por conseqüência, o desequilíbrio nas relações sociais do grupo. Essa situação perdurou por aproximadamente um ano, quando os *Kyikatêjê* expulsam a ONG da administração e da comunidade e assumem a gerência da associação.

Sobre as novas relações estabelecidas na dinâmica de apropriação desses instrumentos pelos povos indígenas, Luciano explica que:

“... [o]s projetos de desenvolvimento, mesmo quando concebidos, elaborados e geridos pelos próprios índios segundo os princípios da burocracia estatal, na maioria dos casos analisados, têm gerado fortes conflitos e tensões intra-aldeias sem precedentes”. (2008, p. 37)

O quadro se agrava quando os gestores desconhecem as especificidades socioculturais dos povos com os quais trabalham. As conseqüências são projetos pensados, elaborados e executados sem a participação das comunidades, forjados nos mesmos princípios que marcaram as relações do estado brasileiro com as populações indígenas durante séculos: negando a capacidade indígena de gestão e fomentando a dependência aos quadros externos aos povos.

No início de 2004, as lideranças *Kyikatêjê* então reassumem³² a administração da associação e transferem a sede da mesma da cidade de Marabá para o interior da aldeia (Foto 2), apostando agora na qualificação dos próprios *Kyikatêjê* e de profissionais indígenas de outras etnias para o gerenciamento das atividades.

Uma das primeiras ações da gestão *Kyikatêjê* da associação foi a contratação de profissionais indígenas com experiência nas atividades em saúde, educação e desenvolvimento de projetos sustentáveis para o trabalho de assessoramento da comunidade e da associação.

³²Analisando as informações contidas no Relatório de atividades e aplicação de Recursos Financeiros em Programas e Projetos na Aldeia *Kyikatêjê Amtáti*, elaborado pela ONG *Extensão Amazônia* com referência ao trabalho desenvolvido no ano de 2003 junto à comunidade, pude constatar o total despreparo e desrespeito dos profissionais da organização com as especificidades socioculturais do povo *Kyikatêjê*, fato comprovado com a alegação dos motivos para o fracasso dos projetos desenvolvidos pela ONG. No documento, os técnicos tentam justificar que o não desenvolvimento das atividades propostas no planejamento deu-se pela “... a falta de comprometimento de boa parte dos índios e índias com as atividades de interesse coletivo...” (2004, p. 3). Segundo relatos dos líderes da comunidade, os trabalhos estavam atrelados ao rigoroso cumprimento de horários em tarefas pré-determinadas que não respeitavam nem o tempo, nem o espaço das atividades culturais do grupo, as lideranças não participavam das decisões que eram na maioria das vezes centradas no entendimento do coordenador da mesma, como resultado, a implementação de projetos que fracassaram por não expressarem o desejo legítimo da comunidade. Conforme informações contidas em: ENTE. **Relatório de Aplicação de Recursos em Programas e Projetos na Aldeia *Kyikatêjê Amtáti***. Marabá: Extensão Amazônia, 2004. (manuscrito)





Foto 2. Sede da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*

Foi nesse contexto que, no mês de março de 2004, a convite das lideranças *Kyikatêjê*, minha família e eu nos mudamos da Aldeia *Xapecó*,³³ no Município de Ipuacu, estado de Santa Catarina, para RIMM, especificamente para Aldeia *Kyikatêjê*. O fato de ser indígena da etnia *Kaingang* e de trabalhar com educação escolar indígena foram as principais motivações para o convite da comunidade. De minha parte, a oportunidade de conviver e trabalhar com povo *Jê*, noutra região do país, poder contribuir com os projetos educacionais e comunitários foi a principal motivação.

É importante ressaltar que a *Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti* foi criada pelas lideranças *Kyikatêjê* como parte do “projeto de autodeterminação” da comunidade para servir como instrumento jurídico de representação e encaminhamento das reivindicações e demandas das lideranças *Kyikatêjê* nas mais diversas instâncias governamentais e não-governamentais, em especial para mediar as relações do povo *Kyikatêjê* com a VALE, com as Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A (ELETRONORTE), empresa responsável pela linha

³³Foi na Terra Indígena *Xapecó* que construí meus referenciais acerca do trabalho com educação escolar indígena. Trabalhando durante quinze anos com a temática educacional, pude elaborar e executar juntamente com os demais professores indígenas, ações comprometidas com as expectativas da comunidade com relação à escola. Alguns trabalhos elaborados nesse período estão à disposição no site: <http://caciquirevanhkre.rct-sc.br>.



de transmissão de energia elétrica que passa pela Reserva Indígena Mãe Maria e nas diversas demandas que lhes são apresentadas.

Sobre as novas formas de organização política adotada pelos povos indígenas, Luciano explica que:

“[a] criação de organizações indígenas formais que representem os seus interesses perante a sociedade nacional e global e por meio das quais possam ser construídas alianças para resolverem suas demandas constitui um passo importante na redefinição do lugar dos povos indígenas no Brasil.” (2006, p. 29)

Desta feita, as expectativas com relação à atuação dos profissionais indígenas vão além dos limites da área de formação ou atuação, dizem respeito à troca de experiências vivenciadas nos trabalhos desenvolvidos com outros povos na construção e mediação de projetos que visem à melhoria da qualidade de vida, a reafirmação das memórias históricas e o fortalecimento lingüístico e cultural.

Nesse sentido, a escola é concebida como elemento-chave para a formação política das novas lideranças que, além dos conhecimentos culturais, devem dominar os códigos da sociedade não-indígena para atuar de maneira qualificada na defesa e garantia dos direitos dos *Kyikatêjê*. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é parte do projeto de autodeterminação do povo *Kyikatêjê* na luta pelo reconhecimento da organização social, política, econômica e jurídica, ou seja, do reconhecimento como povo indígena.³⁴

Nesse contexto, autonomia é entendida como condição necessária à tomada de decisão, é o falar e decidir por si mesmo, relacionada aos direitos coletivos e projetos emancipatórios muito bem definidos por Luciano:

“[a] luta contemporânea em prol da autonomia defendida pelo movimento indígena brasileiro significa a luta pela emancipação social, política e econômica dos povos indígenas, capaz de tirá-los das péssimas condições de vida a que estão submetidos como resultado de séculos de dominação e exploração colonial”. (2006, p.93)

Luciano acrescenta que, autonomia é o direito à livre autodeterminação dos povos, que implica em:

“... respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicina e o reconhecimento de seus territórios como espaço étnico. Significa também que o Estado deve respeitar e reconhecer as autoridades indígenas e as suas diversas formas de organização e representação política em todos os níveis de poder. O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento de suas

³⁴A *Convenção n.º 169* da OIT inova com a adoção do termo “povos” que são entendidos como “... segmentos nacionais com identidade e organizações próprias, cosmovisão específica e especial relação com a terra que habitam...” Conforme: OIT. *Convenção N.º 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm>. Acesso em 05/03/2009.



comunidades como entidades autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado”. (2006, p.94)

O artigo 7 da *Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho* (OIT) discorre sobre o direito dos povos indígenas no que diz respeito à autonomia na tomada de decisão sobre aspectos que dizem respeito aos projetos, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou políticos.

“Os povos indígenas e tribais deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional capazes de afetá-los diretamente. (2005, p.27)

Para *Pepkrakte* (Zeca Gavião), líder *Kyikatêjê*, autonomia está relacionada à capacidade de gerenciamento pelos próprios índios, para ele, a formação acadêmica é passo importante para construções autônomas. Destaca que os *Kyikatêjê* precisam adquirir conhecimentos nas áreas estratégicas, como Direito, por exemplo, para auxiliarem as lideranças tradicionais nas decisões e enfrentamentos vivenciados.

Sendo assim, inserida na dinâmica social *Kyikatêjê* e participando diretamente nas lutas pela garantia dos direitos dos mesmos é que, o ingresso no Mestrado em Direito, configura parte da estratégia *Kyikatêjê* de luta.

A trajetória histórica do Povo *Kyikatêjê*

Segundo a historiografia oficial, os povos indígenas do Brasil foram incluídos no grande curso da história da humanidade a partir do evento do descobrimento (Carneiro da Cunha, 1992).³⁵ A história relatada a partir das lentes dos dominadores, oculta as muitas histórias dos mais de mil povos indígenas, que se estima, habitavam o Brasil em 1.500, quando a esquadra de Cabral aportou no litoral brasileiro, certos de que por fim haviam encontrado o “porto seguro”.

Carneiro da Cunha (1992) aponta alguns dos equívocos históricos decorrentes dessa visão de mundo, faz menção dos descobridores que, na tarefa de nomear a terra virgem encontrada, no papel do próprio Adão ao adentrar o paraíso, se apossam das terras brasileiras

³⁵Cf. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.



atribuindo a cada lugar um nome, não reconhecendo desta feita, a trajetória histórica dos povos, negando-lhes inclusive a própria condição de humanos. Taxando-os de primitivos³⁶ submetendo-os à colonização, marginalização histórica, geográfica e cultural (Ribeiro, 2001).³⁷

Cinco séculos de escravidão, catequização, submissão, doenças, tentativas de integração e inúmeras formas de violência, acabaram por determinar a drástica redução dos povos indígenas. A consequência da depopulação é o Brasil indígena contemporâneo com densidade populacional inferior a 1% da população brasileira. Pouco se sabe a respeito dos números referentes ao contingente populacional no período da chegada dos europeus ao litoral brasileiro: os dados são diversos e imprecisos. Pouco se sabe também, sobre a história desses povos que, estima-se, em 1.500 ultrapassavam a casa de um milhão de pessoas, reunidas em sociedades complexas com sistemas sociais, jurídicos, econômicos e políticos próprios e distintos. De acordo com a Coletânea Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005 (2006)³⁸ publicada pelo Instituto Socioambiental (ISA), o número de etnias indígenas no Brasil contemporâneo é estimado em 225, com população estimada em 600.000 pessoas. Destes, doze povos têm de cinco até quarenta pessoas e, apenas quatro povos têm acima de 20.000 indivíduos.

O recente crescimento numérico³⁹ da população indígena é motivo de comemoração considerando a depopulação ao longo dos cinco séculos de contatos interétnicos,

³⁶Carneiro da Cunha (1992) alerta para as armadilhas nas quais não se deve incorrer em se tratando de povos indígenas. Uma delas é a armadilha do “primitivismo” que classifica as sociedades indígenas na estaca zero da evolução, povos “sem história”, por esse motivo também chamados de *sociedades frias*, em contraponto às *sociedades quentes*, ou seja, as sociedades com histórias evolutivas comprovadas. Nesse sentido, as ditas *sociedades frias* são vistas como *fósseis vivos* que ilustram o passado primitivo das sociedades ocidentais. Cabe ressaltar que a visão primitivista não reconhece a alteridade dos povos indígenas.

³⁷Cf. RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

³⁸Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

³⁹Dados do IBGE informam que o percentual de indígenas em relação à população total brasileira era de 0,2%, ou 294 mil pessoas no país. Em 2000, 734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) se auto-identificaram como indígenas, isso representa aumento de 440 mil indivíduos, aumento anual de 10,8%. A maior taxa de crescimento dentre todas as categorias de cor ou raça. O total do país apresentou, no mesmo período, ritmo de crescimento de 1,6% ao ano. Fonte: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 07/07/2008. Dados da FUNAI apontam que, “[h]oje, no Brasil, vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista”. Fonte: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em 08/10/2008.



conseqüência direta da visão eurocentralizada e etnocêntrica impregnada na ideologia colonizadora que ignorou a alteridade dos povos genericamente denominados índios.⁴⁰

No imaginário ocidental prevaleciam, e por que não dizer, permanecem, visões estereotipadas sobre os povos indígenas:⁴¹ pagãos, selvagens, bárbaros, são imagens construídas e reproduzidas nas formas de representação simbólica do nativo no percurso histórico da formação do Brasil, negando a condição de sujeitos da história. Passados mais de cinco séculos de sobrevivência à colonização, à escravidão, à dominação, ao extermínio físico e cultural, os povos indígenas buscam a valorização das memórias históricas e identidades étnicas.

Para Oliveira e Freire (2006),⁴² a imagem romântica do bom selvagem, que necessitava ser integrado à comunhão nacional, ainda prevalece no início do século XX. Entendidos como obstáculo para o desenvolvimento e o progresso nacional, os povos indígenas foram alvos da política integracionista no sentido de ampliar as fronteiras econômicas, geográficas e culturais. Dizem os autores que,

“[n] o Sudeste do Pará, os tratores da rodovia Transamazônica, símbolo do projeto de integração nacional do regime militar, avançavam sobre as terras indígenas. Os índios eram vistos como ameaças, ora buscando refúgio nas florestas ainda intocadas, ora aparecendo nas rodovias e submetendo-se a um contágio destruidor...” (2006, p. 159)

As narrativas dos *meprekre* (velhos) *Kyikatêjê* nos informam acerca da realidade descrita acima. As fugas incontáveis na tentativa de resguardar a integridade física e cultural são parte da trajetória do povo, conforme veremos mais adiante.

⁴⁰O chamado equívoco histórico acontece quando os portugueses chegam à costa brasileira: pensando estar chegando às índias, chamam genericamente os povos aqui encontrados de “índios”. Sobre o assunto consultar: MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1972. Souza Filho explica que a diversidade cultural ainda não foi reconhecida pela sociedade brasileira que, chamando os povos genericamente de “índios” insinua que todos os povos são iguais, negando assim a alteridade de suas culturas, línguas, formas de organização social, sistemas jurídicos, econômicos e políticos. Essa imagem é comumente reproduzida pelos livros didáticos utilizados nas escolas reproduz no imaginário nacional a visão equivocada de um só povo: os índios brasileiros.

⁴¹Para Fleuri, “... estereótipo indica modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem considerar o contexto e a intencionalidade. O estereótipo representa a imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro...” Para maiores informações consultar: FLEURI, Reinaldo Matias. “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional” **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ago.2006. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Acesso em 12/05/2008.

⁴²Cf. OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **A presença Indígena na formação do Brasil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.



Para Carneiro da Cunha, a história indígena ainda está por ser feita. Sobre a importância de reescrever a história do Brasil baseada em “outros quinhentos” a autora explica:

“... [t]er uma identidade é ter memória própria. Por isso a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades. É também, pela atual constituição, o fundamento dos direitos territoriais indígenas, e particularmente da garantia de suas terras”. (2006, p. 20)

Mas isso somente será possível mediante o protagonismo dos povos indígenas como interlocutores e agentes da história. Nesse sentido, a reivindicação do movimento indígena nacional ganha corpo e forma a partir da década de 70, quando, representantes indígenas das várias regiões do Brasil se organizam e exigem o reconhecimento dos direitos. O registro da história é, no contexto legal atual, ferramenta importante na legitimação e conquista desses direitos fundamentais, entre eles, o direito a terra, à educação, à saúde e à autonomia. Faço essa observação baseada na fala do líder *Kyikatêjê Pepkrakte* (Zeca Gavião) que expressa a importância do registro escrito da história do povo *Kyikatêjê*. De modo que, possa servir como *arma* no reconhecimento de direitos. Nesse aspecto, a escola assume papel importante por ser o centro de referência da língua escrita nas aldeias e, portanto, principal articuladora da missão política.

Do Maranhão à Reserva Indígena Mãe Maria

É na perspectiva da afirmação das identidades etno-históricas, resguardadas em meio às inúmeras ações assimilacionistas promovidas pelo Estado brasileiro, consoante à reivindicação dos povos indígenas pelo direito à educação escolar, no contexto da autodeterminação e reconhecimento do protagonismo no cenário histórico nacional que, me propus a trabalhar a trajetória do povo *Kyikatêjê*, desde o estado do Maranhão, onde se refugiaram das violentas perseguições e das inúmeras tentativas de contato feitas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente pela FUNAI, até a RIMM, no estado do Pará, onde se encontram atualmente.

A invisibilidade dos *Kyikatêjê* na literatura indigenista nacional (ao contrário dos *Apinayé*, da mesma família lingüística que são descritos por Roberto DaMatta como “os índios mais famosos” entre os grupos de língua *Jê*) e a crescente demanda das lideranças pela



valorização e registro da história constitui uma das principais motivações para o trabalho.⁴³ De tradição oral, os povos indígenas procuram gradativamente se apropriar dos instrumentos tecnológicos a fim de resguardar as memórias históricas por outras vias de registro. Nesse sentido, partindo da narrativa histórica dos *Kyikatêjê* será possível refletir acerca dos conflitos ideológicos e simbólicos que determinaram os posicionamentos sociais e políticos no contexto local, regional e nacional, exercício importante para melhor compreensão dos capítulos que desenvolvem. Acredito que a motivação e a dinâmica da construção escolar *Kyikatêjê* poderá ser melhor compreendida a partir da compreensão da luta histórica desse povo *Jê Timbira*.

Classificados genericamente como Gaviões e sujeitos às mais variadas formas de violência, o povo *Kyikatêjê* teve decurso histórico marcado pela invasão e ocupação do território tradicional pelas mais variadas frentes de ocupação. A resistência às perseguições, às inúmeras tentativas de extermínio e às muitas doenças advindas do contato compulsório com os não-indígenas, contrariaram inclusive as estimativas de extinção física feita por Laraia e DaMatta no livro *Índios e Castanheiros*” (1967).⁴⁴ O deslocamento desses grupos e o posicionamento em relação ao rio Tocantins determinou a nomenclatura dos três povos Gavião: Os *Kyikatêjê* refugiaram-se à montante do rio Tocantins, no estado do Maranhão, por isso chamado de *povo do rio acima*, da *montante*, onde, *Kyi* é cabeça, *Katê* é dono, e *Jê* refere-se ao povo. Conforme Ricardo (1985),⁴⁵ o deslocamento foi por motivo de guerra com os *Parkatêjê*, ou *povo do rio abaixo*, da *jusante*, onde *Par* é pé, *Katê* é dono e *Jê*, povo. Eram também chamados de grupo do Cocal.

Um terceiro grupo Gavião, os *Akrãtikatêjê*, povo da Montanha, onde *Akrãti* indica montanha, *Katê* é dono e *Jê*, povo, se refugiou na região onde hoje se encontra a Hidrelétrica de Tucuruí, sendo transferidos para a Reserva Indígena Mãe Maria na década de 70 onde permanecem até os dias atuais.

Ricardo (2000),⁴⁶ informa que os *Kyikatêjê* permaneceram sem contato pelo SPI até o início da década de 60. As tentativas de contato com o grupo eram revidadas com violência, razão pela qual foram taxados de brabos, arredios e violentos. Segundo o autor, as pressões

⁴³Há quatro anos residindo na Aldeia *Kyikatêjê* tenho ouvido das lideranças *Kyikatêjê* palavras que expressam a preocupação com o reconhecimento da autonomia, história e autodeterminação *Kyikatêjê*.

⁴⁴Cf. LARAIA, Roque de Barros; DaMATTA, Roberto. **Índios e castanheiros. A empresa extrativista e os índios do médio Tocantins**. São Paulo: Difel, 1967.

⁴⁵Cf. RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: CEDI, 1985.

⁴⁶Cf. RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.



para ocupação da área que residiam no Estado do Maranhão conhecida como Igarapé dos Frades, culminaram com a realização da atração pelo órgão indigenista oficial⁴⁷ objetivando contato definitivo e remoção do grupo para a Reserva Indígena Mãe Maria, no ano de 1969.

A partir das narrativas de *Hõpryti*, *Prekrôre*, *Jõprara* e *Rõpré*,⁴⁸ e com base nos dados coletados por Amorim e Almeida (2007)⁴⁹ foi possível elaborar o quadro das aldeias em que residiram os *Kyikatêjê* desde o Estado do Maranhão até a Aldeia *Kyikatêjê*, onde se encontram. No quadro a seguir, relaciono as aldeias de acordo com os marcadores temporais utilizados por eles. As aldeias estão referenciadas a partir da caracterização dos lugares e relacionadas aos acontecimentos da vida do grupo. As informações coletadas constituem parte da trajetória recente dos *Kyikatêjê* e, como esta foi marcada por fugas e perdas de parentes, ocasionadas na maioria das vezes, pelas doenças dos não-indígenas. Segundo *Hõpryti*, esse foi o motivo pelo qual evitaram contato definitivo e fugiram constituindo diversas aldeias (Quadro 1).

Quadro 1: Aldeias *Kyikatêjê* desde o Maranhão até a Reserva Indígena Mãe Maria

Nome da Aldeia	Referência ao lugar	Referência aos acontecimentos
<i>Krikraikoiti</i>	Fazia muito calor, aldeia quente, ainda não haviam feito contato com os <i>Kupê</i> (não-indígenas). Tinham roças.	Saíram em fuga perseguidos por invasores, levando apenas as sementes. Local em que faleceu <i>Paneti</i> e onde <i>Kojipokti</i> foi atingido nas costas por uma bala de espingarda, cuja marca tem até hoje nos seus mais de 80 anos de vida.
<i>Parnaxwytirti me jőkri</i>	Caça em abundância, próxima de um grande rio.	Possuíam facões e machados que “pegavam” dos castanheiros na mata. Também saíram em fuga “beirando” o rio.
<i>Krikroti me jőkri</i>	Presença de mau cheiro, por isso chamada de aldeia fedorenta. Construíram casas segundo padrão <i>Timbira</i> , ou seja, formando um círculo. Fizeram roças.	Nascimento de <i>Prekrôre</i> , irmão do cacique <i>Kykyiré</i> . Foram novamente expulsos com tiros que vitimaram duas mulheres e uma criança: a mãe e uma irmã de <i>Hompryti</i> e a mãe da <i>Katyi</i> (esposa de <i>Kapranporé</i>).

⁴⁷Para conhecer melhor a prática de contato, consultar: RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

⁴⁸Os relatos foram coletados entre os meses de fevereiro e março de 2008, na Aldeia *Kyikatêjê*.

⁴⁹ Cf. AMORIM, Alcirene de Fatima Quiroz; ALMEIDA, Maria Aparecida Oliveira. **Pohytetet: uma das brincadeiras dos índios *Kyikatêjê***. Monografia, Imperatriz, 2007. (manuscrito)



<i>Hipôtikyipe me jőkri</i>	Próxima ao igarapé grande, lugar de muito peixe poraquê e caças.	Fugiram dos ataques mais uma vez, mas ninguém foi vitimado.
<i>Xexetjokona ma jőkri</i>	Igarapé com muita arraia, mata com muita caça.	Saíram em fuga das perseguições dos invasores, duas pessoas foram mortas: <i>Hakrôtoiré</i> e <i>Tomkoré</i> que eram sogro e genro.
<i>Kokaprekti me jőkri</i>	Fizeram grande plantação de bananas.	Nascimento de <i>Jōprara</i> e <i>Rōpré</i> , filhos de <i>Hōmpryti</i> , também nasceu <i>Xacoré</i> filho de <i>Kojikjere</i> .
<i>Kaprantwymti joko me jőkri</i>	Tinha muito jabuti gordo.	Referenciam a aldeia aos poucos nascimentos, pelo pequeno número de mulheres. Lugar onde nasceu a professora <i>Horãkraktare</i> .
<i>Kojakati me jőkri (Jakranti)</i>	Aldeia próxima a um igarapé bonito de areia branca e água limpa. As roças eram férteis, colheram muito milho, batata, amendoim e mandioca.	Primeiro contato com Cotrim ⁵⁰ e com <i>Itakaiúna</i> , do povo <i>Kaiapó</i> que acompanhou o sertanista, levaram farinha e ferramentas como facões e machados.
Maguari	O nome Maguari refere-se a uma árvore onde pousavam muitos socós. ⁵¹ Local onde foram jogados como porcos ⁵² primeira aldeia que moraram, na Reserva Indígena Mãe Maria.	Morte de muitas pessoas por malária: <i>Akakanti</i> , <i>Koprere</i> , mãe de <i>Jōprara</i> , mãe de <i>Expedito</i> , irmã de <i>Kwryty</i> , filho de <i>Aikapoty</i> , filho de <i>Katy Amrin</i> , irmão de <i>Jukakura</i> .
São Cipriano	Não fizeram nenhuma roça, ficaram por pouco tempo, (é uma das colocações ⁵³ de	Nascimento de <i>Aikapatati</i> , filho de <i>Kinaré</i> e <i>Jokahyinti</i> . Falecimento da irmã de <i>Horakraktare</i> e do filho de

⁵⁰Antonio Cotrim Soares era sertanista da FUNAI responsável pela “atração” e “pacificação” dos *Kyikatêjê* que haviam se refugiado num local conhecido como Igarapé dos Frades, no Estado do Maranhão. Com o auxílio de dois índios *Akrãtikatêjê*, *Cotia* e *Kinaré* que eram intérpretes, foi realizado contato e remoção dos *Kyikatêjê* para Reserva Indígena Mãe Maria no ano de 1969.

⁵¹Ave de grande porte, também conhecida como socó-boi (*Tigrisoma fasciatum fasciatum*) vive em áreas alagadas como manguezais, lagos, igarapés. Alimenta-se de peixes, crustáceos e insetos. Tem plumagem de cor preta e amarelada e está entre os animais ameaçados de extinção. Fonte: <http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=/especie/fauna/index.html&conteudo=/especie/fauna/aves/fasciatum.html>. Acesso em 02/02/2010.

⁵²Expressão empregada por *Jōprara* para ilustrar a maneira como foram tratados pelos então funcionários da FUNAI responsáveis pelo deslocamento do grupo. Sem alimentação e moradia muitos adoeceram e vieram a falecer, posteriormente, na RIMM.

⁵³*Colocações* é o termo empregado para designar os locais de coleta de castanha. O conjunto de várias castanheiras produtivas também é chamada de bola de castanha. Todos os anos, no período da coleta, as associações *Kyikatêjê* e *Parkatêjê* contratam os serviços de trabalhadores regionais, os castanheiros, para a tarefa de coleta e transporte da castanha que é comercializada em Marabá e Belém. A castanha para o consumo, iguaria apreciada na culinária *Kyikatêjê*, é cortada e transportada pelas famílias. É consumida misturada ao cupuaçu, assada, como ingrediente no preparo do *Kuputi*, ou ainda triturada para o cozimento das caças com leite de castanha.



	castanha da Reserva Indígena Mãe Maria).	<i>Kwryty</i> .
Ladeira Vermelha	Local de terra vermelha. Fizeram quatro roças. O que é aproximado há oito anos. Foi nessa aldeia que tiveram contato com os missionários da Missão Novas Tribos que fez o primeiro trabalho de alfabetização do grupo.	Falecimento do último pajé, pai do cacique <i>Kyikyiré</i> , onde morreu também o pai de <i>Boêmio</i> , o pai de <i>Zeca</i> , mãe de <i>Bira</i> , a mãe de <i>Jukakure</i> e duas filhas do cacique. Dessa aldeia as mulheres e as crianças foram levadas para aldeia <i>Parkatêjê</i> sem o consentimento dos homens e lideranças que terminaram coagidos a mudar.
Aldeia <i>Parkatêjê</i>	Onde conviveram por mais de vinte anos com os <i>Parkatêjê</i> e os <i>Akrãtikatêjê</i> .	O cacique <i>Kyikatêjê</i> teve sua liderança submetida ao cacique <i>Parkatêjê</i> , enfraquecimento da língua materna. Falecimento do cacique <i>Kinaré</i> . Nascimento da maioria dos jovens e crianças acima de oito anos.
Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	Local do projeto agropecuário, criação de aves e plantação das roças de banana e macaxeira antes do estabelecimento da aldeia.	Construção da nova aldeia que marcou a retomada da liderança <i>Kyikatêjê</i> , revitalização dos rituais e da língua materna.

Da Ladeira Vermelha à Aldeia *Parkatêjê*

A Ladeira Vermelha é lembrada pelos índios mais velhos como local de roças produtivas e grandes açazais, foi o lugar onde moraram por aproximadamente oito anos, antes de mudarem para Aldeia *Parkatêjê*, distante aproximadamente quatro quilômetros da aldeia onde se encontram hoje. Sobre a mudança da Ladeira Vermelha à Aldeia *Parkatêjê*, e a forma como a FUNAI conduziu a transferência das mulheres e crianças, *Rôpré* explica que:

“... não sei o que acertaram lá, eu sei que quando o pessoal vieram pra cá, prá tirá castanha aqui no São Gregório... quando espera que não... chegaram lá, trouxeram as mulheres tudinho, aí o pessoal chegaram, foram direto pra Aldeia... o pessoal tá tudinho aqui, não acharam ruim, porque eles não sabiam de nada...”

O líder *Rôpré* relata que os homens estavam na coleta de castanha quando as mulheres e as crianças foram colocadas no caminhão da FUNAI e levadas para Aldeia *Parkatêjê*. Quando chegaram da coleta, encontraram as casas abandonadas e a aldeia vazia. Convencidos



pelo órgão tutelar que deveriam reunir-se aos *Parkatêjê*, os *Kyikatêjê* mudaram em definitivo para a Aldeia do Trinta,⁵⁴ com muitas promessas de melhoria de vida.

De acordo com *Rôpré*, os funcionários da FUNAI os convenceram que na Aldeia *Parkatêjê* teriam assistência médica, acesso à educação escolar e trabalho. Para ele, a mudança rápida foi estratégia do órgão para fortalecer o cacique *Krôhôkrenhum*, fato que em sua opinião, significou o enfraquecimento do cacique *Kinaré*.

A Ladeira Vermelha foi o local onde permaneceram por mais tempo depois de serem trazidos do Maranhão e antes de se juntarem aos *Parkatêjê*. Nas fotos a seguir é possível notar a distribuição das casas, construídas conforme padrão *Timbira*, cobertas e rodeadas por folhas de palmeira. Apesar do pequeno número de casas é possível observar o pátio, ou centro da aldeia onde são realizadas as danças e reuniões diárias para a tomada de decisões, as danças e as brincadeiras da cultura (Fotos 3 e 4).⁵⁵

⁵⁴Aldeia do Trinta ou Aldeia Velha são denominações da Aldeia *Parkatêjê*.

⁵⁵No ano de 2006, em companhia do cacique, de alguns velhos e estudantes da escola, organizei o retorno à Ladeira Vermelha. No caminho, as memórias ganhavam vida nas palavras saudosas dos velhos. No espaço onde a Aldeia estava localizada restaram vestígios das casas, restos de paus ainda fincados no solo denunciavam a localização das mesmas. Apesar das árvores terem tomado conta do lugar, é possível a identificação dos pontos onde as casas estavam construídas. A cada objeto encontrado, a emoção das lembranças, de tempos que agora só existem na memória de alguns, e que, insistem em não serem esquecidas. À sombra das árvores, na pausa para o lanche o cacique *Kykyiré* e a esposa, dona *Kiakatire*, relataram com detalhes a vida na Ladeira Vermelha.





Arquivo da EEEFM Tatuaki Kyikatêjê

Foto 3. Dança no pátio da Aldeia Ladeira Vermelha



Arquivo da EEEFM Tatuaki Kyikatêjê

Foto 4. Casas da Aldeia Ladeira Vermelha



A partir da mudança dos *Kyikatêjê* para Aldeia dos *Parkatêjê*, os três povos que agora conviviam no mesmo local, passaram a ser representados e liderados pelo cacique *Krôhokrenhum*, do povo *Parkatêjê*, referenciado pela FUNAI como articulador da união do povo Gavião. Estratégia que garantiria a centralização das negociações referentes à exploração do território pelos empreendimentos econômicos: construção da atual rodovia BR 222, da *Estrada de Ferro Carajás* e da linha de transmissão de energia da ELETRONORTE. A união dos três grupos representou também maior facilidade nas atividades de exploração da castanha-do-pará, coordenada por funcionários da FUNAI que tinham os indígenas como mão-de-obra “barata”. A junção dos grupos foi permeada por insatisfações, principalmente com relação à participação das lideranças dos grupos na definição e distribuição dos recursos advindos do pagamento das indenizações e da venda da castanha coletada na Reserva Indígena Mãe Maria.

Rôpré explica que aos *Kyikatêjê* cabia o trabalho árduo na mata, coletando, transportando e lavando a castanha para a venda no mercado regional, enquanto os lucros eram repartidos entre alguns membros da liderança *Parkatêjê*. Apesar do reconhecimento da liderança oficial do cacique *Krôhokrenhum* pela FUNAI e pelas demais empresas que mantinham relações comerciais com o grupo, os *Kyikatêjê* mantinham sua organização política, liderados pelo cacique *Kinaré*. O tempo que permaneceram entre os *Parkatêjê* e os *Akrâtikatêjê* pode ser entendido como período de articulação e recuperação demográfica, visto que, na Ladeira Vermelha, segundo informações de *Rôpré*, eram poucos adultos e a taxa de mortalidade infantil era alta, ocasionadas em parte, pela falta de assistência médica. Sobre as mudanças nas estruturas sociais dos Gavião, Laraia e DaMatta explicam que:

“... rompido o “equilíbrio” original, o sistema de ações requer algum tempo para se recompor outra vez. Ou se estrutura procurando o modelo antigo, ou adapta-se às novas condições de vida. Entretanto, o período de tempo situado entre as passagens apontadas acima, é cheio de contradições cujo foco reside nas várias alternativas de ação social que foram abertas, com o contato a cada membro das sociedades Timbira.” (1978, p.161)

O período de convivência na Aldeia do Trinta, também foi marcado por alianças entre os três povos, especialmente relacionadas aos casamentos e nomeação das crianças, mas também por conflitos e tensões. Para *Rôpré*, parte desses desentendimentos eram provocados pela forma como eram tratados pelos *Parkatêjê* no que se refere ao emprego da língua materna. A relação dos *Parkatêjê* com os *kupê* favoreceu maior apropriação da língua portuguesa pelos mesmos, por isso chamados pelos regionais de “civilizados”, em oposição aos *Kyikatêjê* que se comunicavam em língua materna, por isso chamados de “selvagens”. A



influência do tratamento discriminatório pelos *kupê* acabava por orientar de certa forma, as relações entre os grupos que, reproduziam os estereótipos,⁵⁶ hostilizando aqueles que não dominavam a língua portuguesa.⁵⁷ As conseqüências dessas relações incidiam diretamente na vida escolar das crianças *Kyikatêjê*, sendo falantes monolíngües da língua *Timbira*, não logravam êxito nas aulas de língua portuguesa, entendida como língua de prestígio e potencialmente superior. No período em que moraram com os *Parkatêjê*, os *Kyikatêjê* participavam das festividades tradicionais, acompanhando os demais nas danças, corridas de tora e demais atividades culturais (Foto 5).



Arquivo da EEEFM Tatakai Kyikatêjê

Foto 5. Lideranças *Kyikatêjê* entre os *Parkatêjê*, na Aldeia *Parkatêjê*

⁵⁶DaMatta (1976) fala a respeito dos estereótipos com relação aos Gavião que eram considerados a década de 60 pela frente extrativista como assassinos, como forma de justificar as ações violentas na tentativa de conquista do território, ricos em castanhais. Para os fazendeiros, o índio é visto como obstáculo, para o encarregado do posto um inocente e para o missionário um pagão a ser conquistado. Os xingamentos de preguiçosos, selvagens, bugres, fedidos, inúteis, são termos pejorativos empregados principalmente pelos vizinhos não-índigenas mais próximos das Aldeias. A pressão maior acontece devido ao questionamento da extensão territorial ocupada pelos povos indígenas, inconcebível para muitos que reproduzem e questionam a idéia de *muita terra para pouco índio*. Para mais informações a respeito do assunto ver documentário produzido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Consultar: ABA. **Muita Terra para pouco índio**. Filme dirigido por Bruno Pacheco de Oliveira, a partir de roteiro de João Pacheco de Oliveira Filho, com produção executiva de Antonio Carlos de Souza Lima e realização da Associação Brasileira de Antropologia com apoio da The Ford Foundation, Brasília, 2002.

⁵⁷Laraia e DaMatta (1967) explicam que a solução encontrada pela frente pioneira interessada na castanha dos Gavião foi adotar o que chamou de *solução assimétrica*, ou seja, inferiorizar o índio e sua sociedade em relação ao não-índigena.



As diferenças entre os grupos foram sempre bem marcadas, *Turma do Trinta e Turma do Maranhão, Turma de Cima e Turma de Baixo, Brabos e Mansos*. A divisão definia não somente a posição na distribuição das casas no círculo da aldeia, mas a participação nos benefícios da comunidade: aquisição de carros, participação nos valores pagos pelas indenizações, participação efetiva na liderança da aldeia. Insatisfeitos com a situação e articulados politicamente, os *Kyikatêjê* decidem constituir nova aldeia no ano de 2001.

Conforme mencionei anteriormente, no período em que estiveram juntos, os três povos *Timbira* estabeleceram alianças que os unem até os dias atuais. As relações de parentesco constituídas no tempo de convivência determinaram a continuidade dos relacionamentos, mesmo após a constituição da nova Aldeia *Kyikatêjê*. Exemplo disso é a mudança de alguns *Parkatêjê* e *Akrâtikatêjê* para Aldeia *Kyikatêjê*, enquanto outros, *Kyikatêjê*, permaneceram morando na Aldeia dos *Parkatêjê*.

DaMatta (1976) explica que as aldeias *Apinayé* são unidades independentes, portanto constituídas de sistema político próprio. Entre os *Timbira*, os relacionamentos políticos estão associados aos problemas quotidianos, sendo mediados pelo chefe (cacique) que tem na oratória sua principal arma. Quando as oposições são agravadas e a conciliação não acontece, as famílias nucleares mudam-se para outro local, constituindo nova aldeia. Essa prática, comum aos povos *Jê* permanece mesmo com as dificuldades impostas pela FUNAI, uma vez que a constituição de novas aldeias implica em nova infra-estrutura (escolas, postos de saúde, escritório da FUNAI, entre outros). A resistência pode ser percebida também nas secretarias estaduais e municipais de educação que vêm nas cisões novas demandas por construção de escolas. No que se refere aos serviços de assistência à saúde também há resistência, pois como unidades autônomas, as aldeias *Jê* devem dispor da estrutura necessária para o pleno funcionamento. Mesmo com as atuais tentativas de coação para a não formação de novas aldeias, a prática permanece.

No caso dos *Kyikatêjê*, além da solicitação e luta pela infra-estrutura necessária junto aos órgãos responsáveis solicitaram a intervenção da FUNAI para delimitação das áreas de mata destinadas à caça e à distribuição dos castanhais da Reserva Indígena Mãe Maria. As decisões consensuais das lideranças *Kyikatêjê* e *Parkatêjê* registradas em ata constituem normas de orientação convencionadas para ocupação dos espaços na mata, cabendo



reclamação e solicitação dos grupos que se sentirem lesados junto à FUNAI para mediação nos casos de descumprimento do combinado.⁵⁸

Embora permaneçam algumas querelas, os grupos mantêm relacionamento amistoso. Os velhos agrupam-se numa ou noutra aldeia para jogar flechas, enquanto os jovens *Parkatêjê* jogam futebol quase todas as tardes no campo dos *Kyikatêjê*, que retribuem jogando futebol de salão na quadra dos *Parkatêjê*. Na ocasião da corrida da *krowa-péj* (tora grande) é comum os membros da aldeia que sedia a corrida buscarem reforços na aldeia vizinha. Apesar do espírito de disputa, as trocas são amistosas e se constituem em estratégia do jogo.

Outro exemplo da continuidade das relações é o fato de algumas famílias *Akrātikatêjê* e *Parkatêjê* matricularem os filhos na escola da Aldeia *Kyikatêjê*. Apesar da distância de cinco quilômetros que separa as duas aldeias, todos os dias os pais levam os filhos para a escola, que, segundo eles, oferece melhores condições de ensino e aprendizagem. Na ocasião da realização de rituais ou mesmo nas atividades pedagógicas realizadas pela escola *Kyikatêjê*, muitas famílias da Aldeia *Parkatêjê* participam ativamente, reafirmando laços de reciprocidade.

A constituição da Aldeia *Kyikatêjê*

O local escolhido para a constituição da nova aldeia foi o *Vinte e Cinco*, lugar utilizado para o plantio das roças e desenvolvimento de projetos agropecuários, distante cinco quilômetros da Aldeia *Parkatêjê*. As primeiras famílias a mudar, ocuparam espaços construídos no local, uma casa destinada à pessoa responsável pelos trabalhos, um galinheiro e um abatedouro de aves, ou seja, as condições de moradia dos primeiros a chegar eram precárias.

Conforme relatos de *Rôpré*, os primeiros dias na nova aldeia foram marcados por muitas dificuldades: falta de comida, de transporte, de medicamentos e nenhuma assistência médica da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) ou da FUNAI.

⁵⁸No ano de 2006 acompanhei a solução de conflito pela liderança *Parkatêjê* e *Kyikatêjê* com relação ao não respeito dos limites dos castanhais pelos membros dos grupos, divisão feita em consenso na ocasião da formação da nova aldeia pelos *Kyikatêjê*. O local escolhido para o diálogo no sentido de solucionar o impasse foi a sede da Administração Regional da FUNAI em Marabá que, por ser considerada “campo neutro”, configura-se local adequado para encaminhamentos e acordos.



Desacreditados pela maioria dos índios mais velhos *Kyikatêjê*, o grupo liderado por *Pepkrakte Jakukreikapiti Rõnõre Konxárti*, e por *Kuwexêrê Kwryty Kaipeiti*, o irmão e um dos filhos do cacique *Kinaré*, respectivamente, foram aconselhados pela FUNAI a reverem a decisão e retornarem à Aldeia *Parkatêjê*. *Pepkrakte* (Zeca Gavião) relata que mesmo em condições precárias as famílias permaneceram, sendo seguidas gradativamente pelos demais que, aos poucos decidiam pela mudança.

A resistência maior estava entre os índios mais velhos que, mantinham laços mais estreitos com *Krôhokrenhum*. *Rõpré* conta que apesar das previsões da própria FUNAI que não permaneceriam por muito tempo no local, os *Kyikatêjê* acreditaram que era possível recomeçar. Liderados por *Kykyiré* aos poucos a aldeia foi sendo estruturada. Nas fotos a seguir estão os dois caciques *Kyikatêjê*: *Kinaré*, que faleceu na Aldeia *Parkatêjê*, de pneumonia, e *Kykyiré*, o atual cacique (Fotos 6 e 7).



Arquivo da EEEFM Tatakati Kyikatêjê

Foto 6. Cacique *Kinaré* em jogo de flechas na Aldeia *Parkatêjê*





Rosani de Fatima Fernandes. 21/04/2007

Foto 7. Cacique *Kykyiré* em jogo de flechas na Aldeia *Kyikatêjê*

Todos os dias ao amanhecer e ao entardecer, *Kykyiré* se reúne com os homens da *linha de frente*⁵⁹ no pátio central ou no acampamento⁶⁰ da aldeia para encaminhamentos com as demais lideranças (conselheiros, velhos, lideranças políticas e tradicionais). *Kykyiré* é também o atual presidente da Associação da comunidade, motivo que o levou a solicitar aulas no acampamento para aprender a ler e escrever.

Entre as principais atribuições do cacique *Kyikatêjê* está a tarefa de liderar e organizar os trabalhos na roça, definir juntamente com os mais velhos os dias de festas e realização de rituais, além das atribuições externas que são representar o povo nas reuniões, e encaminhamento das demandas da comunidade junto às instituições externas. Além de estar

⁵⁹Termo atualmente empregado pelos *Kyikatêjê* para designar as lideranças que participam da tomada de decisões no grupo, ou seja, os homens mais velhos, os membros da diretoria da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti*.

⁶⁰O acampamento é local arejado situado próximo à mata. Duas casas de palha, uma dos homens e outra das mulheres são ocupadas durante o dia todo. É onde confeccionam as flechas, arcos e demais artefatos de uso cotidiano. As mulheres mais velhas reúnem-se para preparar alimentos e fazer os enfeites para a família. Os jogos de flecha acontecem também nesse local.



atento a todos os acontecimentos que exigem a mediação no cotidiano da aldeia, cabe ao cacique convocar os jovens para as festas e incentivar a realização das atividades culturais.⁶¹

A Aldeia *Kyikatêjê*

A *mpa jōkri* (aldeia) *Kyikatêjê* foi constituída em 2001, depois cisão com os *Parkatêjê*, no local que funcionava o projeto agropecuário da associação *Parkatêjê*. Como dito anteriormente, o lugar era usado para o plantio de alimentos e criação de animais e possuía algumas edificações: um galinheiro, um alojamento para funcionários e a casa do responsável pelos projetos. Tais espaços abrigaram várias famílias, que, aos poucos deixavam a Aldeia *Parkatêjê*.

As lideranças relatam que os primeiros meses na nova aldeia foram de retomada da cultura, da língua *Timbira* e dos rituais que há muito não eram realizados. Também, segundo os *Kyikatêjê*, foram “tempos difíceis” pela falta de recursos e até de alimentos. As primeiras casas foram construídas de forma improvisada, com lâminas de compensado e cobertura de palha, abrigando mais de uma família (Foto 8).

Sem apoio da FUNAI e com a interrupção no pagamento que recebiam na Aldeia *Parkatêjê*, a obtenção de alimentos era quase que exclusivamente da caça e plantios de macaxeira e banana. A assistência médica e escolar também foi interrompida, sem poder matricular os filhos na escola da Aldeia *Parkatêjê*, os jovens se deslocavam todos os dias até Morada Nova, distante aproximadamente 20 quilômetros da aldeia. Mesmo com os esforços da liderança em não interromper o ano letivo, muitos jovens acabaram desistindo pelas difíceis condições de deslocamento.

Apesar das dificuldades iniciais, os primeiros meses na nova aldeia são lembrados com alegria. O coordenador da escola, *Rikpárti Kokaproti*, afirma que a comunidade era mais unida e todos participavam da cultura (Foto 9).

⁶¹Por diversas vezes presenciei situações em que o cacique chamava atenção dos jovens com relação ao trabalho nas roças da comunidade, mas principalmente com relação aos jogos de futebol na Aldeia que, segundo ele tem concentrado maior atenção dos homens, mulheres e crianças, em detrimento das atividades culturais. A preocupação com a substituição da língua materna pela língua portuguesa também tem sido motivo de várias intervenções junto aos jovens, principalmente na escola.





Arquivo da EEFEM Tataki Kyikatêjê

Foto 8. Primeiras casas construídas na Aldeia *Kyikatêjê*



Arquivo da EEFEM Tataki Kyikatêjê

Foto 9. Corrida de toras na Aldeia *Kyikatêjê*



A Aldeia *Kyikatêjê* é construída conforme padrão *Timbira*, ou seja, circular, de acordo com a descrição feita por Nimuendajú que mostra a forma de disposição das casas: “... estão dispostas aproximadamente em círculo, ficando o lado mais comprido virado para a praça situada no centro” (1956, p.14). O que Nimuendajú denominou *praça* é, para os *Kyikatêjê*, o *kajipôkre*, pátio, ou ainda, centro da aldeia.⁶²

O *kajipôkre* é local de importância simbólica e ritual, representa o centro das decisões políticas, onde são realizadas as reuniões, as danças, as disputas de varinha⁶³ e demais brincadeiras.

É também lugar de encontro dos velhos nas noites frias que, ao redor do fogo narram muitas histórias de caçadas e compartilham as lembranças dos tempos passados com os demais. Também é no *kajipôkre* que as toras são derrubadas ao final de cada disputa e, onde os corredores são banhados pelas mulheres da família (esposa, irmãs, tias e filhas).

Quando cheguei à Aldeia *Kyikatêjê*, em 2004, as casas construídas eram de madeira e estavam distribuídas em círculo conforme padrão *Timbira*, num total de 38 unidades (Foto 10).

No ano de 2007, as casas de madeira foram substituídas por casas de alvenaria. Depois de muitas negociações com a VALE, que mantém convênio com a comunidade relativo à mitigação dos impactos causados pela passagem da estrada de ferro Carajás, foram construídas 44 casas pela associação da aldeia, seguindo o mesmo padrão circular (Foto 11).

A construção das casas foi comemorada pela comunidade que convidou autoridades não-indígenas para um dia de festa na aldeia: representantes da FUNAI, do Ministério Público Federal (MPF), da VALE, da UFPA e imprensa regional. A cerimônia de entrega das chaves das casas marcou o momento simbólico que representava a coroação da conquista política *Kyikatêjê*.

⁶² Para mais informações sobre as aldeias *Timbira* consultar: MELATTI, Julio César. **Por que a aldeia é redonda?** Informativo da FUNAI, ano III, n. 11/12, p. 34 – 41, Brasília, 1974. Disponível em <http://www.geocites.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>. Acesso em 12/05/2008

⁶³ Na ocasião da brincadeira dos grupos cerimoniais *Arara* e *Gavião*, são construídas pequenas casas de palha em forma de círculo no centro da aldeia que abrigam os membros dos grupos durante aproximadamente duas semanas. No final das tardes os representantes dos grupos cerimoniais disputam a corrida de revezamento com varinhas, que passam de mão em mão no trajeto que consiste no contorno externo das casas de palha. Acompanhada dos gritos da torcida de ambos os grupos, a disputa é marcada pela velocidade dos mais jovens e apoio dos mais velhos que os auxiliam na corrida.





Rosani de Fatima Fernandes. 04/06/2006

Foto 10. Círculo de casas de madeira



Rosani de Fatima Fernandes. 03/11/2008

Foto 11. Casas de alvenaria



Todas as casas são pintadas da mesma cor, inclusive a escola, a sede da associação da comunidade, o posto de saúde, a garagem, enfim, o conjunto das edificações obedecem ao padrão estipulado pela liderança da aldeia em consenso com as famílias.

A partir de uma visão mais geral da aldeia é possível localizar a escola, o campo de futebol e o centro da aldeia, espaço social, simbólico e ritual para os *Kyikatêjê* (Foto 12).⁶⁴

O pátio é espaço de todos, por isso, cuidado por todos, é periodicamente capinado pelas famílias, principalmente no período das chuvas quando as plantas crescem com mais vigor. Na foto aérea é possível perceber a descrição feita por Nimuendajú sobre a parte interna do círculo, onde não há vegetação, que é o *kajipôkre* (centro da aldeia).



Arquivo da EEEFM Tarakti Kyikatêjê

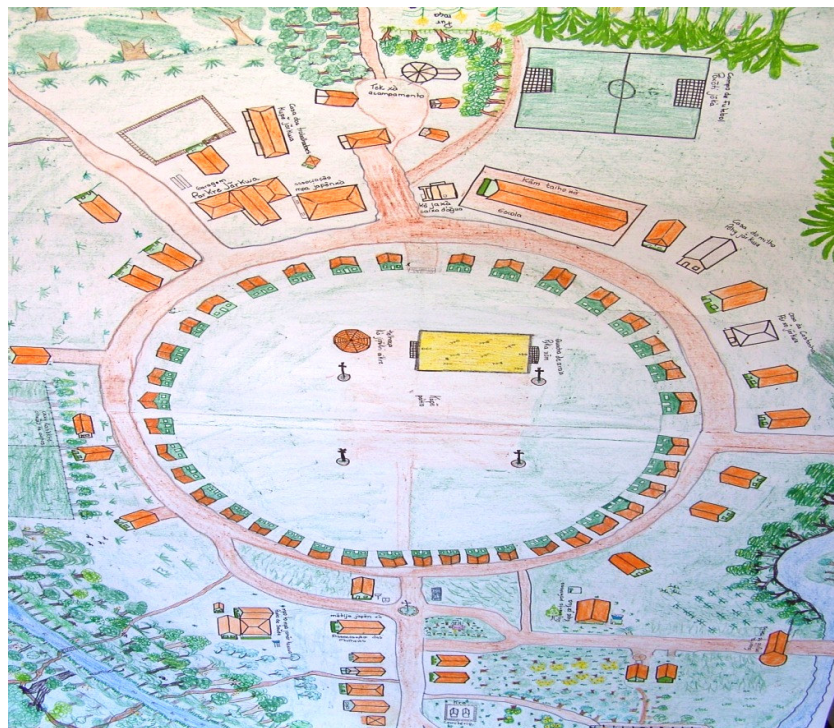
Foto 12. Vista aérea da Aldeia *Kyikatêjê*

⁶⁴ Na imagem é possível observar o pátio da Aldeia e a casa onde são realizadas as reuniões e festividades de *kupê* como festas de aniversário, inclusive de quinze anos. Na telhoça, como é chamada, também são realizados cultos das Igrejas Evangélicas Assembléia de Deus e Nova Aliança. A primeira desenvolve trabalhos desde 2006 e a segunda iniciou as atividades na aldeia em 2007. As Igrejas atuam com consentimento da liderança da Aldeia, tendo membros da comunidade ocupando cargos de liderança em ambas. Os velhos são frequentadores assíduos e têm no trabalho evangelístico a possibilidade de recuperação dos jovens que consomem bebidas alcoólicas, o que é reprimido pelos familiares e liderança da comunidade. A entrada dos representantes das igrejas também foi facilitada pela familiarização dos velhos com os trabalhos evangelísticos, quando moravam na Ladeira Vermelha conviveram com uma família de missionários da Missão Novas Tribos, dos Estados Unidos que, aprendendo a língua *Timbira*, desenvolveram trabalhos de alfabetização e evangelização.



À entrada da aldeia, está a guarita, portão de acesso, vigiado 24 horas para garantir a segurança⁶⁵ e o controle do fluxo de pessoas que transitam no local. A marcação da identidade *Kyikatêjê* está representada no portão de entrada pelo desenho, em tamanho maior que o natural, de um homem *Kyikatêjê*. A imagem retrata alguns marcadores identitários *Kyikatêjê*, como a pintura corporal e a corrida da *Krowa-péj* (tora grande).

No desenho da aldeia feito pelos educandos da escola e lideranças é possível perceber a idéia de comunidade que opera no grupo, que integra todos os espaços de vivência: a escola, o pátio, as roças, o campo de futebol, o acampamento, a sede da associação, a mata, as casas que compõem o círculo e as que estão fora dele, mas integradas numa única representação (Desenho 1).



Arquivo da EEEFM Tatakri Kyikatêjê

Desenho 1. Aldeia *Kyikatêjê*

⁶⁵A preocupação com segurança aumentou ainda mais depois da realização de vários assaltos às vans que circulam na BR 222, no interior da RIMM. No ano de 2005 um carro que transportava algumas pessoas da aldeia *Parkatêjê* foi abordado por assaltantes na ponte do rio Flecheiras, no limite da reserva com o município de Marabá, o que acabou com o trágico falecimento de uma das pessoas que estava na carroceria da caminhonete. Noutra ocasião, no ano de 2007, no mesmo local, o líder *Kyikatêjê* Zeca Gavião foi feito refém por um grupo de assaltantes que empreendia fuga da polícia e refugiou-se na mata da RIMM, obrigando-o a guiá-los pelos caminhos das caçadas até chegar ao trilho da Estrada de Ferro Carajás. Zeca ficou durante dez horas sob domínio dos bandidos sendo libertado sem ferimentos graves. Nenhum dos casos foi solucionado.



A aldeia conta atualmente com posto de saúde equipado, construído com recursos da FUNASA e mantido em parceria com Associação da comunidade. O posto conta com várias dependências, inclusive alojamento para funcionário e escovódromo.⁶⁶ Segundo a enfermeira Sandra Regina, que presta serviço à comunidade há mais de cinco anos, como coordenadora da equipe de saúde, o espaço precisa ser ampliado para melhor atender a população da aldeia.⁶⁷

Outros profissionais compõem o corpo técnico da equipe de saúde, dois auxiliares de enfermagem e seis auxiliares de serviços gerais da própria etnia, além de uma auxiliar não-indígena contratada pela FUNASA que permanece durante 20 dias na aldeia para atendimentos de primeiros socorros e acompanhamento da administração dos medicamentos, especialmente aos índios mais velhos e crianças.

Além dos atendimentos de emergência, a equipe de saúde desenvolve trabalho educativo junto às famílias e educandos da escola, com palestras sobre os mais variados assuntos, inclusive sobre o uso das plantas, consideradas medicinais, associadas às práticas de cura. Em 2008, teve início o curso técnico em enfermagem na aldeia, organizado pela associação, que atende além dos estudantes da comunidade, índios *Aikewára* da Aldeia *Sororó*, *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*.

Quanto à estrutura educacional, encontra-se em fase de conclusão o prédio da Escola *Tatakti Kyikatêjê*, com três salas de aula, secretaria, cozinha e banheiros masculinos e femininos. A obra, que teve início no ano de 2006, não atende a demanda da comunidade por espaço físico adequado à quantidade de alunos e aos mínimos padrões de qualidade. Em 2009 foram 208 estudantes matriculados nas modalidades: educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 8ª série e, desde março de 2008, o Ensino Médio, depois de inúmeras reivindicações da comunidade pela oferta da Educação Básica completa na aldeia junto à SEDUC.

Em 2009, o corpo docente da escola foi composto de 22 professores, sendo quatro *Kyikatêjê*, duas da etnia *Xerente* e dezesseis não-indígenas. A maioria dos professores se

⁶⁶ Trata-se de local que contém várias pias, próprias para escovação dentária, possivelmente foi construído por determinação da gerência da ONG *Extensão Amazônia* que coordenou as primeiras construções na comunidade. Atualmente o escovódromo não está em funcionamento.

⁶⁷ Para mais informações sobre a análise da política de saúde indígena consultar: LANGDON, Esther Jean; GARNELO, Luiza (orgs.). **Saúde dos Povos Indígenas: reflexos sobre a Antropologia participativa**. Rio de Janeiro: Contra Capa, ABA, 2004.



desloca dos municípios de Marabá (doze), Rodon do Pará (dois) e Abel Figueiredo (dois). Todos os professores não-indígenas são habilitados e têm contrato pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Os educadores *Kyikatêjê* são, também, estudantes da fase inicial do ensino fundamental da escola, foram indicados pela comunidade para a função porque considerados detentores de conhecimentos lingüísticos e culturais necessários para o ensino de crianças e jovens. São eles que orientam os demais professores e estudantes durante as festas e rituais, além de ensinarem a língua para todos os educandos, inclusive no ensino médio e educação infantil. O calendário anual da escola é elaborado de acordo com o fluxo econômico e cultural da comunidade. Nos dias reservados à cultura, educadores e educandos participam das atividades de acordo com os encaminhamentos de professores *Kyikatêjê* e lideranças da aldeia.

Os encaminhamentos referentes aos processos da escola são enviados à 4ª Unidade Regional de Ensino (URE), localizada no município de Marabá. A URE não dispõe de coordenação específica para educação escolar indígena, o que dificulta a articulação da direção da escola, educadores e comunidade com a SEDUC, pois nem sempre os técnicos indicados para solução dos problemas são conhecedores da especificidade do ensino, o que inclui, na maioria das vezes, desconhecimento da legislação educacional.

Os dados referentes aos números de alunos que constam na documentação da escola *Kyikatêjê* são referentes ao período de 2002 a 2008 (Tabela 1). É possível perceber o aumento gradativo no número de estudantes conforme ampliação da oferta de ensino. É importante mencionar que nos anos em que não havia oferta do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio na aldeia, as crianças e jovens estudavam na cidade de Marabá, distante mais de 30 quilômetros da aldeia. O transporte dos estudantes era realizado pelo ônibus da comunidade, com todas as despesas, inclusive com motorista, pagas pela Associação *Kyikatêjê*.

Tabela 1: Matrículas por série no período de 2002 a 2008 da EEEFM *Tatakti Kyikatêjê*:

Série /ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ed. Infantil	32	22	20	17	22	35	40	42
1ª série	51	25	31	33	39	40	30	16
2ª série	08	09	19	28	24	33	18	11
3ª série	08	09	11	20	20	17	24	20



4ª série	15	04	03	11	05	21	16	15
5ª série	-	-	-	-		15	29	19
6ª série	-	-	-	-		09	10	22
7ª série	-	-	-	-		06	14	13
8ª série	-	-	-	-		04	08	09
1º ano							12	15
2º ano							13	09
3º ano							13	17
TOTAL	106	69	84	109	110	180	227	208

Fonte: Diários de classe dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*.

Quanto à estrutura habitacional, no ano de 2007 foram construídas 44 casas de alvenaria,⁶⁸ seguindo padrão arquitetônico regional, com dois quartos, uma suíte, sala, cozinha, varanda com garagem e banheiro social. Todas as casas são pintadas de verde claro, com uma faixa verde-escuro de aproximadamente um metro na base. É comum no fundo das casas, a construção de outra, em proporções menores geralmente cobertas de palha onde acontece a reunião da família para o preparo dos alimentos, principalmente assados no fogo, por isso, feita de chão batido. Cada casa também tem o *girau*,⁶⁹ feito pelas mulheres e serve para secar alimentos ao sol, como a castanha, a mandioca e a macaxeira que serão depois piladas para o preparo do *kuputi*.⁷⁰

A distribuição das casas é organizada de acordo como os núcleos familiares, onde as irmãs moram próximas à casa dos pais. Com o aumento da população e a conseqüente

⁶⁸As casas foram construídas mediante repasse de recursos via Convênio VALE e comunidade *Kyikatêjê* referente à vigência de 2007. Quinze casas foram construídas com recursos da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti* para suprir as necessidades das famílias.

⁶⁹Estrado de madeira onde os alimentos são colocados para secar ao sol.

⁷⁰O *kuputi* ou *berarubu* é alimento preparado diariamente pelas mulheres *Kyikatêjê*. Está presente também em quase todos os rituais e festas, quando as mulheres se reúnem em núcleos familiares para a coleta dos materiais necessários e preparo desse alimento a base de massa de macaxeira ou mandioca e carne de caça. Nimuendajú, no livro *Os Apinayé* (1956), descreveu detalhadamente o processo de preparo do que ele chamou de bolo de carne. Passado mais de meio século, essa prática permanece viva entre os *Kyikatêjê*. Mais do que um simples fazer, o preparo do *kuputi* reafirma os laços de parentesco, as alianças e as relações sociais intrínsecas nessa prática. Para mais informações consultar: BELTRÃO, Jane Felipe; FERNANDES, Rosani de Fatima. “*Kuputi* (berarubu): patrimônio alimentar da cozinha *Kyikatêjê*”. In: BELTRÃO, Jane Felipe; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré (orgs.). **Diversidade, Educação e Direitos: etnologia**. Belém: EDUFPA, 2009. (EDUCIMAT) 51)



constituição de novas famílias, algumas casas compõem o segundo círculo construído próximo ao primeiro. A organização do segundo círculo está prejudicada pelas inúmeras construções que ocupam locais onde deveriam estar as casas, são galpões para armazenamento de milho e castanha, garagem dos carros da comunidade e a escola que foi construída próximo ao acampamento a pedido das lideranças.

Conforme dados do censo demográfico da aldeia, em junho de 2002 a população era de 190 pessoas, dos quais 105 eram homens e 85 eram mulheres. No ano de 2005 a população somava 248 indivíduos. No censo realizado em 2007, a população somava 259 pessoas. Para *Rõpré* e *Pepkrakte* (Zeca Gavião) o crescimento da população justifica-se pela expressiva melhoria na qualidade de vida do povo, que se refere às condições de moradia, alimentação, assistência médica, mas principalmente no aspecto sociocultural.

A tabela a seguir informa os dados atualizados da população *Kyikatêjê*, distribuída por sexo e faixa etária (Tabela 2).

Tabela 2: População *Kyikatêjê* por sexo e faixa etária

Faixa etária (em anos)	Masculino	Feminino	Total
0 a 5	33	36	69
6 a 10	17	15	32
11 a 15	11	12	23
16 a 20	12	18	30
21 a 25	18	15	33
26 a 30	10	10	20
31 a 35	09	08	17
36 a 40	03	03	06
41 a 45	07	02	09
46 a 50	01	03	04
51 a 55	01	03	04
56 a 60	02	03	05
Acima de 60	05	02	07
Total	129	130	259

Fonte: Registros do Setor de saúde da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti* relativo ao 1º semestre de 2008.



A maior parte da população está na faixa etária de zero a cinco anos, ou seja, correspondente ao tempo de constituição da nova aldeia, o que concorda com afirmação das lideranças com relação à melhoria nos padrões de qualidade de vida. Quanto aos óbitos, desde 2001 aconteceram cinco, do líder *Atôré* num acidente com arma de fogo, da esposa de *Hôpryti, Jôpêtyti*, e de três crianças menores de cinco anos, um recém-nascido e duas com um e dois anos de idade. As causas das mortes das crianças, segundo a equipe de saúde, foram pneumonia e desidratação.

Quanto ao luto, segundo a tradição *Kyikatêjê*, narrada por *Kykyiré*, deve ser guardado por todos, mas em especial pela família da pessoa que faleceu. No período de luto nenhuma festa é realizada, as pessoas não se pintam, nem saem da aldeia para festividades. O luto só acaba quando os mais velhos fazem uma caçada específica para este fim, os animais abatidos são colocados num *cofo*⁷¹ grande, no pátio da aldeia, na mesma hora em que a pessoa faleceu. Os membros da comunidade que não forem da família da pessoa que faleceu são livres para pegarem as caças, o que não é permitido aos membros da família que, olhando tudo, choram a morte do ente querido. Depois da comoção coletiva marcada pela expressão da dor sentida pela morte, as atividades culturais são liberadas.

Quanto ao sepultamento, as pessoas são colocadas em urnas de madeira, as esteiras que antes envolviam o corpo continuam presentes no ritual fúnebre, mas agora envolvem a urna. Num dos velórios que acompanhei, a criança teve o cabelo cortado e foi pintada com urucum⁷² pelas mulheres mais velhas da família antes de ser levada ao cemitério da aldeia. Sobre a sepultura, a família constrói pequena cobertura, semelhante às casas tradicionais, sem paredes, dizem que é para amenizar o calor do sol. Nos dias que sucedem o enterro, a família leva alimentos todos os dias ao morto, deixando-os na sepultura.⁷³ Na cruz de madeira colocada à cabeceira da sepultura, estão registradas as datas de nascimento e falecimento da pessoa.⁷⁴

⁷¹ Cesto trançado com folhas do babaçu (palmeira).

⁷² Planta cuja semente é vermelha, utilizada nas pinturas corporais.

⁷³ Semelhante à cultura japonesa, onde as pessoas levam alimentos e bebidas aos mortos nos locais de sepultamento. Fonte:

http://www.paranashimbun.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287%3Aentre-os-shisha-e-os-muertos-japoneses-mexicanos-e-a-morte&catid=73%3Adavid-egdoberto-da-silva&Itemid=59. Acesso em 30/03/2010.

⁷⁴ Conforme relatos coletados, a cruz foi adotada por influência da igreja católica, que realizava missas e batismos na comunidade. Durante o velório da criança, que pude acompanhar, não percebi a preocupação das pessoas em “encomendar” a alma do morto, como no costume cristão do qual adotaram algumas práticas. As



Na ocasião da morte de um membro da família, todos os membros da família nuclear cortam os cabelos bem curtos, representando o luto.⁷⁵ O luto da comunidade inclui atualmente suspensão dos trabalhos, das aulas na escola e de qualquer atividade festiva, por isso o luto tem sido reduzido a aproximadamente uma semana no caso das crianças. No caso dos adultos o período de luto pode variar com a idade da pessoa, geralmente é mais longo quando as pessoas são mais velhas, podendo chegar a um ano.⁷⁶

Outro aspecto cultural determinante na sociabilidade *Kyikatêjê* é o sistema de nomeação. Sobre a nomeação *Timbira*, Melatti escreveu:

“[e] ntre os índios Timbira... o indivíduo não recebe um nome porque pertence a determinado grupo, mas sim pertence a um grupo porque recebeu determinado nome. Nas tribos Timbira, o menino recebe nome, geralmente, de seu tio materno, enquanto a menina recebe nome quase sempre da sua tia paterna. Segundo o nome que receber o indivíduo passa a pertencer a certo grupo cerimonial e a certas metades dos muitos pares que existem nessas sociedades; seu nome dá ainda privilégio de interpretar determinados papéis em certos rituais.” (1972, p.83).

O sistema de nomeação está fortemente presente na organização social *Kyikatêjê*, não há nenhum registro civil com *nome de kupẽ*. Algumas pessoas têm também nomes regionais como Roberto, Zeca, Luis, Alacide, Lucinha, geralmente escolhidos por eles mesmos, ou atribuído pelos familiares ou vizinhos *kupẽ*. A prática de auto-nomeação é vista criticamente pelos velhos que a associam à tentativa de enfraquecimento da língua materna pela sociedade hegemônica. Apesar da influência da língua portuguesa na escolha do *nome de kupẽ*, a maioria se identifica com o nome *Kyikatêjê* e mantém as relações sociais engendradas a partir desse evento.

O nominador, que geralmente é o irmão da mãe no caso dos meninos e a irmã do pai no caso das meninas assume responsabilidades com a criança, de encaminhá-la no

lamentações em voz alta expressam a dor da perda. Segundo me informaram a respeito do falecimento de pessoas adultas, as manifestações chegam ao desespero coletivo, algumas pessoas tentam até tirar o morto do caixão, demonstrando a não aceitação da perda.

⁷⁵No dia três de setembro de 2008 presenciei o velório de uma criança na Aldeia, as mulheres, parentes próximos expressavam a dor da perda por meio de grito e choro incessante. Sobre o corpo falavam na língua *Timbira* frases como “vou estar com você em breve”, “*ixun* (pai do céu) vai cuidar de você”, foi *kaxêrê* (lua) que fez isso. *Ixun* é representado mitologicamente pelo sol, ou seja, a personificação do bem, enquanto *kaxêrê*, a lua, personifica o mal. Chamado de *pyt*, o sol assume na cosmologia *Kyikatêjê* a figura de *ixun*, o pai, certamente por associações relacionadas à influência do Cristianismo que compara *ixun* à figura de Deus e *kaxêrê* à do seu opositor, o Diabo. Conforme relatos coletados informalmente, o corte de cabelo é para que o *mekaron*, espírito do morto, não reconheça os parentes no retorno do mundo dos mortos, o que poderia causar problemas para os vivos reconhecidos por ele.

⁷⁶ O registro de óbito é feito pela FUNAI.



conhecimento dos rituais, por exemplo. Os pais do nominado assumem obrigações com o nominador, devendo defendê-lo em todos os aspectos da vida social.

Como parte dos arranjos sociais dos grupos *Jê* está os casamentos interétnicos. Há famílias na aldeia formadas a partir de casamentos com indígenas das etnias *Xerente*, *Karajá*, *Guarani*, *Krikati*, *Parkatêjê*, *Akrãtikatêjê*, e ainda com *kupẽ*. Nesses casos, a nomeação dos filhos acontece conforme costume *Kyikatêjê*. Quanto ao sobrenome, parece não ter valor simbólico, nem ritual entre os *Kyikatêjê*. Com a exigência da FUNAI pela certidão de nascimento, provavelmente a opção encontrada ou sugerida foi incluir como sobrenome o primeiro nome da mãe e o nome do pai, muitas vezes seguido pelo nome do povo a qual pertence,⁷⁷ prática não adotada pelos *Kyikatêjê*.⁷⁸

Quanto aos meios de subsistência, a *pur* (roça tradicional) constitui principal forma de obtenção de alimentos como a mandioca, a banana, o *mudubim* (amendoim), a macaxeira, a batata-doce, a abóbora, o inhame e o *põhy* (milho), que, além de serem utilizados na alimentação diária, são indispensáveis na realização das festas e rituais.⁷⁹

Nimuendajú (1956) e DaMatta (1976) explicam que as roças pertencem às mulheres, sendo feitas em sistema coletivo, a derrubada e a queimada são tarefas dos homens. Enquanto o plantio e a colheita são atividades femininas. Atualmente nas roças da comunidade também são cultivados alimentos em maior quantidade, em especial o milho que alimenta a criação de porco queixada em cativeiro. Por diversas vezes acompanhei as velhas na colheita, na coleta de lenha e folhas para o preparo do *kuputi*, em meio às nossas conversas e brincadeiras, as mesmas revelavam a insatisfação pelo pouco interesse das meninas mais novas pela aprendizagem das atividades relacionadas ao plantio e colheita dos alimentos. Por diversas vezes também presenciei as velhas chamando atenção das mulheres *casadinhas*⁸⁰ porque preferem comprar os alimentos industrializados ao invés de acompanhar as mulheres mais

⁷⁷Entre os *Kaingang*, conforme relatos dos mais velhos, a prática foi diferente, os próprios funcionários do órgão tutelar indicavam os nomes na língua portuguesa e o sobrenome, que quase sempre estava relacionado a características do local onde morava, ou ainda, simplesmente nomeando os indígenas com nomes regionais. A prática mudou radicalmente a forma tradicional de nomeação em muitas Aldeias *Kaingang*.

⁷⁸A preocupação das lideranças com a continuidade do sistema de nomeação e o desejo de efetivar o registro escrito do mesmo, originou o trabalho *Kãm Jixi: a nomeação entre os índios Kyikatêjê*, elaborado pelos estudantes e educadores da Escola *Tatakti Kyikatêjê*, em 2007, com a coordenação do professor dos adultos Elias Santos Oliveira e que está em fase de revisão para publicação. No capítulo quatro aprofundo o assunto.

⁷⁹Nos meses de chuva, entre janeiro e fevereiro é realizada a festa do *põhy* (milho verde). O milho é consumido assado nas brasas. Com as palhas verdes do milho são confeccionadas as petecas, disputadas pelos grupos arara e gavião durante a realização da brincadeira.

⁸⁰Termo empregado pelas velhas para identificar as mulheres casadas há pouco tempo.



velhas na roça. Semelhantemente aos escritos de Nimuendajú feitos há mais de cinquenta anos é possível afirmar que as mulheres *Timbira Kyikatêjê* continuam “donas das roças”.

A vitalidade das mulheres mais velhas permite que transportem grandes quantidades de alimento no *paneiro*⁸¹ que trazem às costas, sobre os alimentos ainda colocam a lenha de *pau preto* que encontram pelo caminho. Dificilmente vou ao acampamento das mulheres sem que estas ofereçam algum alimento, ou cobrem minha presença nas idas à roça. Entre os produtos não comestíveis cultivados pelas mulheres está o *kōnkōn* (cabaça), usada para armazenar sementes, transportar água, e na confecção do *inkaká* (maracá), além de ser utilizado no feitiço do *kōnkōn hãri* (buzina) e nos cintos usados pelos homens nas danças. Mais recentemente foram incorporadas as miçangas coloridas nos artesanatos e enfeites rituais. As pulseiras e brincos feitos com miçangas e penas também fazem parte do rol de enfeites das mulheres jovens, que além de usarem nas danças, utilizam no dia-a-dia. Eventualmente as peças são vendidas para visitantes que procuram levar lembranças da aldeia.⁸²

Além das roças, a coleta de frutos é fonte diária de alimento, podendo ser feita tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Dentre os preferidos estão o cupuaçu, o açaí, a bacaba, o ingá e a banana. As crianças também sobem nos altos pés de açaí para a coleta dos cachos e desde pequenas aprendem as técnicas do preparo.

Os *Timbira* não são conhecidos na literatura como exímios pescadores, também não fazem canoas como outros povos *Jê*, pescam o *poraquê* (peixe elétrico) nos períodos de pouca chuva, quando os igarapés ficam menos cheios. O *poraquê* é iguaria especialmente procurada para o preparo do *kuputi*. As famílias *Timbira* da Aldeia *Krikati*, do estado do Maranhão e os *Karajá* do estado do Tocantins que residem na Aldeia *Kyikatêjê* costumam procurar os igarapés com mais frequência, quando trazem pequenos peixes nas ocasiões de escassez de caça.⁸³

A caça é atividade masculina, pode ser realizada individualmente para alimentar a família e em grupos maiores na ocasião dos rituais. Nesse caso, a caça abatida é jogada no

⁸¹Cesto de trançado largo utilizado especialmente na coleta de castanha. Apesar de não ser artefato *Kyikatêjê*, é confeccionado por algumas pessoas que dominam a técnica aprendida com os castanheiros que trabalham na Aldeia nos períodos de coleta.

⁸²O cacique *Kykyiré* tem se especializado na produção de enfeites como brincos, suportes para cabelo, colares de sementes, dentes e miçangas. Por diversas vezes o cacique solicitou que eu levasse miçangas e sementes de Belém para Aldeia. Como forma de agradecimento pelos materiais me deu várias peças prontas, entre brincos e enfeites de cabelo.

⁸³Os *Kyikatêjê* criam peixes em tanques localizados no local de projetos denominado Limpeza, distante oito quilômetros da aldeia. Quando atingem o tamanho ideal para o consumo os peixes são distribuídos às famílias.



pátio da aldeia, as mulheres da família do caçador que pegarem a caça deverão preparar o *kuputi* que é entregue a ele depois da corrida da tora. Nas caçadas noturnas costumam fazer *esperas*, com *varridas*⁸⁴ nos locais em que o animal, geralmente de grande porte, costuma passar. A espera é feita próxima às árvores frutíferas onde o animal se alimenta ou próximo aos igarapés para onde os animais se deslocam para beber água.

As armas utilizadas nas caçadas são espingardas de diversos calibres, atualmente, os *Kyikatêjê* não utilizam o arco e a flecha para atividade de caça, também não costumam levar cachorros, ao contrário dos índios *Krahô* que caçam pacas, tatus e outros com este animal de estimação (Melatti, 1978). Entre os índios Gavião da Aldeia *Krikati* que moram na Aldeia *Kyikatêjê* é comum a utilização do animal nas caçadas, especialmente as noturnas. Observei que os cachorros⁸⁵ não são bem-vindos entre os *Kyikatêjê* que associam o animal às doenças. Apesar disso, não ouvi dizer que tenham matado um, mesmo aqueles moribundos que circulam pela aldeia com feridas, não os sacrificam por pena.

Nas caçadas, quando a fêmea é abatida, costumam levar os filhotes para casa, são macacos, araras, porco-queixada, papagaios, jabutis, dentre outros. Os *Kyikatêjê* não costumam comer, nem aproveitar penas ou cascos desses animais quando morrem. A criação de animais domésticos como galinhas e porcos não é comum entre os *Kyikatêjê*.⁸⁶ Chegaram a criar galinhas em grande quantidade para o consumo da comunidade, mas o galinheiro foi desativado por causa do mau cheiro que incomodava os moradores mais próximos. Havia também na comunidade a criação de caprinos e ovinos, projeto idealizado pela ONG *Extensão Amazônia*. Os caprinos eram criados soltos na aldeia, invadiam as casas, comiam as plantas, sem contar o mau cheiro que exalavam. Os *Kyikatêjê* não apreciam a carne, nem o leite desse animal, por isso venderam todos, permanecendo apenas com a criação de ovelhas que, segundo eles, não incomoda ninguém.

A associação faz mensalmente compra de alimentos para todas as famílias, os produtos são estocados na cantina da aldeia e distribuídos às famílias, a quantidade varia de acordo

⁸⁴É a limpeza do local onde o caçador espera a caça, espécie de corredor por onde circula livremente.

⁸⁵Relatos dos índios mais velhos informam que por diversas vezes foram “achados” na mata pelos cachorros dos *kupê* (não-índigenas), situação que, na maioria das vezes, lembra a violência com que eram tratados, o que justifica a rejeição ao animal.

⁸⁶ A comunidade mantém a criação de porco-queixada em cativeiro, são aproximadamente 20 animais alimentados com milho e macaxeira produzidos na roça da aldeia.



com o número de pessoas na casa. O *rancho*, como é chamado, inclui produtos básicos de alimentação e limpeza, como arroz, feijão, sabão, entre outros, considerados essenciais.

No comércio de Marabá também são adquiridos a maioria dos eletroeletrônicos, telefones celulares, aparelhos de DVD, móveis em geral e antenas parabólicas que estão presentes em todas as casas. Algumas famílias adquiriram automóveis particulares, que são mantidos com recursos próprios. A compra desse meio de transporte tem se intensificado nos últimos anos, mas a maioria das pessoas ainda utiliza o ônibus da comunidade para se deslocar pelo menos uma vez na semana a Marabá para compras e pagamentos. Nessas ocasiões podem ser percebidas as hostilidades com relação aos índios, que, agora é também marcada pela intolerância da população regional com relação ao poder aquisitivo dos grupos étnicos da RIMM. Além disso, há questionamentos acerca da indianidade dos mesmos, fruto da visão preconceituosa dos regionais que desqualificam aqueles indígenas que não se enquadram nos estereótipos por eles aprendidos e perpetuados.

Paralelamente à realização das festas e rituais da cultura,⁸⁷ também foram apropriadas algumas datas festivas do calendário cristão, como a Páscoa e o Natal. O Dia das Mães, dos Pais e das Crianças, também são ocasiões especiais, principalmente entre os mais jovens. Nesses dias festivos, as comemorações a partir dos referenciais culturais agregam novos elementos, como produtos industrializados, quando se percebe o embate de forças simbólicas que são bem marcadas como *as coisas de índio* e *as coisas de kupê*.

Percebe-se maior resistência dos velhos na incorporação desses elementos ditos *novos*, na ocasião das festas de quinze anos, por exemplo, em que os mais jovens dançam as músicas de *kupê*, os mais velhos mantêm distância, apenas observam. Alegam que são *coisas dos jovens*. Isso pode ser percebido claramente nos dias de jogos de futebol, poucos velhos vão até a beira do campo ou assistem às partidas do time da aldeia em jogos externos, em contrapartida, os velhos cobram a participação maior dos jovens e crianças nos rituais e festas tradicionais.

⁸⁷As festas que consegui acompanhar foram: *Pôhytete* (milho verde), *Kruxwy* (brincadeira de pegar criança), *Tuti Krã* (festa do peixe), *Hákti* (brincadeira do Gavião), *Pán* (arara), *Wakumeré* (brincadeira dos homens), *Kokoiré* (brincadeira do macaco), *Krowajonore* (brincadeira dos noivos), *Weweti* (brincadeira da borboleta), *Apynyre* (brincadeira de jogar caule de árvores nos homens jovens) *Róp Porpororé* (brincadeira de pegar o outro).



As festas e brincadeiras⁸⁸ da cultura são realizadas de acordo com o ciclo cerimonial *Kyikatêjê*, geralmente obedecem à seqüência indicada pelos mais velhos do grupo. As brincadeiras são compostas por elementos culturais comuns como pinturas corporais, corridas de toras, dança com maracá no pátio da aldeia, o preparo e consumo do berarubu. Há uma brincadeira para cada grupo cerimonial por isso chamadas de *brincadeira do gavião*, e *brincadeira da arara*, também são realizadas as brincadeiras dos grupos cerimoniais que levam nome dos animais da água: *peixe*, *lontra* e *arraia*. Cada brincadeira, além dos elementos que são comuns contém atividades que são próprias do grupo cerimonial em questão. Por exemplo, na ocasião da festa do peixe, são confeccionadas as máscaras do *Tép* (peixe).

Durante uma semana a máscara é confeccionada com folhas da palmeira conhecida como babaçu, depois de pronta é então pintada com urucum. A pessoa encarregada de fazer a máscara é também aquela que a usará na ocasião do ritual.

Nas fotos 13 e 14 estão dois momentos diferentes da realização do ritual. A foto 13 é da Aldeia *Ladeira Vermelha* e foi registrada há mais de 30 anos, a foto 14 foi feita por mim, em abril de 2007 na Aldeia *Kyikatêjê*.

A análise cuidadosa dos dois momentos históricos que distam aproximadamente 30 anos permitem algumas considerações: (1) a manutenção da tradição *Kyikatêjê* pode ser observada na máscara, que em nada difere apesar das décadas que separam a realização das brincadeiras; (2) a forma como as mulheres se posicionam e seguram a “cauda” da máscara, *Horãkraktare* na primeira e *Jõprara* na segunda; (3) Outra informação importante é a disposição das casas, que, mesmo tendo o material empregado na construção modificado, não deixaram de estar dispostas em círculo, conforme tradição *Timbira*.

⁸⁸ Segundo o cacique *Kykyiré*, as festas são as danças no pátio da aldeia e envolvem todos os membros da comunidade, as brincadeiras são referentes aos grupos cerimoniais e podem ou não contar com a participação de todos, pois há atividades que são específicas dos integrantes dos grupos.





Arquivo da EEEFM Tutakiti Kyikatêjê

Foto 13. Brincadeira do peixe na Aldeia Ladeira Vermelha



Rosani de Fatima Fernandes. 17/03/2007.

Foto 14. Brincadeira do peixe na Aldeia Kyikatêjê



Com relação aos rituais, Nimuendajú (1956) relatou a realização do ritual de iniciação dos guerreiros, o *pemb* entre os *Apinayé*, que entre os *Kyikatêjê* é chamado *pemp*⁸⁹ e há muito tempo não é realizado. O principal motivo, segundo os próprios *Kyikatêjê*, é a distância da aldeia com relação aos rios grandes, essenciais à realização do ritual. Há projetos para construção de balneário com canalização da água do igarapé próximo à aldeia, para então, em condições adequadas, realizar o ritual de iniciação dos meninos que deverão aprender num período de aproximadamente três meses a ser *homem Kyikatêjê*. Nesse tempo de preparação que inclui períodos de reclusão na mata, os jovens aprendem todas as atividades masculinas relacionadas à caça, disputas de tora e flecha, confecção de apetrechos e artefatos, entre outras atividades. O ritual marca a passagem à idade adulta.

Outro ritual de iniciação masculino é a *furação de beíço*,⁹⁰ quando os meninos têm o lábio inferior furado com osso pontiagudo, geralmente de *iaxy* (veado). No local do furo é colocado um pedaço de madeira pintado com urucum. Nessa ocasião, o jovem também deve seguir rigorosa dieta alimentar para apressar a cicatrização. Quando os caçadores matam o jacamim, ave de unhas finas e pontiagudas acontece o ritual em que mulheres e homens jovens têm as panturrilhas e coxas riscadas para *tirar o sangue ruim*. Segundo o cacique, o ritual favorece a saúde dos corredores de tora, deixando-os mais fortes.

Quanto às meninas, os relatos de *Jôprara* informam que eram submetidas à reclusão na primeira menstruação que está relacionada com a iniciação sexual, como no caso dos *Apinayé*, ou seja, a menina só menstrua depois de ter mantido relação sexual, conforme afirma Nimuendajú “... estão firmemente convencidos de que não pode haver menstruação antes do defloramento, e que este último seja um requisito para aquela.” (1956, p. 60) Nesse período, a menina ficava sobre a esteira no interior da casa, submetida a dietas alimentares que excluem comidas *reimosas*, como caças. No entanto, segundo *Jôprara*, a prática da reclusão não está mais sendo realizada entre os *Kyikatêjê*.

Quanto ao casamento, Nimuendajú (1956) relata que não é permitido entre parentes de primeiro grau, no entanto são forjados planos de casamento desde muito jovens. Entre os *Kyikatêjê* a prática é reprimida, não sendo admitido o incesto. A definição do noivo ou da noiva está associada às relações estabelecidas a partir da nomeação e não obrigatoriamente entre membros de metades opostas como no caso dos *Kaingang*. No entanto, hoje se percebe

⁸⁹Para saber mais sobre o ritual do *pemp* ver CARELLI, Vicent. **Pemp**. Vídeo nas Aldeias, 27 min., 1998.

⁹⁰ Utilizo a expressão nativa que refere o ritual conhecido na literatura Antropológica com “perfuração labial”.



certa resistência das mulheres jovens com relação aos casamentos com homens mais velhos. Quando a menina não se agrada do noivo, trata de amigar-se logo com alguém de sua preferência, ato geralmente reprimido pelos mais velhos, mas aceito socialmente.

Então, o casamento, atualmente, consiste no *ir morar junto*, a princípio, na casa da mãe da mulher até a construção da casa do casal. Nos últimos cinco anos pude observar algumas cerimônias de casamento, realizadas nos modelos cristãos, com mediação de Pastor de Igreja Evangélica e com trajes sociais (vestidos e ternos) ⁹¹ no estilo dos regionais.

Quanto ao nascimento dos filhos, é acompanhado de rigorosas dietas alimentares tanto para o pai, quanto para a mãe da criança. O pai segue rígido resguardo do trabalho no período pós-nascimento. As abstinências incluem o não consumo de certos alimentos como carne de caça e bebidas alcoólicas. As relações sexuais também devem ser evitadas enquanto a criança estiver “mole”, que corresponde ao período antes do andar. Caso os pais quebrem a abstinência sexual, a criança será acometida de enfermidades, como feridas, por exemplo, podendo ficar fraca⁹² e até morrer. Quando a criança nasce, o pai coloca o *paxê* no pulso, adorno confeccionado com a folha nova do coco babaçu para indicar que está de resguardo.

As dietas alimentares⁹³ e restrições sexuais também são impostas àqueles que pretendem ser bons corredores de tora. Quanto às relações sexuais, os meninos devem ser iniciados pelas velhas para que sejam fortes e saudáveis, caso contrário, ficarão fracos e não serão bons atletas. Se acontecer de alguém derrubar a tora na disputa, é logo acusado ter tido relação sexual na noite anterior à corrida, o que é proibido. Não há repreensão quanto à iniciação sexual das meninas, que costumam ter filhos a partir dos treze anos, caso engravidem antes de casar, os avós ajudam a cuidar da criança.

⁹¹ Apesar de serem monogâmicos, os homens e mulheres costumam ter relações extraconjugais, situação que, ao que tudo indica, tende a mudar com a influência das igrejas que condenam o adultério. Os mais velhos contam sobre algumas brincadeiras em que havia liberdade para a troca de parceiros sexuais. Na Aldeia *Parkatêjê*, o cacique vive com duas *iti* (esposas) na mesma casa. Outro caso era de Alzira, que faleceu no ano de 2007, também na Aldeia *Parkatêjê*, foi o único caso que ouvi falar de uma mulher ter dois maridos, mas entre os *Kyikatêjê* não é prática comum. Relatos indicam que no caso de falecimento da mulher, o marido pode casar-se com uma das irmãs para que os filhos não pereçam “nas mãos” de alguém que não seja da família, ou seja, a prática do sororato. Há rituais do *megen* que consistem na troca de alimentos entre homens e mulheres, em que os papéis sexuais são trocados por um dia. Homens vão preparar alimentos para as mulheres que ficam jogando flechas no acampamento. Na hora da dança, as mulheres reproduzem os movimentos dos homens, enquanto estes dançam como as mulheres.

⁹² Diz-se que uma pessoa é forte, “dura”, quando segue as dietas prescritas, o termo também está associado à longevidade.

⁹³ Quando acontece de alguém se envolver em brigas, ou no caso de homicídio, a pessoa também é submetida à rigorosa dieta para “limpar o corpo”, as coxas e panturrilhas são riscadas com unhas de aves para tirar o sangue ruim.



Quanto aos grupos cerimoniais, DaMatta explica que os *Timbira* “... concebem o universo como uma totalidade fechada, onde todos os elementos são ordenados de dois a dois, uns em oposição aos outros...” (1976, p.100). Ele constata que não há maior importância de um grupo com relação ao outro, sendo, portanto complementares⁹⁴ o que pode ser verificado no mito de origem *Kyikatójê*, onde *pyt* (sol) e *kaxêrê* (lua) aparecem como figuras centrais que coexistem em oposição e em complementaridade. Os dois grupos cerimoniais que orientam a maioria das brincadeiras de longa duração, as disputas de flechas e a corrida de toras são o *Hakti* (gavião) e *Pán* (arara). No período da chuva, depois da brincadeira do milho acontece a brincadeira do *Tép* (peixe), *Xexetêrê* (arraia) e *Toiré* (lontra), quando são construídas três “casinhas” no pátio, onde os membros de cada grupo se reúnem para comer, dançar e correr tora. O pertencimento aos grupos cerimoniais está relacionado à nomeação, não sendo, portanto, de descendência patrilinear como ocorre em outros grupos *Jê*.⁹⁵

No caso dos *Timbira* em geral, o nominado ou nominada deve defender a metade do nominador. DaMatta escreveu que “[t]odos os indivíduos *Apinayé* de ambos os sexos pertencem a um desses grupos que lhes são transmitidos com os nomes.” (1976, p.100). O pertencimento define a metade que o indivíduo deverá defender na corrida da tora, ou a que time deve jogar na disputa de flechas. Além disso, a nomeação outorga ao nominador o direito de “brigar” com o nominado e com o pai e a mãe do mesmo caso não estejam participando devidamente das disputas e rituais que lhes cabem.

No meu caso, por várias vezes fui acordada muito cedo por *Jôprara* para defender o partido *Gavião* nas disputas da corrida de toras. Além disso, tenho obrigações alimentares e rituais com a *nominadora* da minha filha, como no dia em que fui chamada, mesmo estando estudando em Belém para representá-la na realização do ritual do *Kryxyi*, como faço todas as vezes que ocorre. Na brincadeira, pintava duas crianças com urucum antes do sol nascer e banhava as mesmas ao entardecer, no final de cada dia recebia o pagamento da mãe ou da avó da criança, que quase sempre eram castanhas, cupuaçu e caça. A brincadeira só acaba quando um dos pais ou avô das crianças abate uma caça grande.

⁹⁴Mais uma vez comparo aos *Kaingang* onde os *Kamé* são os primeiros, o mais importante em oposição aos *Kanhru* que têm papel secundário na realização dos rituais. Por exemplo, na realização do ritual do *Kiki-kój*, os *Kamé* são os primeiros a beber o *kiki* (bebida fermentada feita à base de frutas e mel) e a entrar no cemitério durante a realização do ritual que encaminha os mortos ao *numê* (mundo das almas).

⁹⁵Entre os *Kaingang*, os filhos devem seguir o grupo de pertencimento do pai, *Kamé* ou *Kanhru*.



O lugar das crianças e dos velhos na vida social *Kyikatêjê* são bem definidos. As crianças são criadas com total liberdade, banham nos igarapés, andam de bicicleta, sobem nas árvores, ajudam a cuidar dos irmãos mais novos e são estimuladas pelos pais a freqüentar a escola. Os velhos são incluídos nessa classe de idade quando os filhos mais novos têm filhos, ou seja, quando se tornam avós. Os mais velhos dedicam-se às caçadas, à confecção de arcos e flechas, aos jogos de flecha e aconselhamento dos filhos e netos. Ensinam os conhecimentos quando solicitados e participam ativamente de todos os rituais e festas. Os homens permanecem o dia no acampamento da aldeia, enquanto as mulheres ocupam-se com o preparo dos alimentos. Por opção, nem todos participam das decisões referentes ao plano político, mas sempre são consultados quando o assunto é a cultura *Kyikatêjê*. Falam fluentemente a língua materna, entendem pouco o português e se comunicam muito pouco na segunda língua. O lugar dos velhos *Kyikatêjê* é de prestígio por serem considerados os guardiões da memória e da história do povo.

Quanto ao esporte,⁹⁶ os *Kyikatêjê* praticam a corrida de tora, que é realizada em quase todas as brincadeiras. A *krowa-péj* ou tora grande é feita no final das brincadeiras e marca o encerramento de um ciclo cerimonial. A *krowa-péj* é feita do tronco da sumaumeira, árvore da floresta Amazônica presente na mata dos *Kyikatêjê*. A tarefa de fazer a tora pode ser atribuída a uma ou mais pessoas. Depois de prontas, as toras são pintadas com urucum e colocadas no local de partida, geralmente no meio da mata, próximo a alguma estrada ou caminho na mata, também chamado de ramal. As disputas acontecem sempre ao amanhecer do dia. As toras são preparadas de acordo com os grupos que vão disputar, podendo ser corridas entre os grupos cerimoniais Arara e Gavião, ou ainda entre homens e mulheres que podem se dividir entre casados e solteiros na disputa que é acompanhada dos sons do *hōhi* (buzinas) feito com bambu e cabaça, dos apitos e dos gritos que imitam a arara ou o gavião.

O jogo de flechas é também muito praticado entre os *Kyikatêjê*. A tarefa de fazer arcos e flechas é exclusivamente masculina. Nimeundajú descreve o jogo de flechas entre os *Apinayé*:

“... [o]s homens, um após o outro, davam três passos para frente, atirando uma ou duas flechas, de cada vez, na bananeira, até que tidas as flechas crivavam os troncos e as folhas. As flechas que erravam o alvo eram recolhidas pelos meninos e levadas novamente aos atiradores.”
(1956, p.93)

⁹⁶ Nimeundajú (1956), relata que entre os *Apinayé* grupo *Timbira* que habita o hoje estado do Tocantins, a corrida de toras é esporte favorito.



Entre os *Kyikatêjê* o jogo de flechas acontece de maneira similar, podendo ser praticado também pelas mulheres e crianças. Além de jogar as flechas no tronco da bananeira, os *Kyikatêjê* jogam o *kaipy*, ou seja, a flecha é lançada por baixo de um obstáculo feito de folha de palmeira onde o vencedor é aquele que arremessar mais longe. Geralmente os vitoriosos ficam com as flechas dos perdedores. A principal reclamação dos mais velhos é acerca do desinteresse dos jovens pela aprendizagem das técnicas de produção do arco e flecha.

Esportes como o futebol e o voleibol são também muito praticados na aldeia, em especial por jovens e crianças. Todos os dias, ao final da tarde, homens, mulheres e crianças se reúnem no campo de futebol da aldeia para jogar. Quando os velhos decidem jogar voleibol, chamam os mais jovens e disputam durante alguns dias, até que decidem por não jogar mais.

No ano de 2009, o time *Gavião Kyikatêjê*, organizado na aldeia disputou a seletiva do *Campeonato Paraense de Futebol*, apesar dos esforços, o time não foi classificado. A participação do time indígena no campeonato estadual foi noticiada em nível nacional, associando o bom desempenho dos atletas às atividades culturais que requerem força física e dietas alimentares rigorosas. Mais que a prática de um esporte, o futebol tem se constituído como forma de interação com o mundo não-indígena. O diálogo a partir dos mesmos parâmetros da sociedade não-indígena se constitui aspecto relevante da atual configuração política e social dos *Kyikatêjê* que buscam reafirmar as tradições, ao mesmo tempo em que, buscam interagir com os não-indígenas em pé de igualdade. Numa destas ocasiões o time da aldeia jogou uma partida amistosa com o time do Remo, na capital do Estado, evento que ganhou destaque e foi noticiado amplamente pela imprensa estadual.⁹⁷

Enfim, a organização social não se esgota nas poucas páginas que dedicamos no trabalho, mas procurei mostrar de forma resumida como a Aldeia *Kyikatêjê* está atualmente organizada porque considero esta etapa importante para a compreensão dos próximos capítulos do trabalho.

⁹⁷ Estando em Belém na ocasião do jogo presenciei algumas manifestações preconceituosas com relação aos jogadores indígenas, do tipo “são índios, **mas** jogam bem futebol.” Ou ainda menosprezo pelo time do Remo pelo fato de estar jogando com indígenas, são faces da discriminação que afloram quando os indígenas conquistam certa visibilidade.



De Escola Anexa *Tatakti Kyikatêjê* à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*

“Foi com muita luta que nós conseguimos essa escola...”
(*Aprêirê*)⁹⁸

Historicamente, a presença das escolas nas aldeias foi pautada na promoção da política de *branqueamento cultural*, ou seja, na tentativa de tornar povos indígenas em cidadãos brasileiros aptos à comunhão nacional. A forte pressão do Estado brasileiro ocasionou a negação compulsória das identidades indígenas, suprimidas, sufocadas e intimidadas pela política de integração nacional. Tida como instrumento de conquista, a escola passou a ser gradativamente assumida pelos povos indígenas.

O princípio da mudança de paradigma nas ações do Estado com relação à política de educação escolar indígena⁹⁹ acontece com a promulgação da *Constituição Federal do Brasil*, no ano de 1988. A garantia do artigo 231 e 232 na *Constituição Federal*, bem como a elaboração dos importantes dispositivos legais que a sucederam, foram conquistas da luta do movimento indígena e aliados da causa pela superação da visão colonialista no tratamento do Estado com relação aos povos indígenas. Disputas marcadas pela violência física e simbólica foram travadas no campo político nacional para que tais instrumentos legais fossem assegurados. Então, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas não deve ser concebido como mera e benevolente concessão do Estado, mas como fruto da posição e resistência do movimento indígena. Conforme a *Constituição Federal* de 1988,

“[s]ão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”¹⁰⁰

⁹⁸Relato coletado em entrevista concedida no dia 19/06/2008.

⁹⁹As bases legais da educação escolar indígena são a *Constituição Federal* de 1988 artigos: 210, 215, 231 e 232; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: artigos: 26, 32, 78 e 79; o *Plano Nacional de Educação* (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; o *Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação* - 14 de setembro de 1999; a *Resolução 003/99 - Conselho Nacional de Educação* - 10 de novembro de 1999 e o *Decreto Presidencial 5.051*, de 19 de abril de 2004, que promulga a *Convenção 169* da OIT.

¹⁰⁰Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 02/06/08.



Outra importante conquista para o reconhecimento das especificidades socioculturais e lingüísticas dos povos indígenas foi a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96*¹⁰¹ que reconheceu as especificidades da educação escolar indígena. O artigo 78 determina a responsabilidade da União pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com os objetivos de proporcionar aos índios, comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e ciências. E ainda, garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

O artigo 79 define que os programas de ensino deverão ser planejados com audiência das comunidades indígenas com o objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada povo; manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Legalmente as escolas indígenas estão amparadas para desenvolver programas de ensino, calendários próprios, materiais didáticos, enfim, para organizar a vida escolar de acordo com as especificidades culturais e lingüísticas de cada povo. Infelizmente, na prática, a implementação desses programas ainda se constitui desafio aos povos indígenas e instituições de fomento à educação escolar indígena, que enfrentam inúmeras dificuldades para efetivação dos dispositivos previstos e garantidos por lei, conforme aponta Luciano,

“[a]s causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira delas é relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação, o que dificulta aos estudantes indígenas darem continuidade aos seus estudos. O modelo educacional ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas... A segunda causa é consequência da primeira: a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas.” (2006, p.161)

¹⁰¹Cf. MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.) **Legislação Indígena Brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.



Ângelo (2008)¹⁰² acrescenta que, os direitos dos indígenas às escolas que atendam as especificidades demandadas não têm sido garantidos em sua plenitude porque os maiores interessados, os indígenas, ainda não ocupam o papel de protagonistas nesse processo. A autora chama de *calvário* a luta das comunidades por acesso a educação de qualidade.

“[o] paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos. Ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades.” (2008, p.47).

Nesse contexto paradoxal, face às demandas por educação escolarizada, as comunidades juntamente com assessores, educadores¹⁰³ indígenas e não-indígenas têm buscado alternativas para superação dos obstáculos impostos pelo sistema educacional vigente. Dentre as alternativas, estão as parcerias com ONGs, universidades públicas e privadas, e, principalmente nas redes de comunicação e assessorias do movimento indígena e das instituições de apoio aos povos indígenas. As iniciativas têm se constituído estratégias de re-significação e apropriação da escola, transformando a instituição historicamente conhecida pelo caráter colonizador em instrumento de luta em favor da afirmação identitária, no desenvolvimento de processos de produção, transmissão, sistematização e registro dos conhecimentos dos povos indígenas.

Nesse sentido, a constituição da educação escolar *Kyikatêjê* está diretamente relacionada aos princípios da autonomia,¹⁰⁴ entendida como processo necessário ao

¹⁰²Francisca Novatino Pinto de Ângelo é professora indígena da etnia *Paresi*, é graduada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Para mais informações sobre o protagonismo indígena consultar: ÂNGELO, Francisca Novatino Pinto de. “Protagonismo Indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino do Mato Grosso” In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. **Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008: pp.45-60.

¹⁰³O termo *professor* é amplamente utilizado pelo movimento indígena, no presente trabalho utilizo os termos *educador* e *educando*, baseada em Paulo Freire que define *educador* como sendo aquele que faz educação *com o educando* e não *para ele*, em contraposição à *educação bancária* onde o aluno é depositário de conhecimentos e não sujeito de sua produção. A relação professor *versus* aluno pressupõe alguém que ensina (ativo) e outro que aprende (passivo), por isso adotarei os termos *educador* e *educando* que, segundo Freire, pressupõem que “...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (2008, p.79). O autor faz referência à *prática problematizadora* onde o educador é educado no diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Desta maneira ambos são sujeitos do conhecimento. Conforme: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

¹⁰⁴Freire (2008) fala sobre a *educação como prática da liberdade* que é o contrário da *educação como prática de dominação*. A primeira visa a formação crítica do sujeito, enquanto a segunda trabalha para alienação deste pelas práticas da educação bancária, que tem o professor como detentor único do conhecimento e que o transfere



reconhecimento das autoridades indígenas e povos na tomada de decisão em todos os aspectos que lhes digam respeito, ou seja, o exercício de direito com distribuição de competências políticas e sociais. Depois da constituição da Aldeia *Kyikatêjê*, em 2001, decididas pela conquista da escola, as lideranças partem em incontáveis viagens a Belém para reivindicar junto à SEDUC direitos assegurados pela legislação brasileira no que se refere à oferta do ensino escolar aos povos indígenas.

Apesar dos esforços e reivindicações das lideranças *Kyikatêjê*, durante dois anos a escola funcionou na informalidade. Sem reconhecimento da SEDUC, a comunidade se responsabilizou pela contratação e pagamento dos professores, das auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Não havendo escola construída, as aulas aconteciam em diversos locais improvisados: no acampamento, no galinheiro, no abatedouro de aves e até embaixo das árvores.

Em 2003, a escola é finalmente criada e passa a existir dentro do sistema de ensino da SEDUC. Pela portaria nº 0100/003¹⁰⁵ de 12 de março de 2003 que autoriza o funcionamento da Escola *Tatakti Kyikatêjê* como anexa à Escola Estadual de Ensino Fundamental Raolino de Oliveira Pinto, localizada na sede do município de Bom Jesus do Tocantins. A princípio, a escola ofertava apenas o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e a educação infantil.

A condição de anexa possibilitou a contratação dos professores pela SEDUC, mas não autonomia administrativa, financeira e pedagógica almejada pela comunidade. Os entraves burocráticos, a demora na efetivação dos contratos, o não repasse dos recursos devidos à escola e a necessidade de construção do prédio próprio, conduziu muitas vezes as lideranças à SEDUC, em Belém, uma vez que a URE encaminhava os pleitos, mas não decidia sobre eles.

Como a escola oferecia somente a primeira etapa do ensino fundamental na aldeia, os estudantes freqüentavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio nas escolas de Marabá. Para fazer o transporte dos estudantes a Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtáti* adquiriu ônibus e contratou motorista que percorria mais de 100 quilômetros diários para deslocar os estudantes. A preocupação dos pais e lideranças com o afastamento das

para o aluno, aquele que é depósito do conhecimento, por isso não problematiza o mundo nem analisa sua própria condição humana, histórica e social no mundo, porque inibida sua criatividade e potencial de criação. Nesse sentido, a educação como prática da liberdade trabalha para autonomia do sujeito.

¹⁰⁵ Fonte: Arquivos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*.



crianças e jovens do convívio da família e da vida em comunidade, fez com que apresentassem novo pleito à SEDUC: agora pela implantação da Educação Básica na aldeia.

Somente em 2007 a escola foi desanexada e reconhecida como Escola Estadual de Ensino Fundamental *Tatakti Kyikatêjê*, conforme portaria nº 081/2007. No início do mesmo ano, a comunidade decide pelo início das atividades letivas referentes à segunda etapa do ensino fundamental, tendo sido reconhecido pela SEDUC no mês de outubro, pela portaria nº. 079/2007, criando o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, completando assim a oferta de ensino fundamental. Mais recentemente, a comunidade teve o Ensino Médio autorizado pela SEDUC, por meio da portaria 035/2008, que cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*.

Implantada a Educação Básica na escola, a comunidade se depara com outro problema, a falta de espaço físico e mobiliário para comportar o número de estudantes que dobrou entre 2007 e 2008. A construção do prédio da escola foi iniciada em abril de 2006, via convênio SEDUC/Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Tocantins, mas ainda não foi concluída e não comporta a demanda da comunidade. Com apenas três salas de aula, a solução foi criar turnos intermediários para atender a todos os estudantes matriculados. A luta da comunidade agora é pela ampliação da escola pela SEDUC.¹⁰⁶

A *via crucis* do povo *Kyikatêjê* na luta pela estruturação da educação escolariza, representa parte das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na efetivação da legislação em vigor. Leis garantem direitos, mas se os instrumentos para efetivação não forem eficientes, a ampliação da oferta de ensino com qualidade às escolas indígenas estará mais uma vez comprometida. Infelizmente a demora e, em muitos casos, o não atendimento das demandas dos povos indígenas pelo reconhecimento das escolas enquanto instituições autônomas nos sistemas de ensino, sejam estaduais ou municipais, tem configurado entrave na concretização dos projetos educacionais nas aldeias.

É importante ressaltar que o trabalho pedagógico da escola *Kyikatêjê* acontece por força e determinação das lideranças da comunidade que tomam para si a tarefa de pensar e construir educação escolar a partir dos princípios étnicos comprometidos com a valorização

¹⁰⁶A necessidade de ampliação da escola foi apresentada à secretária de educação do Governo do Estado do Pará, à época Iraci Gallo que, recebeu a comissão de lideranças *Kyikatêjê*, comprometendo-se no atendimento do pleito. Entretanto sem resultados efetivos no atendimento às demandas da comunidade por construção de novas salas de aula, cursos de formação e capacitação de professores, entre outras.



das práticas socioculturais e da língua do povo. Para isso, não esperam iniciativas do Estado para indicar caminhos, se assessoram de profissionais indígenas e não-indígenas para mediar a construção de proposta educacional escolarizada específica e consoante aos projetos da comunidade.

Com a participação efetiva das lideranças e comunidade na gestão da escola, está sendo possível experimentar dinâmicas educacionais que mais se aproximam da realidade histórica *Kyikatêjê*. O povo *Kyikatêjê* se utiliza da tradição oral para transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos na escola e do registro escrito dos conhecimentos para garantir outras formas de reprodução e difusão da cultura entre novas gerações e junto a outros povos indígenas e não-indígenas.

A apropriação de novos elementos de sistematização e registro tem se constituído principal instrumento de trocas entre crianças, jovens e velhos na Aldeia *Kyikatêjê*. Nesse sentido, a participação dos velhos nas oficinas pedagógicas¹⁰⁷ configura-se espaço privilegiado de diálogo, que, geram novas elaborações. De um lado, os *meprekre* (velhos), que almejam dominar a língua portuguesa falada e escrita para melhor se defenderem no mundo dos brancos, e, do outro, as crianças e jovens, procurando assimilar os conhecimentos que os identificam como *Kyikatêjê*, aprendizagem demandada pela comunidade e também assumida pela escola.

Além de atender às expectativas da comunidade com relação à valorização dos guardiões da memória, que são os velhos, as oficinas pedagógicas culminam com a produção dos materiais didáticos específicos, que retornarão às salas de aula, à comunidade e possibilitarão novas leituras e elaborações. O movimento de produção atende outra demanda do povo *Kyikatêjê* que é o registro e publicação das histórias e fazeres quotidianos, que não são encontrados em nenhum livro didático. Infelizmente parece que a lacuna nos sistemas de ensino com relação à elaboração, publicação e distribuição de materiais específicos dos povos

¹⁰⁷As oficinas pedagógicas são espaços de aprendizagem organizados na escola partir de 2004, por sugestão da assessoria etnopedagógica da associação *Kyikatêjê*. O trabalho nas oficinas tem como princípio o registro dos conhecimentos que são ensinados pelas pessoas mais velhas que são a referência da memória coletiva dos *Kyikatêjê*. Mediados pelos educadores da escola, os alunos pesquisam sobre determinados assuntos, definidos previamente em reuniões de planejamento pedagógico e de acordo com as demandas da liderança tradicional. Os trabalhos consistem em etapas práticas, onde educandos e educadores vivenciam a cultura no cotidiano da aldeia e de etapa de produção a partir das aprendizagens: são textos, desenhos, vídeos, que compõe os materiais didáticos da escola. No terceiro capítulo aprofundo o assunto, detalhando as oficinas que foram realizadas.



indígenas está longe de ser preenchida, mas, parece que para a realidade *Kyikatêjê* foi dado importante passo na busca da concretização desse ideal.

Grupioni¹⁰⁸ conclui que,

“[n]esse cenário, a falta de vontade política é o que mais fica evidente. Onde ela existe, passos certos ou não estão sendo dados. Onde ela não existe, é preciso criar condições para que as coisas aconteçam. Os índios estão tendo papel importante nesse processo, qualificando suas reivindicações, exigindo o cumprimento da legislação. O Ministério Público tem aqui um vasto campo de atuação, em defesa dos interesses indígenas, diante da apatia de muitos governos estaduais. Se não se vislumbra uma nova mudança no gerenciamento da educação indígena, então é preciso criar os mecanismos necessários para que o atual funcione. No ritmo atual, muitos anos ainda serão necessários para que os índios possam efetivamente assumir os destinos de suas escolas.”

Apoiar iniciativas das escolas indígenas e desenvolver trabalhos de pesquisa, registro e publicação dos conhecimentos dos povos indígenas, é, sobretudo, possibilitar a reconfiguração política do papel da escola nas comunidades, oferecer educação de pouca qualidade, desconectada da realidade, é negar direitos assegurados pela legislação brasileira. Construir propostas que emanem dos anseios dos povos indígenas é dar passos significativos na construção da cidadania indígena, no respeito a diferenças e alteridades dos mais de 200 povos que compõem o mosaico étnico nacional.

Nesse sentido, Luciano define cidadania indígena, como cidadania diferenciada que

“... significa que os povos indígenas, além do usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro ou planetário, possuem também o usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos. A idéia do Brasil como um país pluriétnico é uma porta de entrada para isso, mas não o suficiente enquanto o exercício da multiculturalidade não estiver incorporado à vida prática da sociedade brasileira. Somente o diálogo cultural efetivo é capaz de possibilitar a coexistência das lógicas da etnia e da cidadania em um mesmo espaço social e territorial.” (2006, p. 89)

Sendo assim, a noção de cidadania deve ser ampliada para além dos limites universais, deve estar fundamentada nos aspectos locais, na multiculturalidade de nuances que pode assumir nos diversos contextos. Acima de tudo, deve comportar o pluralismo, entendido como projeto político construído a partir do princípio de respeito à diversidade, que num mesmo território, tem espaços simbólicos bem demarcados. Direito à educação de qualidade deve ser mais que sistema regularizado e normatizado, deve ser prática social, pois normas não falam por si só. Os direitos das minorias foram instituídos e garantidos pelo Estado brasileiro,

¹⁰⁸Cf. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A política de educação escolar indígena.** Acessível em http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm. Acesso em 10/10/2008.



sobretudo, pela pressão e protagonismo dos movimentos sociais, não se trata, portanto, de concessão de direitos, são conquistas que custaram caro àqueles historicamente excluídos do rol dos portadores de direitos.

A educação escolar como parte do projeto de autodeterminação *Kyikatêjê*

“Nós só vamos ser autônomos quando nós tiver antropólogo, agrônomo, professor... Quando nós estiver assessorando a nós mesmos.” (*Pepkrakte Jakukreikapiti Ronore Konxarti*)¹⁰⁹

Melià (1979)¹¹⁰ explica que o modelo de educação implantado nas aldeias era justificado pelo fato dos primeiros colonizadores entenderem que os “nativos” não tinham educação, tendo como referência os padrões ocidentais, marcados pelo preconceito e etnocentrismo, desconsiderando os complexos sistemas educacionais próprios dos povos indígenas. Para o autor, a *educação indígena* é um processo total, global porque ensinada e aprendida na socialização integrante, na coletividade, com momentos, materiais e instrumentos específicos que constituem a identidade do indivíduo de uma comunidade. Melià define educação indígena como processo pelo qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações.

Segundo Melià, a *educação para o indígena* foi pensada a partir das elaborações européias e datam o início do processo de colonização no Brasil, tendo como principal aliada as instituições religiosas que, pela imposição dos modelos educacionais ocidentais dominantes objetivavam civilizar o “selvagem”, concedendo-lhe assim humanidade.

Nesse sentido, Santos (1975)¹¹¹ afirma que a escola, nos moldes assimilacionistas, jamais esteve vinculada aos projetos de autonomia dos povos indígenas, muito pelo contrário, estava a serviço da manutenção dos quadros de dominação e submissão dos índios à sociedade nacional. O autor define assimilação como sendo o processo de incorporação de um grupo pelo outro produzindo a aniquilação da identidade dos sujeitos assimilados.

¹⁰⁹Pronunciamento feito à abertura na Pré-conferência do Fórum Estadual Indígena do Pará, realizada na Aldeia *Kyikatêjê*, no dia 15/07/2008.

¹¹⁰Cf. MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

¹¹¹Cf. SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre, Movimento, 1975.



A partir das considerações de Melià (1979) é possível fazer a diferenciação entre *educação indígena* e *educação para o indígena*. A primeira refere-se aos processos específicos, inerentes aos povos indígenas e que independe da instituição escolar para acontecer. Educação que assegura a continuidade dos costumes, a formação da identidade e perpetua as diversas visões de mundo e cosmologia dos povos, portanto é entendida como processo total. Sendo assim, os processos educacionais indígenas são tão diversos quanto são os povos em suas especificidades.¹¹² A segunda refere o processo pelo qual são mantidos os quadros de dominação e a ideologia dominante, ou seja, educação pensada a partir dos padrões ocidentais de educação e impostas sem qualquer preocupação com as especificidades de cada grupo étnico.

Melià classificou a educação *para o indígena* em dois momentos distintos: 1) educação missionária, que privilegiava a catequese para a formação dos novos cristãos, a escola com o ensino da matemática e das letras e a capacitação técnica profissional com atividades distintas para moças e rapazes, que, muitas vezes, funcionavam em sistemas de internato, retirando o aluno do convívio da família e da comunidade; 2) educação nacional, promovida pelo Estado, tinha como objetivo a submissão do índio à sociedade nacional.

Para a superação da visão colonialista de educação, Grupioni (2002)¹¹³ diz que os projetos educacionais nas comunidades indígenas devem estar pautados em novos paradigmas, configurando-se como:

“... projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade. De algo imposto, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.”

A retomada das práticas culturais na escola, aliada ao acesso aos conhecimentos demandados pelas comunidades, constitui principal desafio das lideranças indígenas e assessores educacionais. Mais do que isso, são desafiados a construir propostas de ensino que vão além do ensinar e aprender, que indiquem caminhos, respostas e possíveis soluções às

¹¹²“Os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 apontam a existência de 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas atendendo a mais de 174 mil estudantes. Nestas escolas trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas. 1.113 escolas estão vinculadas diretamente às Secretarias Estaduais de Educação”. Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506&id_

¹¹³Cf. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação Escolar Indígena: Formação de Professores**. Acessível em <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/eei/eei0.htm>. Acesso em 08/10/2008.



problemáticas sociais, ambientais, políticas e econômicas enfrentadas pelos povos indígenas na atualidade. Proteger as terras indígenas, garantir o uso equilibrado do meio ambiente face à redução dos territórios, são conhecimentos que devem estar presentes no currículos das escolas indígenas, pois dizem respeito ao futuro das novas gerações.

Com base nas idéias de Melià (1979) sobre *educação indígena* e *educação para o indígena* e na experiência de construção escolar *Kyikatêjê* elaborei o quadro a seguir com objetivo de perceber melhor as três categorias e situar a proposta de educação escolar *Kyikatêjê* nesse contexto (Quadro 2).

Quadro 2: Educação indígena, educação para o indígena e educação escolar *Kyikatêjê*

Educação Indígena	Educação para o indígena	Educação Escolar <i>Kyikatêjê</i>
Educação informal	Educação formal com programas de ensino pré-determinados e homogêneos.	Programas de ensino elaborados a partir da dinâmica cultural, social, econômica e política do povo.
Aprendizagem pelo exemplo	Locais e horários determinados para aprendizagem.	Aprendizagem acontece em todos os espaços e momentos da vida em comunidade.
A tarefa de educar é de todos	O professor como detentor do conhecimento.	A comunidade educativa, em especial os velhos, são mediadores do conhecimento.
Ênfase no aprender fazendo e na experiência	Ênfase nos conhecimentos científicos.	Valorização dos saberes tradicionais.
Fundamentada na oralidade	Materiais didático-pedagógicos desconectados da realidade vivenciada.	Materiais elaborados pela comunidade educativa (estudantes, pais, lideranças, professores, velhos) a partir da oralidade e de acordo com a realidade sociocultural e lingüística.
Atividades obedecem a uma ordem cíclica, com dinâmicas próprias	Calendário regionalizado com base no calendário judaico cristão.	Atividades organizadas de acordo com o fluxo sociocultural e econômico da comunidade.
Vivencia-se a realidade como ela é	Descontinuidade dos conteúdos com a realidade social.	Educação escolar pensada a partir das demandas da comunidade.
Educação para vida	Educação para submissão.	Educação para autodeterminação e cidadania indígena.



Na língua materna de cada povo	Monolíngüe Português.	Bilíngüe: língua materna e língua portuguesa.
Identidade étnica	Forma identidade global.	Valorização identitária e étnica <i>Kyikatêjê</i> .
Prepara para a vida	Prepara para o mercado de trabalho.	Aprende a ser <i>Kyikatêjê</i> .

Quanto à apropriação da escola pelos povos indígenas com propósito de afirmar as memórias históricas e projetos socioculturais, bem como propiciar acesso aos demais conhecimentos demandados pelas comunidades visando elaboração de respostas as questões globais, Luciano explica que:

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

A construção identitária configura-se motivo de preocupação da maioria dos grupos indígenas, que percebem a escola como local de apropriação de diversos conhecimentos. Como observamos nos relatos de Gallois¹¹⁴ acerca do Programa de Educação *Waiãpi*:

“[a] escola representa, para os *Waiãpi*, um lugar para apropriação de conhecimentos instrumentais complementares ao seu sistema de educação tradicional. As informações introduzidas na escola formal não suplantam nem inviabilizam a continuidade dos processos de educação tradicional transmitidos fora da escola.”(2001, p. 35).

A concepção é consoante à *Convenção 169* da OIT, Parte VI, da *Educação e Meios de Comunicação*, artigo 29 que dispõe,

“[u]m objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.”

Sobre a nova perspectiva de educação, Luciano¹¹⁵ afirma que a escola é nesse contexto o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deve ser

¹¹⁴Cf. GALLOIS, Dominique Tilkin. “Programa de Educação *Waiãpi*: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001: pp.25-46.



articulada de forma equilibrada. A luta por novos espaços políticos exige das comunidades indígenas rearticulações internas dos espaços de aprendizagem em que diversas fontes de conhecimento passam a andar lado a lado.

Para que isso seja concretizado, Monte (2003)¹¹⁶ diz que o professor indígena deve atuar como pesquisador e articulador na relação escola *versus* comunidade. Nesse aspecto, o trabalho de pesquisa junto às lideranças tradicionais e pessoas mais velhas da comunidade assume grande relevância, pois permite maior aproximação e apropriação das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, também oferece subsídios para elaboração de materiais culturais e lingüísticos pelos próprios estudantes, na perspectiva do professor e do aluno pesquisador defendida por Freire (1999).¹¹⁷

Destarte, as paredes da escola não são mais limites para o aprendizado, que está nas danças, nos rituais, nas pinturas, na roça, em toda a dinâmica cultural, econômica, lingüística, política e social. Portanto, o calendário escolar está sempre em construção, porque as brincadeiras, as caçadas e as danças não têm dia definido nem hora marcada no calendário judaico-cristão para acontecer, porque baseados no tempo e espaço *Kyikatêjê*. Por isso, a escola não pode ser espaço desconectado da vida.

Conscientes do propósito da presença da escola na aldeia, o povo *Kyikatêjê* desenha, com o próprio esforço, a escola que emerge do contexto de vida cotidiana, na resistência e luta pelo reconhecimento dos direitos políticos, territoriais, à identidade étnica e à cidadania indígena.¹¹⁸


¹¹⁵Cf. LUCIANO, Gersem dos Santos. “Desafios para execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira” In: SILVA, Araci Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001: pp.112-132.

¹¹⁶Cf. MONTE, Nietta Lindenberg. **Novos frutos das escolas da floresta: registros de práticas de formação**. Rio de Janeiro: N. L. Monte, 2003.

¹¹⁷Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

¹¹⁸Para informações mais detalhadas sobre direitos indígenas consultar: ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”. O direito a diferença**. Vol. 3, Brasília: MEC/SECAD/LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.



The book cover features a large red triangle pointing downwards, centered on a black background. The black background is decorated with intricate geometric patterns in a golden-brown color, consisting of parallel lines and clusters of small circles. The text is written in a white, elegant cursive font within the red triangle.

*Educação escolar
indígena: construção
legal e novos desafios
à prática educativa
diferenciada*

2. Educação escolar indígena: construção legal e novos desafios à prática educativa diferenciada

Durante grande parte da história do Brasil os povos indígenas foram entendidos como sujeitos destituídos de direitos, tratamento atribuído a povos “conquistados”, “colonizados”. As conseqüências da invasão européia vão muito além da negação de direitos inaugurada com a chegada dos portugueses que ocasionou a extinção de centenas de civilizações, povos com culturas complexas e auto-suficientes que não resistiram às doenças, à supressão dos territórios, ao confinamento, à catequização e à escravidão imposta pela política de colonização. Conforme afirma Souza Filho: “... [o] que os índios pensavam, faziam ou queriam fazer, não entrava em cogitação. A existência de outras culturas, outras práticas sociais não era, para nada, levada em conta pela legislação.” (Souza Filho, 2000, p. 158).¹¹⁹

Durante o período colonial a política de humanização do “selvagem” marcou a relação da Coroa Portuguesa com os povos nativos, retratados como canibais, bestiais e desumanos, os povos indígenas foram considerados degenerados, desalmados, necessitando ser enclausurados, escravizados e humanizados.¹²⁰ Tal empreendimento era justificado pela necessidade de ocupação dos territórios, que deveriam ser entregues etnicamente limpos à colonização e que previa a utilização da mão-de-obra indígena. Conforme afirma Marcos Terena,

“[a]ssim teve início uma campanha nacional de caçada indígena, que variava entre escravização e domesticação, aculturação e miscigenação, modernidade e preservação, mas que tinha um só objetivo: a dominação física, cultural e econômica dos primeiros povos. Ocorre que os povos indígenas, apesar da aparente inocência, desorganizados para aquele novo tipo de vida, não conheciam o espírito de dominação, mesmo nas guerras e nos conflitos inter-étnicos. Povo indígena era ele, com autonomia de ser e de viver, sem imaginar a existência de um outro. A globalização seria incompatível com essa realidade. Os Índios não foram treinados ou educados para serem serviçais, escravos ou dominados, mas para serem homens livres. Taxados de preguiçosos, turrões e selvagens, começava assim o nascimento do Brasil e o lento desaparecimento das primeiras nações.”¹²¹

Ainda sobre a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, Oliveira e Freire afirmam que: “[i]déias sobre paganismo, selvageria e barbárie, presentes no imaginário cristão

¹¹⁹ Cf. SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil” In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000: pp.153-168.

¹²⁰ Para Freire, o contato dos povos indígenas com os não-indígenas não pode ser reduzido ao binômio extermínio e mestiçagem, pois cada povo indígena reagiu a partir de estratégias próprias, com dinamismo e criatividade, resistindo aos projetos de imposição da colonização portuguesa.

¹²¹ Cf. TERENA, Marcos. **Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil – 500 anos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena.html>. Acesso em 14/05/2009.



medieval orientaram o estabelecimento dessa legislação colonial tanto quanto os interesses comerciais da Coroa Portuguesa.” (2006, p.35)

Os grupos considerados menos arredios e que poderiam se tornar aliados eram “cristianizados” para utilização da mão-de-obra, considerados “civilizados” eram aliciados para o contato compulsório com outros grupos tidos como “arredios” e “brabos”. As chamadas “guerras justas” eram pautadas na necessidade de tornar *pagãos* em *crístãos* e expandir a ferro e fogo o projeto colonial. Conforme afirma Moisés:

“[d]eles dependerá o sustento dos moradores, tanto nos trabalhos das roças, produzindo gêneros de primeira necessidade, quanto no trabalho das plantações dos colonizadores. Serão eles os elementos principais de novos descimentos, tanto pelo conhecimento que possuem da terra e da língua quanto pelo exemplo que podem dar. Serão eles, também, os principais defensores da colônia constituindo o grosso dos contingentes de tropas de guerra contra inimigos tanto indígenas quanto europeus.” (Moisés, 1992, p.115)¹²²

A educação para povos nativos no período colonial era baseada na catequese imposta pelos jesuítas nos *aldeamentos*¹²³ que constituíam locais estratégicos para a conversão dos chamados “índios mansos” que seriam úteis à coroa. Assim, a educação missionária oferecida aos indígenas era a garantia de mão-de-obra pacífica aos colonos. A ação missionária incluía a aprendizagem das línguas nativas para melhor êxito na tarefa de “civilizar os selvagens” o que era combatido com a reação dos povos indígenas que resistiam à imposição colonialista.

No século XVIII com a expulsão dos jesuítas e a criação do Diretório dos Índios¹²⁴ pela Coroa Portuguesa foi estabelecida a reorganização da administração dos povos indígenas que passaria a ser pautada no uso exclusivo da língua portuguesa pelos nativos, mediante a

¹²²Cf. MOISÉS, Beatriz Perrone. “Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista no período colonial (séculos XVI a XVIII)” In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992: pp.115-132.

¹²³ O regime dos aldeamentos compulsórios predominou de 1545 a 1755 e consistiam em locais específicos para agrupamento dos indígenas que se tornariam “aliados”. Localizados próximo aos povoados coloniais, os aldeamentos estavam sob a gerência dos jesuítas que tinham como função prover a vigilância dos territórios conquistados e o fornecimento de mão-de-obra indígena aos trabalhos da Coroa Portuguesa. A aprendizagem das línguas indígenas pelos religiosos era estratégia para dominação, que contava também com intérpretes indígenas que mediavam os diálogos. Com grande concentração populacional, os aldeamentos eram locais marcados pela proliferação de doenças, epidemias de varíola e sarampo mataram milhares de indígenas. Para Oliveira e Freire: “[o]s aldeamentos possibilitaram a ocupação territorial, além da conversão dos gentios e a garantia de mão-de-obra para os cultivos. Os missionários procuravam tratar bem os índios aliados, visando ao seu emprego na defesa do território conquistado em face dos índios bravios ou dos invasores estrangeiros...” (2006, p. 43)

¹²⁴ Com a expulsão das ordens religiosas foi implantada a política de laicização do Estado. Tendo como figura central o Marquês de Pombal que por meio do Diretório dos Índios instituiu a reorganização e modificação da administração e economia dos aldeamentos. Nessa reconfiguração, os indígenas eram tidos como rústicos, ignorantes e inaptos para a gerência das Aldeias, por isso transformadas em vilas que eram administradas por juízes e vereadores que introduziam a língua portuguesa como língua geral e obrigatória. (Oliveira e Freire 2006)



coordenação de um diretor que governaria de forma “mais cidadã” os gentios. A idéia de *educar para civilizar* permaneceu e passou a ser realizada nas escolas públicas, que ensinava ofícios domésticos. Os projetos educacionais eram, mais uma vez, voltados à formação de mão-de-obra indígena.

O retorno das ordens religiosas no final do século XVIII teve por objetivo dar continuidade ao projeto civilizatório colonial. Associadas à educação religiosa estavam as aulas de ofícios agrícolas e atividades militares. Paralelamente às ações educacionais estava o avanço do Estado brasileiro sobre os territórios indígenas que eram invadidos e ocupados. A força colonialista imperou sobre a resistência indígena que enfraquecida pelas doenças advindas do contato e da violência da ocupação territorial, representou a extinção de centenas de povos indígenas em todas as regiões do país.¹²⁵

O início do século XIX foi marcado pela criação da primeira agência *leiga* para o gerenciamento das atividades do Estado brasileiro junto aos povos indígenas, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhos Nacionais (SPILTN) (Oliveira e Freire, 2006).

Tendo a política de atuação pautada na idéia que os povos indígenas eram transitórios e deveriam ser integrados à comunhão nacional, a missão do órgão que conduziu durante 57 anos a política indigenista comandada pelo Marechal Cândido Rondon era:

“... transformar o índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam adotados métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas.” (Oliveira e Freire, 2006, p.113).

A experiência dos *Kyikatêjê* com relação à atuação do órgão indigenista é exemplo claro das arbitrariedades realizadas no intuito de manter o controle sobre as populações indígenas tendo como estratégia “um grande cerco de paz”.¹²⁶ As narrativas dos mais velhos informam como os *Kyikatêjê* foram trazidos, do hoje, estado do Maranhão, as inúmeras perseguições e mortes causadas pelas incontáveis perseguições são parte da memória de luta e resistência que relatam às novas gerações os caminhos trilhados até a chegada à Reserva

¹²⁵Para mais informações consultar: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976; RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1970; ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: Cejup, 1989; PREZIA, Benedito. **Terra à vista, descobrimento ou invasão**. São Paulo: Editora Moderna e 1992. PREZIA Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Essa terra tinha dono**. São Paulo: FDT, 1995.

¹²⁶Cf. SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.



Indígena Mãe Maria. Após mais de quatro décadas de contato, a relação dos funcionários do órgão indigenista continua sendo marcada pela idéia da tutela¹²⁷ e da suposta incapacidade indígena. Em resposta, na busca pela autonomia, os *Kyikatêjê* procuram resolver os problemas da comunidade com a intermediação da liderança, em alguns casos, dispensando a presença dos representantes da FUNAI nos espaços de discussão sobre questões que lhes dizem respeito.

No discurso dos líderes *Kyikatêjê* está o ressentimento pelos equívocos causados pelo indigenismo oficial na condução das políticas junto aos mesmos, o que não constitui de forma alguma realidade do passado, faz-se presente no cotidiano de atuação dos funcionários que, despreparados continuam reproduzindo arbitrariedades, revelando total despreparo para atuação junto às comunidades indígenas. Ineficiência, burocracia e morosidade são fatores de revolta e conflito, gerando tensões entre representações do Estado e dos povos indígenas. A situação se repete nos demais órgãos públicos que, em geral, não dispõem de funcionários com preparo técnico adequado e sensibilidade necessária ao desenvolvimento de trabalhos com povos culturalmente distintos da sociedade hegemônica. A atuação dos funcionários das secretarias estaduais e municipais de educação, do serviço de atenção à saúde indígena é exemplo característico do despreparo.

O SPI foi o primeiro aparelho criado pelo Estado para gerir as ações entre os povos indígenas e as demais agências de poder e grupos sociais (Souza Lima, 1992).¹²⁸ As escolas nas aldeias objetivavam, sobretudo, a imposição e substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa. As atividades, pautadas no chamado “projeto civilizatório”, incluíam separação de sexos, aprendizagem de ofícios do lar e atividades agrícolas, conforme explica Souza Lima:

“[t]ratava-se, pois da veiculação de 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 das formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo do 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.” (1995, p. 191)

¹²⁷ Para mais informações sobre tutela, consultar também: COLAÇO, Thaís Luiza. **Incapacidade Indígena: Tutela Religiosa e violação do Direito Guarani nas missões Jesuíticas**. Curitiba: Juruá, 1999.

¹²⁸ Cf. SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. “O Governo dos Índios sob a gestão do SPI” In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992: pp.155-182.



Tais empreendimentos eram geridos por legislação que poderia variar de acordo com a condição dos indígenas, que eram classificados como aliados ou inimigos (Oliveira e Freire, 2006).

Santos Filho (2006)¹²⁹ afirma que a Legislação indigenista brasileira sempre esteve voltada à defesa e promoção dos interesses dos colonizadores, sem preocupação com a cultura dos povos indígenas que habitavam o território do então chamado Brasil antes da invasão portuguesa. Entendida como *fonte de opressão*, a legislação brasileira com relação aos povos indígenas foi historicamente fruto da visão etnocêntrica do Estado Nacional, ótica rompida após cinco séculos, com a promulgação da *Constituição Federal* de 1988, e que apresenta lacunas com relação à proteção e defesa dos direitos indígenas, assunto que aprofundarei na seqüência deste capítulo.

A construção legal dos direitos dos povos indígenas no cenário jurídico nacional foi marcada por tensões e conflitos, assassinatos de lideranças indígenas¹³⁰ na luta pelo reconhecimento dos direitos à terra, à saúde, à educação e melhores condições de vida frente ao projeto nacional de exploração e usurpação dos territórios indígenas que, ainda hoje, constituem realidade do passado, são cenas presentes no cotidiano de luta por reconhecimento de direitos indígenas no Brasil.¹³¹

Os direitos dos povos indígenas atualmente reconhecidos por instrumentos nacionais e internacionais foram conquistados mediante organização das lideranças indígenas e inúmeros parceiros, não devendo assim ser entendidos como mera concessão legal do estado democrático, mas fruto da pressão e reivindicação dos sujeitos que protagonizam a luta por uma sociedade que se reconheça plural.

¹²⁹Cf. SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos. **Apontamentos sobre o Direito Indigenista**. Curitiba: Juruá, 2006.

¹³⁰ Dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) informam que a violência contra povos indígenas aumentou em 64%, passando de 56 casos em 2006 para 92 em 2007. Sendo no Mato Grosso do Sul o aumento mais expressivo, de quase 100% nos casos de assassinatos de indígenas, ou seja, de 27, em 2006, para 53 casos em 2007. Informações disponíveis em: <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3134&eid=274>. Acesso em 31/03/2009.

¹³¹ O filme *Póstuma Cretan*, com duração de 13 minutos e dirigido por Ronaldo Duque, relata o contexto do assassinato do cacique *Kaingang Angelo Cretan*, em Manguueirinha, no estado do Paraná. O líder lutava em defesa do território de *Manguueirinha* contra os madeireiros da região e a cobiça pelas matas de pinhais, abundantes na terra indígena. O interesse de grandes empresas na exploração da araucária culminou com assassinato do líder *Kaingang*. Outro filme que retrata a violência contra povos indígenas é *Xicão Xucuru*, com duração de 20 minutos e direção de Nilton Pereira. O filme mostra a saga do líder *Xicão Xucuru* do povo *Xucuru* que lutava pelo direito à demarcação das terras indígenas no município de Pesqueira e que teve a vida ceifada em maio de 1998. Disponível em: http://www.cineinsite.com.br/materia/materia.php?id_materia=6202. Acesso em 08/09/2009.



Movimento Indígena: protagonismo e conquista de direitos

Durante mais de quatro séculos de colonização, os povos indígenas foram alvos de tentativas de dominação e exploração. Para o sucesso na ocupação do território, os colonizadores utilizavam como estratégia “aliciar” lideranças e povos indígenas em favor de propósitos, ditos nacionais. As rivalidades que até então eram parte das estratégias de relação e proteção dos territórios tradicionais de diversos povos indígenas, passaram a ser apropriadas a serviço da colonização, acirrando as dissensões, compensando os aliados e perseguindo os opositores.

A resistência dos povos indígenas e por que não dizer a sobrevivência dos mesmos frente às políticas de extermínio, assimilação e integração se deu graças aos sistemas de organização e resistência dos povos, fortalecida a partir da década de 70, quando as organizações locais do movimento indígena nacional constroem alianças na luta pela defesa dos direitos indígenas no Brasil.

Segundo Oliveira e Freire (2006), a estratégia do movimento indígena foi auxiliada por Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais que desenvolveram e desenvolvem trabalho junto aos povos indígenas no sentido de fortalecer a reivindicação dos povos por reconhecimento de direitos, entre elas o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Instituto Socioambiental (ISA), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), a Comissão Pró-Yanomami (COPY), e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), além do apoio dos progressistas, militantes da causa, como professores universitários e ambientalistas que atuaram para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. As *Assembléias Indígenas* eram os principais espaços de discussão e mobilização, onde as lideranças indígenas dialogavam sobre problemas em comum e se organizavam na busca de soluções, conforme afirma Luciano,

“...[e]ssas mobilizações indígenas eram patrocinadas pelas organizações não-governamentais brancas e consistiam basicamente na realização de encontros e assembléias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos. Ao se conhecerem, perceberam uns aos outros que não eram poucos e que, unidos e articulados, poderiam ganhar mais forças para enfrentar os problemas comuns. Quando descobriam que enfrentavam problemas comuns e que tinham potencialidades comuns, passaram a se unir e a se mobilizar para fazer frente aos inimigos também comuns e a atuar de forma conjunta e coordenada em busca de seus direitos e interesses, principalmente aquele que diz respeito à terra.” (2006, p.73)



Sobre a reivindicação pela participação dos povos indígenas nas esferas governamentais, nas decisões que dizem respeito aos interesses dos mesmos, *Terena* diz que:

“... o Governo brasileiro deve aprender a conversar com expressões indígenas, pessoas que possam inclusive assumir a condução desses processos, capaz de sustentar-se num debate democrático, de dar sustentação indígenista ao mesmo Governo, inovando para um período em que indigenistas, antropólogos, sociólogos, historiadores, juristas, organizações não governamentais se tornam auxiliares e assessores verdadeiros e confiáveis de uma justa causa. Caso contrário, nesses 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a recomendação de que **“todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos... todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie...”**, ainda não se aplicará ao Índio do Brasil, numa demonstração de que nada mudou durante esses cinco séculos.”¹³² (Grifos do autor)

A reação dos povos indígenas buscou superar a idéia de relativa incapacidade trazida pelo *Estatuto do Índio* de 1973, que justificava a tutela e o conjunto de ações resultantes da política que perpetuava os quadros históricos de dominação e submissão.

O *Estatuto do Índio*, Lei Nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 dispõe sobre a relação do Estado como os povos indígenas, constando no artigo 1: “esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura, e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.” (Magalhães, 2003, p.47).

A idéia de integração dos *silvícolas*¹³³ muito presente no *Estatuto do Índio* trazia, ainda no artigo 3, a definição de índio ou silvícola como sendo “... todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.” (Magalhães, 2003, p. 48).

E Comunidade Indígena ou *Grupo Tribal* como:

“...um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, que em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo estarem neles integrados.” (Magalhães, 2003, p.48)

¹³² Cf. TERENA, Marcos. **Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil – 500 anos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena..html>. Acesso em 14/05/2009.

¹³³ O termo *silvícola* denota a idéia de selvagem, habitante das selvas, idéia ainda presente no imaginário nacional, nas representações dos povos indígenas reproduzida inclusive pelos órgãos e instituições que desenvolvem atividades junto às comunidades indígenas, o que perpetua visões preconceituosas e estereótipos, que em nada contribui para emancipação dos mesmos.



No artigo 4, o *Estatuto do Índio* considera três categorias para classificação dos indígenas quanto aos níveis de integração à sociedade nacional que correspondem às etapas sucessivas e necessárias à integração das populações indígenas. (Ribeiro, 1996).¹³⁴ A primeira, classifica como índios *isolados* aqueles indivíduos pertencentes a grupos desconhecidos ou que possuem pouco contato com a comunhão nacional. A categoria *em vias de integração* inclui aqueles que em contato com a sociedade nacional, e que, mesmo aceitando alguns modos e práticas comuns, conservam maior ou menor parte das condições da vida nativa. A terceira, dos *integrados*, compreende aqueles considerados incorporados à comunhão nacional, com pleno exercício dos direitos civis, mesmo que conservassem usos, costumes e tradições característicos da cultura originária.

O Estado brasileiro, classificava os povos indígenas de acordo com critérios pré-estabelecidos, enquadrando-os no esquema “evolucionista” dispensando aos mesmos tratamento “adequado” segundo o nível de integração. O artigo 7 estabelece o regime tutelar, cabendo a emancipação mediante a idade mínima de 21 anos, o conhecimento da língua portuguesa, a habilitação para o exercício de atividade útil na comunhão nacional e razoável compreensão dos usos e costumes desta. A emancipação, prevista no artigo 11, poderia ser decretada pelo Presidente da República mediante realização de inquérito pelo órgão federal competente para plena interação à comunhão nacional.

As conseqüências da política de integração e a classificação dos níveis estabelecidos ainda são sentidas de forma negativa pelos povos indígenas na atualidade, apesar de entrarem em contradição com a *Constituição Federal* de 1988. As imagens do índio brasileiro estereotipadas, baseadas principalmente na idéia genérica que associa à categoria *índios* aqueles que apresentam características físicas, formas de organização social e uso da terra comum, e que têm se estabelecido como critérios de exclusão daqueles povos que,

¹³⁴ Darcy Ribeiro, em *Os índios e a civilização* (1970), apresenta dados referentes à população indígena em 1957, que está distribuída por região do Brasil e por “grau de integração”. A população indígena em 1957 estava entre o mínimo de 68.100 e o máximo de 99.700, o que não correspondia a 0,2% da população nacional. Quanto à população por região do Brasil estava assim distribuída: 52.550 que equivale a 61% dos índios na Amazônia; 18.125, ou 21,6% para o Brasil Central; 7.700 que equivale a 9% para o Brasil Oriental e de 5.525 ou 6,5% para a região Sul do Brasil. Quanto ao grau de contato com a chamada “civilização”, a população indígena estava assim distribuída em 1957: 23.925 ou 28,5% para índios isolados; 10.275 ou 12,2% para os que estão em contato intermitente; 18.175 ou 21,6% para os que estão em contato permanente e 31.525 ou 37,6% para os que estão em contato permanente. Conforme: RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1970.



supostamente “não parecem índios” por terem costumes, línguas e formas de organização social e política modificada por pressão da sociedade dominante, sem contudo, deixarem de ser povos com identidades próprias e diversas.

No que se refere à educação para povos indígenas, a Lei 6001, no título V, Da Educação, Cultura e Saúde prevê no Artigo 50 que,

“[a] educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.” (Magalhães, 2003, p.58)

O artigo 52 estabelece que a formação profissional seja “oferecida” aos índios mediante o grau de aculturação, sendo o artesanato e as indústrias rurais estimulados no sentido de elevar o padrão de vida e a adaptação dos mesmos às condições técnicas modernas, de acordo com o artigo 53. Fica, assim, explícito o caráter positivista e evolucionista da legislação, especialmente no que concerne aos processos educacionais implantados nas comunidades indígenas, que não considerava as ciências próprias dos povos e as formas de organização tradicionais, que por sua vez, necessitam, segundo os executores da política de aprimoração pelas “modernas” técnicas e conhecimentos dos não-indígenas, entendidos como os únicos válidos.

Para Santos (1995),¹³⁵ o *Estatuto do Índio* visava a incorporação dos indígenas à sociedade, de maneira que, integrados como cidadãos brasileiros, fossem absorvidos pelo mercado de trabalho. Apesar das críticas à política de assimilação dos indígenas presentes no *Estatuto* de 1973, a nova proposta substitutiva não foi definida, estando desde 1991 em tramitação no Congresso Nacional.

Sobre a tutela, Santos afirma que:

“[a] tutela enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado poderia até ser tomada como positiva, não fosse a política indigenista brasileira centrada na integração dos índios à comunhão nacional. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante.” (1995, p.98)

Sobre a organização dos povos indígenas em relação ao tratamento jurídico do Estado brasileiro, Oliveira e Freire (2006) relatam que entre 1974 e 1983 foram realizadas 16

¹³⁵ Cf. SANTOS, Sílvio Coelho dos. “Os direitos dos indígenas no Brasil” In: Silva, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo/Brasília: Global/MEC, 2004 [1995]: pp. 87-108.



assembléias indígenas, sediadas em diversos Estados da Federação, marcando a articulação para encaminhamento de problemas e adversidades comuns aos povos indígenas. O discurso das lideranças indígenas expressava a necessidade de estruturação de sistemas jurídicos que respeitassem as formas de organização dos diversos povos, ou seja, que reconhecesse o direito operante nas sociedades indígenas. Além disso, os apelos pela demarcação das terras indígenas, pela melhoria das condições de assistência à saúde, à qualidade da educação escolar eram recorrentes.

As pressões do movimento indígena e da sociedade civil organizada resultaram em grandes mobilizações para a *Assembléia Constituinte* no final da década de 80. Como consequência do protagonismo indígena, a *Constituição Federal* de 1988 reconheceu pela primeira vez na história do Brasil o direito dos povos indígenas aos costumes, línguas, crenças e tradições, ganho de inestimável valor.

Os povos indígenas e a legislação educacional

Segundo Santos (1995), o primeiro projeto de *Constituição Brasileira*, datada de 1823, fazia apenas uma referência à criação de estabelecimentos para catequese e civilização dos índios. A *Constituição* outorgada em 1824, não fazia sequer menção aos povos indígenas, ou seja, o Estado brasileiro preferiu negar a existência dos mesmos. A *Constituição* de 1890, na Primeira República, continuou negando a existência dos povos indígenas, não fazendo nenhuma referência aos direitos dos mesmos. Em 1934, com o fim da Primeira República, o governo de Getúlio Vargas promoveu a elaboração de mais uma Constituição, que no artigo quinto legislava sobre a incorporação dos silvícolas à sociedade nacional.

Na Constituição de 1937 a situação permaneceu inalterada, sendo mantido o texto constitucional da constituição anterior na íntegra. Na *Constituição Federal* de 1946, apesar da presença do *Congresso Nacional Constituinte* e do processo de redemocratização do país, não representou avanços no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, prevalecendo a idéia da integração e assimilação à comunhão nacional, reconhecendo apenas o direito à terra, conforme artigo 216.

Em 1967, com o golpe militar, a nova constituição foi outorgada, reafirmando o propósito de incorporação dos silvícolas à comunidade nacional. No que se refere às



Constituições anteriores à *Constituição Federal* de 1988, com relação ao tratamento dos povos indígenas, pode-se afirmar que tiveram negada a condição de sujeitos de direito.

Em 1910, sob orientação positivista, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) onde o Estado brasileiro assume a proteção e tutela dos índios brasileiros, as arbitrariedades dos funcionários do órgão, e a conseqüente crise instalada culminou com a extinção do mesmo em 1967, pela Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, a partir do que, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em substituição ao SPI. A mudança de nome do órgão tutelar não representou mudanças na política de assistência aos povos indígenas, que continuava baseada nos mesmos princípios do antigo órgão, ou seja, promover educação para aculturação do índio, sendo base para progressiva integração dos indígenas à sociedade nacional.

Os funcionários do SPI e depois da FUNAI, agiam de forma paternalista, cerceando os direitos e autonomia dos povos, promovendo o esbulho e a exploração do patrimônio indígena. A política indigenista tinha por objetivo negar identidade dos mesmos para transformá-los gradativamente em trabalhadores nacionais.¹³⁶

Souza Filho define a legislação indigenista do século XIX, com base na tutela, como sendo:

“... tão fantasticamente cruel que se dá o apelido de protetora, mas não consegue esconder totalmente que foi construída com extremo cuidado, formando um véu de trama apertada, onde cada linha, cada ponto, cada nó é construído por uma afirmação e muitos silêncios, fazendo com que o conjunto filtre a luz de tal modo que a tênue claridade que a perpassa apenas revele o estranho idioma no qual compaixão se traduz por morte.” (2008, p.98)

Oliveira e Freire (2006) acrescentam que, para tal tarefa, o órgão tutelar adotava métodos e técnicas educacionais que teriam por finalidade manter o controle total do processo e promover a gradativa homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. As atividades educacionais posteriores aos chamados processos de pacificação dos grupos isolados eram voltadas estritamente a produção econômica. Os rituais cívicos acompanhavam tais empreendimentos que visavam, sobretudo, a nacionalização do “silvícola”.

¹³⁶ Atualmente a postura do órgão federal continua reproduzindo a idéia de tutela nas ações junto aos povos indígenas, o princípio da incapacidade indígena ainda fundamenta o discurso e a ação do órgão, que ignora a autonomia dos povos na definição dos assuntos que lhes dizem respeito. Exemplo disso é que jamais houve, na história do órgão indigenista um presidente indígena.



Sobre os processos educacionais nas aldeias no início do século XX, Oliveira e Freire explicam que,

“... a professora dos índios era quase sempre a esposa do encarregado do posto, freqüentemente uma pessoa sem qualquer qualificação para esta prática. Os postos preparavam as crianças indígenas para integração no mercado regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados de postos e fazendas vizinhas. As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor. O uso do material didático padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização não permitiriam o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições.” (2006, p. 124-125)

Não havendo legislação educacional específica para educação escolar indígena, os quadros educacionais nas aldeias prosseguiram negando as línguas maternas, os costumes, as crenças, as tradições e as formas peculiares de ensinar e aprender de cada povo. Na tentativa de homogeneização, a escola configurava-se aliada dos projetos de integração nacional.

A trajetória oficial do Estado brasileiro no que se refere à política indigenista foi marcada por desacertos e equívocos. As chamadas frentes de atração promovidas com o objetivo de “contatar e civilizar” os grupos indígenas classificados como arredios teve como consequência o genocídio étnico pelas doenças advindas do contato e das remoções compulsórias. A pressão pela ocupação dos territórios indígenas representou a diminuição destes, alterando a relação social, cosmológica, política, cultural e lingüística que são assentadas em dadas realidades territoriais, ignoradas nas políticas de ocupação e remoção promovidas pelo governo brasileiro.

O início da mudança de paradigma no que se refere ao tratamento dos povos indígenas foi a promulgação da *Constituição Federal de 1988* que não deve ser entendida como mera concessão do estado democrático de direito, mas como resultado da resistência e luta dos povos indígenas pelo reconhecimento dos direitos negados historicamente. A *Constituição Federal* é fruto das pressões político-sociais da sociedade civil e da organização do movimento indígena no sentido de exigir o respeito à diversidade cultural e lingüística dos mais de 200 povos indígenas do Brasil.

Apesar das pressões contrárias de alguns setores da sociedade expressas nas tentativas de revisão do texto constitucional pelo não reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, pela primeira vez na história, foi garantido um capítulo exclusivo para a questão, reflexo, sobretudo, da persistência dos povos pela continuidade das culturas originárias.



Depois de séculos de extermínio físico, esbulhos territoriais,¹³⁷ tentativas de assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, finalmente o artigo 231 vem reconhecer as organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas, cabendo à União a demarcação, a proteção, bem como fazer respeitar todos os seus bens. (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 2006).¹³⁸

A mobilização política das organizações indígenas e a pressão da sociedade civil resultaram em conquistas significativas no final da década de 90. A principal foi a participação dos povos indígenas nas discussões da *Assembleia Nacional Constituinte*. Os jornais noticiaram e a iconografia da *Assembleia Constituinte* registrou os vários momentos em que as lideranças indígenas ocuparam o Congresso Nacional para reivindicar tratamento jurídico diferenciado pelo Estado brasileiro. As lideranças indígenas protagonizaram momentos marcantes como o dia em que Ailton Krenak, liderança do povo Krenak, que representava a União das Nações Indígenas (UNI) em pronunciamento, pinta o rosto de preto em forma de protesto, marcando a presença e a indignação indígena no Congresso Nacional. Araújo diz que,

“...[é] possível também perceber como os índios e suas organizações passaram da condição de sujeitos inexistentes a protagonistas do cenário indígena nacional, o que modificou consideravelmente o contexto em que vivem e a sua capacidade de interferir em defesa dos seus próprios interesses e direitos.” (2006, p.17)

A mudança de postura do Estado com relação aos povos indígenas resulta no reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural. Além disso, o artigo 232 reconhece os índios, as comunidades e as organizações indígenas como parte legítima para ingressar em juízo na defesa de direitos e interesses, cabendo ao Ministério Público a intervenção nos atos

¹³⁷ Conforme mencionei no primeiro capítulo, os *Kyikatêjê* acumulam amargas experiências de esbulhos e exploração dos seus territórios, bem como da mão-de-obra, utilizada pela FUNAI na década de 80 para extração da castanha do interior da terra indígena. A abertura da estrada, hoje a BR 222, a construção da linha de transmissão da ELETRONORTE e a fixação da estrada de ferro pela VALE significaram, além da devastação das castanheiras centenárias, a expulsão das caças e todos os demais impactos provenientes destas ações, a influência na organização social dos grupos *Timbira* que habitam hoje a Terra Indígena Mãe Maria. Os recursos financeiros pagos às comunidades pela mitigação dos impactos causados pelos empreendimentos citados, acabaram por gerar tensão e influenciar as formas de convívio, causando conflitos no interior da terra indígena. Como forma de enfrentamento, os povos se organizam em associações, capacitam seus representantes e exigem judicialmente o que lhes é de direito. Nesse sentido, a educação escolar é uma das formas de potencializar os instrumentos de luta em favor dos direitos destes povos.

¹³⁸ Cf. ANGHER, Anne Joyce. (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2006.



do processo. Também o artigo 129, que trata das funções institucionais do Ministério Público Federal (MPF) atribuiu ao órgão a competência de “defender judicialmente os povos indígenas”.

No que tange à educação, a *Constituição Federal de 1988*, no artigo 210 define que, “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

O artigo 215 determina que é função do Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, sendo que, o §1 atribui ao Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

A *Convenção N°169 da OIT* foi ratificada pelo *Congresso Nacional* brasileiro em junho de 2002, pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20/06/2002, depois de anos de tramitação na casa. O texto da *Convenção* é parâmetro internacional para os Estados, marcando definitivamente o fim da idéia de integração e assimilação dos povos indígenas, cedendo lugar à autodeterminação dos mesmos.

Dentre os avanços mais significativos da *Convenção* está a adoção do conceito de *povos indígenas*,¹³⁹ o princípio da auto-identificação para o reconhecimento da condição de índio, e, o direito das comunidades e organizações indígenas serem consultadas sobre medidas Legislativas que possam afetar os direitos dos povos indígenas. O artigo 7 diz que os povos indígenas deverão ter o direito de escolher, ou seja, decidir, sobre suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento. O item dois desse mesmo artigo prevê a melhoria das condições de saúde e educação dos povos.

Outro direito assegurado na *Convenção* diz respeito à preservação do meio ambiente dos territórios habitados pelos povos indígenas, cabendo ao governo a realização de estudos em colaboração com os mesmos para avaliação do impacto ambiental que as atividades de desenvolvimento possam ter sobre os povos indígenas, cabendo a proteção contra violação, podendo mover ação legal pessoalmente ou por órgãos representativos para garantir tais direitos.

Sobre a especificidade educacional a *Convenção* determina no artigo 26 a adoção de medidas para que os povos indígenas tenham acesso a todos os níveis de ensino, em

¹³⁹ Há críticas com relação ao artigo 1º, item 3, quando afirma que “[a] utilização do termo “povos” na presente Convenção não será interpretada como tendo implicação no que se refere a direitos que no direito internacional lhes possam ser conferidos,”(2005, p.22), o que denota a utilização parcial do termo *povos*.



condições de igualdade com a sociedade nacional. O artigo 27 afirma que os programas e serviços de educação deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos indígenas, a fim de atender às necessidades particulares, devendo compreender a história, os conhecimentos, técnicas, valores, aspirações econômicas, sociais e culturais, cabendo às autoridades competentes a formação dos membros dos povos indígenas para participação dos mesmos na formulação e execução de programas de educação, transferindo progressivamente a estes a responsabilidade para realização dos programas. Define também que o governo deve reconhecer o direito dos povos indígenas às próprias instituições e sistemas de educação, facilitando os recursos apropriados e necessários para tal função.

O artigo 28 assegura o direito à alfabetização, sempre que possível, na língua indígena, sendo assegurado o direito ao domínio da língua nacional ou uma das línguas oficiais do país, também diz respeito ao direito à adoção de medidas para preservação das línguas nativas dos povos indígenas, bem como, a promoção do seu desenvolvimento e prática. No artigo 29 está definido como objetivo da educação das crianças dos povos indígenas a participação plena e em condições de igualdade na vida da própria comunidade e na comunidade nacional, o que vem ao encontro das reivindicações dos povos indígenas com relação à participação plena no planejamento, execução e avaliação dos programas educacionais, no que diz respeito à valorização das línguas maternas e fortalecimento dos quadros indígenas.

Com relação aos demais dispositivos da *Convenção*, no que se refere às questões territoriais, de saúde e promoção da autodeterminação dos povos indígenas, o governo brasileiro não vem fazendo a lição de casa adequadamente, não raras vezes tem agido de forma a favorecer os interesses que não são os dos povos indígenas, mas daqueles que ainda têm na exploração e diminuição dos territórios indígenas a possibilidade de riqueza, sem se importar com direitos assegurados que garantem o usufruto exclusivo das terras e dos recursos naturais pelos povos indígenas.

Apesar de representar avanços significativos, no que se refere especialmente à educação, a realidade vivenciada pela maioria das escolas indígenas no Brasil está longe do ideal almejado pelas comunidades e assegurado pelos dispositivos legais nacionais e internacionais.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* trazendo dois artigos específicos sobre educação escolar indígena. O artigo 32 determina que o ensino



fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem.

O artigo 78 define que, cabe ao *Sistema de Ensino da União* em colaboração com as agências de fomento à cultura e assistência aos índios, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação intercultural e bilíngüe aos povos indígenas¹⁴⁰ com os objetivos de:

- 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 técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

No artigo 79 está posto que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, devendo desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, como se pode conferir a seguir:

§ 1 - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2 - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I- Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II- Manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III- Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB inova em vários aspectos com relação à oferta de educação escolarizada às comunidades indígenas, principalmente no que se refere à educação escolar que promova a recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas, culturas e ciências dos povos indígenas. Sem sombra de dúvida, tais aspectos representam avanços no tratamento legal de questões que historicamente foram negadas aos povos indígenas que nem sequer, tinham o direito de ser ouvidos quanto ao planejamento da educação que seria ofertada em suas comunidades.

Teoricamente foram mudanças significativas, pois “obrigam” os Estados a reavaliar e adequar à legislação em vigor o modelo de educação desenvolvido junto aos povos indígenas, cabendo aos mesmos o cumprimento das determinações legais instituídas. Mas, infelizmente

¹⁴⁰ Pelo Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, fica atribuído ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis de ensino, deixando de ser responsabilidade da FUNAI.



avanços legais não representam, ainda, mudanças substanciais na prática administrativa, pedagógica e operacional das escolas indígenas.

A *Portaria Interministerial* nº 559 de 16 de abril de 1991, regulamenta o Decreto 26/1991¹⁴¹ e cria no MEC a *Coordenação Nacional de Educação Indígena*. No mesmo ano é criado o *Comitê Nacional de Educação Indígena*, no âmbito da então *Secretaria de Educação Fundamental* do MEC.

Sobre a transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, o diagnóstico do *Plano Nacional de Educação* (PNE)¹⁴² diz que,

“[h]á, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa.”

O *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, tem como objetivos e prioridades a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público.

Com relação à educação escolar indígena, o texto do PNE apresenta diagnóstico sobre a relação institucional com as comunidades, fazendo retrospectiva da política do Estado que somente em 1988 abandona a idéia de educação para integração dos povos indígenas. Mas apesar das conquistas legais afirma que,

“[n]ão há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos,

¹⁴¹ Pelo Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, a atribuição de oferta da educação escolar indígena é transferida da FUNAI para o Ministério da Educação que passa a coordenar as ações junto às secretarias estaduais e municipais de educação.

¹⁴² Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 25/03/2010.



calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades etno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.”¹⁴³

Para superação de tais quadros, o *Plano Nacional de Educação* estabelece diretrizes e metas, dentre as quais está a atribuição aos estados da Federação a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, quer diretamente, quer atribuindo responsabilidades aos municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. O PNE previa a universalização, em dez anos, da oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando os modos de vida, as visões de mundo e as situações sociolingüísticas específicas por elas vivenciadas e ampliação gradativa da oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns, ou em escolas próximas, ao mesmo tempo, ofereça atendimento adicional necessário para adaptação, a fim de garantir acesso ao ensino fundamental pleno, o que não atende a reivindicação das comunidades pela oferta de Educação Básica nas aldeias.

Constitui, também, objetivo do PNE o fortalecimento e garantia do aperfeiçoamento e reconhecimento de experiências de construção de processos de educação diferenciada nas áreas indígenas via criação (dentro de um ano) da categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada, mas tal projeção ainda não constitui realidade na maioria dos Estados brasileiros.

O reconhecimento oficial e a regularização dos estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas, bem como a constituição do cadastro nacional de escolas indígenas estavam previstos para o prazo de dois anos, ou seja, até o ano de 2003, o que corrobora com a meta de assegurar a autonomia¹⁴⁴ das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

¹⁴³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 25/03/2010.

¹⁴⁴ Para maiores informações sobre autonomia no contexto da construção escolar indígena, consultar também: SILVA, Rosa Helena Dias da. “A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento de professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena” **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 49, Campinas, Dez. /1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200006. Acesso em 02/02/2010.



No que se refere à infra-estrutura das escolas indígenas, o PNE estabeleceu para o prazo de um ano padrões mínimos e mais flexíveis de infra-estrutura escolar para tais estabelecimentos, como forma de garantir a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias das comunidades indígenas, além de condições sanitárias e de higiene. Quanto aos equipamentos ficou determinada a criação do programa nacional de colaboração entre a União e os estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com material didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

Dentre as metas do PNE está a adaptação de programas do *Ministério da Educação* de auxílio ao desenvolvimento da educação existente, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, de forma a contemplar a especificidade da educação escolar indígena. Também o fortalecimento e ampliação das linhas de financiamento existentes no MEC para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.

Para atender a demanda por materiais didáticos específicos às realidades dos povos indígenas o PNE estabelece a criação, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, de programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os educandos e assessores. Na prática, o trabalho de produção e publicação de materiais didáticos continua sem encaminhamentos e resultados na maioria dos estados brasileiros.

No Pará, não há iniciativas significativas nesse sentido, a razão principal é o despreparo dos profissionais que atuam nas secretarias de educação dos municípios que concentram mais de 90% da educação escolar indígena no estado. Sem assessoramento técnico-pedagógico adequado e capacitação dos educadores que atuam nas escolas, as comunidades continuam contando apenas com os recursos didáticos oferecidos (quando oferecidos) pelas secretarias, ou seja, não contemplam a realidade indígena e, nem sequer dão conta de forma adequada aos conhecimentos ditos universais. Por não ser considerada prioridade e por gozar de menor prestígio na gestão dos municípios, a educação escolar indígena desenvolvida nas aldeias não corresponde aos padrões mínimos de qualidade determinados pela legislação brasileira.



Com relação aos professores indígenas é meta do PNE: instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de *professores indígenas* com carreira específica do magistério indígena, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo aos professores os direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes aos níveis de qualificação profissional, e, ainda, estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática dos professores indígenas, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida. Além de formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

No estado do Pará a formação de professores indígenas, bem como a realização de concursos públicos para carreira de magistério indígena parece estar longe de se tornar realidade. Na região do *Xingu*, relatos de lideranças informam que não há professores indígenas¹⁴⁵ atuando nas escolas que oferecem apenas a primeira etapa do ensino fundamental e não há ensino médio regular nas aldeias. Os alunos indígenas são obrigados a saírem das aldeias para concluir a escolarização básica. As dezessete escolas do município de Altamira, região Oeste do estado formam “doutores em 4ª série”, segundo relatos das lideranças indígenas. Sem condições financeiras para custear os estudos na cidade, a maioria dos estudantes indígenas acabam abandonando os estudos. Quando conseguem concluir o nível médio nas escolas não-indígenas, os estudantes têm que lidar com as dificuldades na emissão da documentação escolar para continuar os estudos.¹⁴⁶

A Secretaria de Educação (SEMED) do município de Altamira atende nove povos indígenas: *Juruna, Arara, Kuruaya, Xipaia, Xikrin, Kayapó, Parakanã, Araweté e Assuriní*.

¹⁴⁵ Relatos coletados por ocasião da realização da Oficina: “*Etnodesenvolvimento, por que, para que e para quem?*” organizada pelo Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT) nos dias 25 e 26 de fevereiro de 2010, no *campus* da UFPA, em Altamira.

¹⁴⁶ Alguns estudantes indígenas tiveram dificuldades em apresentar a documentação escolar no processo seletivo/2010 da UFPA para povos indígenas porque as escolas não-indígenas se negaram a fornecer o histórico escolar, foi necessário que a Comissão do PSS 2010-indígena solicitasse o documento junto à SEDUC e às Secretarias Municipais de Educação para garantir que os indígenas inscritos não fossem prejudicados.



São dezessete escolas e 893 alunos indígenas. O ensino médio é realizado pela SEDUC em sistema modular, que consiste no deslocamento de uma equipe de professores às aldeias em rotatividade.

Nesse sentido, as informações contradizem o objetivo do PNE de criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promover, acompanhar e gerenciar, com a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação à distância de nível fundamental e médio.

O *Plano Nacional de Educação* visa também promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações. Passados quase dez anos da elaboração do PNE pouco pode ser constatado com relação a efetividades dos objetivos e metas estabelecidos. A Lei 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino da cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas do país, sem dúvida trata-se de avanço na problematização da diversidade nas salas de aula, mas como estão sendo formados os professores para trabalharem com a temática? De que maneira a discussão pode produzir resultados no combate à discriminação e no exercício do respeito às culturas diferenciadas? São questões que necessitam ser trabalhadas para que, de fato, a Lei 11.645 produza relações menos assimétricas na sociedade brasileira.

A *Resolução* nº 003 de 10/11/1999, elaborada pela *Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação*, fixa as *Diretrizes Nacionais* para orientar o funcionamento das escolas indígenas. Dentre as principais regulamentações e definições da resolução, está a valorização da língua materna no espaço escolar com o objetivo de manter a diversidade sociolingüística. A forma de organização escolar própria de acordo com as especificidades culturais dos povos deverá levar em consideração as estruturas sociais, as práticas socioculturais e religiosas, as formas de produção do conhecimento, os processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, as atividades e fluxos econômicos, a necessidade de edificação de escolas que atendam aos padrões arquitetônicos das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Isso significa que a organização das atividades nas escolas indígenas tem a prerrogativa de respeitar a organização própria de cada povo, independente do ano civil, ajustando-se às especificidades das comunidades com a participação delas em todas as etapas.



Sobre a formação de professores indígenas,¹⁴⁷ a *Resolução* no artigo 6, assegura que deverá ser específica, o que significa que deve ser planejada e executada a partir das competências dos conhecimentos, valores, habilidades, línguas e métodos de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, no sentido de promover a elaboração do projeto político pedagógico,¹⁴⁸ currículo e programas de ensino pelos próprios professores indígenas, de acordo com as especificidades das comunidades indígenas, sendo garantida a formação dos professores indígenas em serviço.

A *Resolução* nº003 também estabelece que cabe à União legislar e definir sobre as diretrizes e bases da educação nacional, apoiando técnica e financeiramente os sistemas de provimento dos programas de formação de professores indígenas, além de criar ou redefinir os programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações na formação inicial e continuada de professores indígenas. Também elaborar e publicar material didático específico e diferenciado destinado às escolas indígenas.

Aos estados, de acordo com a *Resolução*, compete a responsabilidade pela oferta e execução da oferta de educação escolar às comunidades indígenas por meio de regime de colaboração com os municípios, além de regulamentar administrativamente as escolas indígenas, integrando-as aos sistemas de ensino como *unidades autônomas* e específicas no sistema estadual, provendo as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o pleno funcionamento das mesmas. Também cabe aos Estados instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena a ser admitido mediante concurso público específico, garantindo a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

Aos *Conselhos Estaduais de Educação*¹⁴⁹ compete estabelecer critérios específicos para criação e regularização, reconhecimento e autorização das escolas indígenas e dos cursos

¹⁴⁷ Para maiores informações sobre o assunto consultar também: MONTE, Nietta Lindenberg. “Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais” **Cadernos de Pesquisa**, n.111, São Paulo, dez. /2000. Disponível em <http://scielo.com.br>, acesso em 12/05/2008.

¹⁴⁸ Para mais informações sobre projeto político pedagógico consultar: CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. “Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas da construção curricular” **Cadernos CEDES**, v. 23, n.61, Dez./2003. Disponível em <http://scielo.com.br>. Acesso em 12/05/2008.

¹⁴⁹ Não há representação indígena no Conselho Estadual de Educação do estado do Pará.



de formação de professores indígenas. Também cabe aos Conselhos regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Quanto aos Municípios, a *Resolução* estabelece que *poderão* oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com os Estados, desde que tenham constituído *sistemas próprios de educação* e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com anuência das comunidades indígenas interessadas. O planejamento da educação escolar indígena em cada sistema de ensino deve contar com a participação de representantes dos professores indígenas, das organizações indígenas, de universidades e órgãos governamentais. Sobre a educação infantil para comunidades indígenas, a *Resolução* estabelece que seja ofertada quando houver demanda da comunidade interessada.

O *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* reúne fundamentos históricos, políticos, legais e antropológicos para orientar a elaboração de propostas de educação escolar e currículos nas escolas indígenas a partir dos seguintes princípios norteadores: (a) *Multietnicidade*, a *pluralidade* e a *diversidade*: que reconhece a grande diversidade de grupos étnicos, sistemas socioculturais próprios e distintos; (b) *Educação e conhecimentos indígenas*: implica em pensar a escola indígena a partir da ciência dos povos, dos complexos sistemas sociais, políticos, religiosos, econômicos e jurídicos de tais sociedades; (c) *Autodeterminação* em contraposição aos quadros de submissão, ou seja, a educação escolar determinada pelos povos indígenas, de acordo com as especificidades e determinações das comunidades que a decidem e a gerenciam de acordo com seus propósitos. (d) *Comunidade Educativa Indígena* é o local de ensino-aprendizagem, porque a educação não acontece somente “em quatro paredes”, se dá nos rituais, no plantio, na colheita, nas festas, enfim, em todos os momentos da vida do grupo, por isso tais conhecimentos devem estar integrados aos mecanismos próprios da educação tradicional.

Entendida dessa maneira a escola indígena deve congrega as ciências das sociedades indígenas e os novos conhecimentos demandados pelos povos, observando o fato de ser: (1) *Comunitária* “porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios...” tanto no que se refere à questão administrativa, quanto pedagógica (MEC, 2002, p.24);¹⁵⁰ (2) *Intercultural*: porque deve promover a valorização da

¹⁵⁰Cf. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2002.



diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, histórias e experiências socioculturais, no entendimento de que as culturas são diferentes e não superiores ou inferiores, estabelecendo diálogos construtivos com as diversas fontes de conhecimento. (3) *Bilíngüe/multilíngüe* porque todos os conhecimentos socioculturais, políticos, religiosos, são acumulados e transmitidos por meio de mais de uma língua, nesse sentido a valorização e a continuidade das línguas maternas é fundamental, associada à apropriação gradativa das múltiplas linguagens demandadas pelas comunidades como ferramenta de defesa de direitos e autodeterminação. (4) *Específica e diferenciada*: porque a escola deve ser concebida e planejada de acordo com as aspirações de cada povo indígena, o que significa autonomia para determinação de todos os aspectos relacionadas à educação escolarizada, ou seja, as escolas indígenas serão tão diversas quanto os povos o são.

O depoimento do professor *Baniwa*, Gersem dos Santos Luciano, expressa a necessidade do respeito de tais princípios para constituição das escolas nas aldeias:

“[t]odo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que vai ser adotada.” (MEC, 2002, p.25)

Além da fundamentação histórica, antropológica e legal, o documento traz relatos de professores indígenas e orientações para o trabalho nas diversas disciplinas, servindo como base metodológica e pedagógica para professores indígenas e não-indígenas no sentido da elaboração de currículos, propostas pedagógicas e estruturas educacionais pautadas, sobretudo na valorização das ciências dos povos indígenas e na construção de escolas que atendam aos projetos de autonomia e autodeterminação das comunidades indígenas.

A partir das informações referentes ao processo histórico de constituição da educação escolar indígena, em especial as informações apresentadas por Leal Ferreira (2001),¹⁵¹ Santos (1975) e Souza Lima (1995) foi possível elaborar a síntese das informações (Quadro 3).

¹⁵¹Cf. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp.71-111.



Quadro 3: Fases da Educação Escolar Indígena

Fases	Brasil Colônia	Do SPI à FUNAI	Protagonismo Indígena
Propostas			
Objetivos	Negar a diversidade, aniquilar a cultura e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional.	Integrar e assimilar os índios à sociedade nacional. Manter os quadros de dominação dos povos indígenas.	Valorizar as línguas e culturas, servir de instrumento de luta em favor dos projetos de autonomia dos povos indígenas
Métodos	Educação cristã para desestruturação dos sistemas organizacionais próprios e conversão dos indígenas.	Ênfase no trabalho agrícola e doméstico. Valorização dos rituais cívicos.	A comunidade educativa indígena define a metodologia a partir dos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo indígena
Língua	Língua Portuguesa	Bilingüismo de transição: Língua materna e Língua Portuguesa	Bilíngüe com vistas ao fortalecimento das línguas indígenas
Professor	Missionários Jesuítas	Funcionários do SPI e da FUNAI, monitores, missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL)	Professores indígenas indicados pelas comunidades
Local	Aldeamentos missionários	Nas aldeias, onde casas são modificadas para funcionar como oficinas de trabalho	Escolas adequadas às especificidades culturais e arquitetônicas dos povos indígenas e a comunidade educativa indígena

A *Declaração da Organização das Nações Unidas* (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 13 de setembro de 2007¹⁵² tendo votos contrários dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, 143 países aprovaram e 11 se abstiveram na votação. A *Declaração* reconhece que os povos indígenas têm o direito a ser diferentes e de ser respeitados como tais, assegurando o direito de decidir sobre o desenvolvimento econômico, social e político e a participação dos representantes indígenas na formulação de políticas voltadas para as comunidades indígenas. Também reconhece a urgência no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas frente aos séculos de dominação e exploração a que foram submetidos pelos Estados, afirmando nos artigos 3 e 4, o direito à livre determinação, à autonomia e ao auto-governo.

O artigo 4 declara que:

¹⁵² Fonte: http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf. Acesso em 27/04/2009.



“os povos indígenas têm direito a conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo por sua vez, seus direitos em participar plenamente, se o desejam, na vida política, econômica, social e cultural do Estado.”

A *Declaração* também garante o direito dos povos indígenas não serem submetidos à integração e assimilação forçosa ou de destruição das culturas, cabendo aos Estados o estabelecimento de mecanismos efetivos para prevenção e ressarcimento de tudo o que venha privar da integridade dos povos indígenas como povos distintos, dos valores culturais ou da identidade étnica. O artigo 11 afirma que os povos indígenas têm direitos a praticar e revitalizar suas tradições e costumes culturais, incluindo o direito de manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras como por exemplo, lugares arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas.

O artigo 14 refere-se à educação e estabelece que,

- 1- Todos os povos indígenas têm o direito a estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilham educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem.”
2. As pessoas indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades tenham acesso, quando seja possível, à educação em sua própria cultura e no próprio idioma.

O artigo 15 estabelece o direito dos povos indígenas à dignidade e diversidade, e que as culturas, as tradições, as histórias e as aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação. Também fica estabelecido no artigo 15 que, cabe aos Estados adotarem medidas eficazes em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater os prejuízos, eliminar a discriminação, promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade.

A *Declaração* é importante instrumento na defesa e promoção dos direitos dos povos indígenas, motivo pelo qual tem sido alvo de polêmica nas alas conservadoras, inclusive do Brasil, que vêem a garantia do direito a autodeterminação como ameaça à soberania nacional. O fato é que a *Declaração da ONU sobre os Direitos dos povos Indígenas* é fruto das discussões das lideranças e representantes indígenas na ONU que vem somar aos marcos legais nacionais e internacionais de promoção dos direitos dos povos indígenas.



Avanços na Legislação versus dados do Censo Escolar

Para refletir acerca dos avanços legais e a realidade das escolas indígenas, utilizarei como referência os dados dos censos da educação escolar indígena realizados em 1999, 2005 e 2006, contidos no livro *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil* (2007) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP),¹⁵³ nos dados fornecidos pela publicação do MEC intitulada *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* (2002)¹⁵⁴ e no livro *Demografia dos povos indígenas no Brasil* (2005),¹⁵⁵ além de pesquisas sobre o assunto na internet.¹⁵⁶ Vale ressaltar que as pesquisas na área começaram a ser estruturadas recentemente, o que impossibilita análises mais completas e comparações com períodos anteriores.

Apesar das poucas informações, é possível perceber o aumento expressivo no número de escolas, estudantes e professores indígenas. Os dados também apresentam a falta de infraestrutura básica na maioria das escolas indígenas que constitui uma das muitas dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas para acesso à educação escolarizada de qualidade. Apesar dos avanços numéricos bastante significativos, não há muito a ser comemorado no que se refere à qualidade de ensino ofertada às comunidades e à efetivação de propostas educacionais autônomas, que na grande maioria das escolas está longe de se tornar realidade.

O aumento do número de escolas e estudantes nas aldeias se deve a dois principais fatores: (1) maior reivindicação das comunidades por oferta de educação escolarizada nas aldeias; (2) mudança de postura do Estado brasileiro com relação à promoção de educação escolar que abandona o pressuposto da integração para respeitar os sistemas socioculturais dos povos indígenas.

¹⁵³Cf. MEC/INEP. *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil*. Brasília; 2007.

¹⁵⁴Cf. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC, 2002.

¹⁵⁵Cf. PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Demografia dos Povos Indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP, 2005.

¹⁵⁶Fonte: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-dados-estatisticos/censo%20de%20educacao%20Escolar%20indigena.pdf>. Acesso em 25/07/2009.

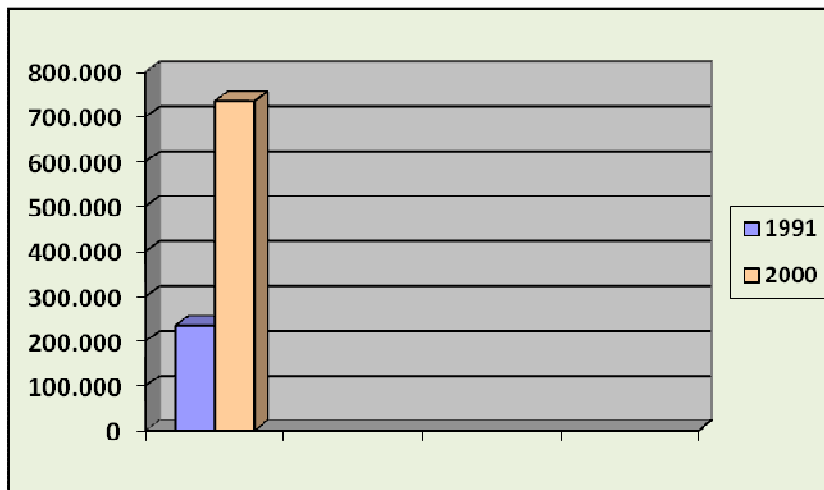


A escola se constitui espaço estratégico para aquisição de conhecimentos necessários ao planejamento do futuro das comunidades, por meio da apropriação de elementos culturais da sociedade não-indígena, local para elaboração e re-elaboração de conhecimentos que possibilitem, sobretudo, a defesa de direitos e a discussão qualificada de questões relacionadas à proteção dos territórios indígenas, acesso à educação escolar de qualidade, saúde e projetos que visem à sustentabilidade dos povos indígenas em face ao crescente aumento populacional em contraposição à diminuição dos territórios tradicionais.

O censo demográfico de 1991, que utilizou como critério a auto-declaração, aponta uma população de 294 mil pessoas que se auto-declararam indígenas, o que representa 0,2% da população brasileira. O censo de 2000 mostra expressivo crescimento das pessoas que se auto-declararam indígenas, foram 734 mil pessoas, número que representa 0,4% da população.

Na comparação dos dados de 1991 e 2000 percebe-se aumento significativo da população indígena¹⁵⁷ no período de menos de dez anos, o que coincide com o aumento do número de escolas indígenas (Gráfico 1).

Gráfico 1: População indígena no Brasil em 1991 e 2000



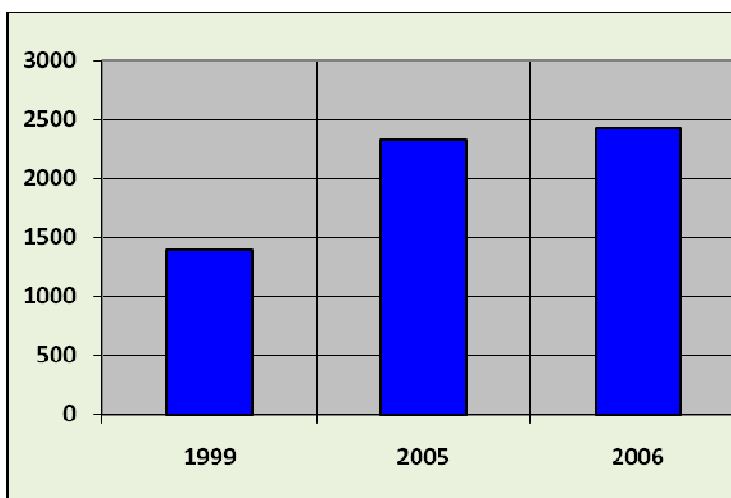
Fonte: Pagliaro, Azevedo e Santos (2005)

¹⁵⁷O censos realizados em 1991 e 2000 consideraram os auto-declarados indígenas que vivem nas aldeias e aqueles que vivem nos centros urbanos, segundo o censo de 1991, 24,1% viviam em áreas urbanas e 75,9% em área rural. No censo de 2000, 52,2% viviam em áreas urbanas e 47,8% em área rural.



Com relação ao número de escolas indígenas, os dados do censo de 1999 indicam 1.392 escolas, em 2005 o número cresce para 2.323, quase o dobro, e em 2006 são 2.422 escolas indígenas (Gráfico 2).

Gráfico 2: Número de escolas indígenas no Brasil

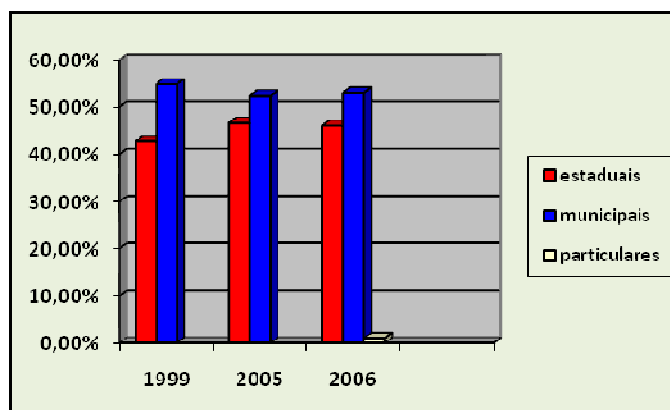


Fonte: MEC/INEP (2007)

Apesar do crescimento numérico expressivo de escolas indígenas nas aldeias, não existem dados que avaliem o nível de qualidade da educação ofertada pelos Estados e Municípios. Com relação à gestão das escolas indígenas é possível perceber aumento significativo no número de escolas estaduais no período de 1999 a 2005, tendência que não se manteve crescente em 2006. Quanto às escolas sob a gestão das secretarias municipais de educação, percebe-se uma pequena redução de 1999 para 2005 e que, volta a crescer timidamente em 2006 (Gráfico 3).



Gráfico 3: Gestão das escolas indígenas no Brasil



Fonte: MEC/INEP (2007)

No Estado do Pará, conforme dados fornecidos pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI) da SEDUC, divulgados por ocasião da realização do *I Seminário de Educação Escolar Indígena* nos dias 24 e 25 de abril de 2008 em Belém, a gestão da quase totalidade das escolas indígenas no Estado está sob responsabilidade dos municípios.¹⁵⁸

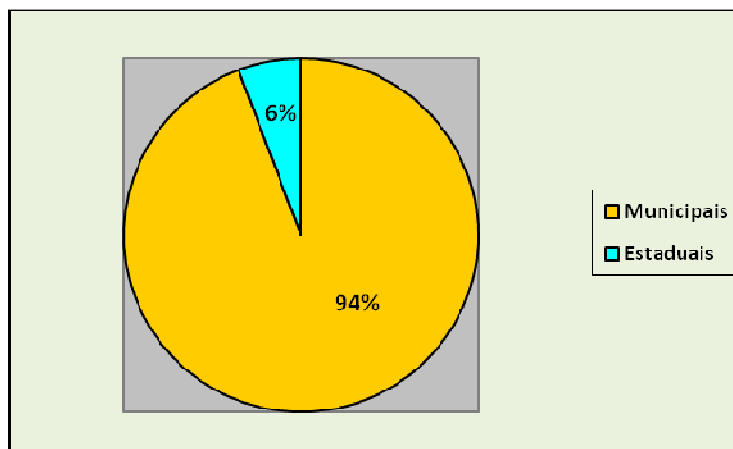
O Pará foi um dos primeiros estados brasileiros a municipalizar a educação escolar indígena, as conseqüências da política de municipalização é a maneira diversa com que cada município trabalha a gestão das escolas, configurando experiências que, na maioria das vezes, variam de acordo com a relação estabelecida com os povos indígenas, que, em geral, são tornadas tensas pelo preconceito, oriundo das disputas territoriais, da não valorização da diversidade cultural, que influenciam diretamente no tipo de atendimento ofertado nas comunidades indígenas.

Apenas 6% das escolas indígenas do estado estão sob a gestão da SEDUC, isto significa que 94% das escolas estão subordinadas à administração das secretarias municipais de educação, sendo que o Ensino Médio é responsabilidade do Estado em parceria com os Municípios (Gráfico 4).

¹⁵⁸ Pela primeira vez na história da SEDUC uma indígena assume a Coordenação de Educação Escolar Indígena, trata-se de Jacqueline Alves dos Santos (*Puyr Tembê*), do povo *Tembê*. *Puyr* foi aprovada no processo seletivo para povos indígenas da UFPA e cursa Direito no *campus* Belém. Os relatos da coordenadora indígena informam sobre inúmeras dificuldades na execução das ações para melhoria da qualidade de ensino nas aldeias, em grande parte, pelo preconceito institucional. Apesar das dificuldades, *Puyr* têm realizado trabalhos significativos junto às lideranças indígenas, exemplo disso é a realização das Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena em Belém e Marabá, no segundo semestre de 2009.



Gráfico 4: Gestão das escolas indígenas no Pará



Fonte: Núcleo de Educação Escolar Indígena da SEDUC, 2009.

O fator proximidade que deveria ser positivo pela possibilidade de maior contato e por conseqüência maior conhecimento das realidades locais, acaba funcionando às avessas, o preconceito, os conflitos territoriais e as disputas políticas acabam comprometendo a qualidade da educação nas aldeias e até mesmo o repasse dos recursos destinados às escolas indígenas, situação recorrente quando os candidatos apoiados pelas comunidades não são eleitos nos pleitos eleitorais. A representatividade política dos povos indígenas nos municípios, câmaras de vereadores e secretarias municipais é quase que inexpressiva, sem representantes indígenas no poder legislativo, executivo e nos conselhos de educação torna-se difícil a implementação de políticas que atendam adequadamente às demandas das comunidades indígenas.

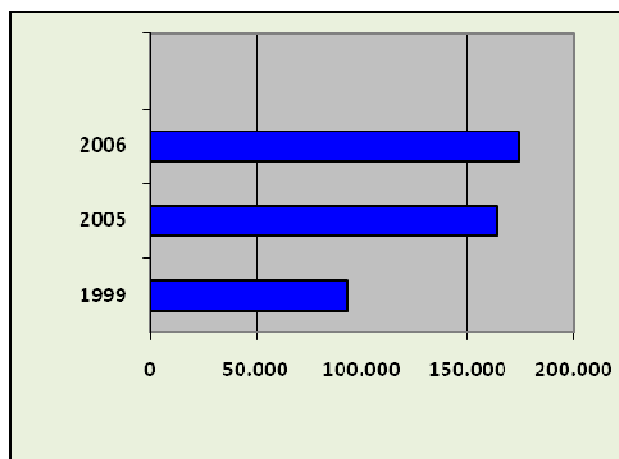
No Pará apenas três povos estão sob a gestão do sistema estadual de ensino: *Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Tembé*. No ano de 2007 houve a tentativa de municipalização das escolas que funcionam nas aldeias desses povos, proposta não aceita pelas comunidades que, baseadas nas experiências frustradas de municipalização no Estado, optaram por permanecer no sistema estadual de ensino. As comunidades elaboraram documentos argumentando a decisão e exigindo que a postura pela não municipalização fosse respeitada, conforme preconiza a *Resolução 003/99* do MEC.

Com relação ao número de estudantes indígenas, constata-se crescimento expressivo em nível nacional nos últimos anos, saltando de 93.037 em 1999 para 163.773 em 2005 e 174.255 em 2006. Tal crescimento significativo na demanda por educação escolarizada pode



ser percebido claramente na educação escolar *Kyikatêjê*: em 2002 foram 106 matrículas no ensino fundamental, em 2006 eram 110 estudantes matriculados, saltando para 180 em 2007 e para 227 matrículas em 2008. O aumento expressivo no número de estudantes se deu pela estruturação na aldeia do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio regular, exigência da comunidade junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para prover a oferta de todos os níveis de ensino na própria comunidade (Gráfico 5).

Gráfico 5 : Número de estudantes indígenas no Brasil



Fonte: MEC/INEP (2007)

O crescimento significativo no número de estudantes indígenas se deve às matrículas realizadas principalmente na primeira etapa do ensino fundamental, que corresponde às quatro primeiras séries. A expansão da segunda etapa do ensino fundamental ainda não é realidade na maioria das escolas indígenas. O gargalo é ainda maior no ensino médio, pois, dos 174.255 estudantes indígenas matriculados, apenas 7.900 estão na última etapa da educação básica.

Isso significa que a maioria dos estudantes indígenas não chega a concluir o ensino fundamental, não havendo oferta na aldeia, os estudantes acabam por repetir várias vezes a mesma série. No estado do Pará há um total de 10.875 estudantes indígenas que estudam em 122 escolas, sendo sete da rede estadual e 115 da rede municipal, havendo *deficit* da oferta na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio.

Outra preocupação é com relação à formação dos professores que atuam nas escolas indígenas. Mais uma vez o Pará lidera o quadro em termos de baixa escolaridade e número de professores não-indígenas nas escolas. A escola *Kyikatêjê* é exemplo claro desta situação, dos 22 professores que atuam na educação escolar, apenas seis são indígenas, destes, dois



possuem formação superior, um está cursando o magistério indígena ofertado pela SEDUC (que dura oito anos sem previsão para conclusão) e três estão na fase inicial de escolarização. No Brasil, apesar da melhora nos números, a situação ainda é preocupante e demonstra que é preciso ampliar a oferta de cursos de formação de professores indígenas em nível médio e superior (Quadro 4).

Quadro 4: Número de professores indígenas por nível de formação no Brasil

Nível de Formação	Proporção em 1999	Proporção em 2005
Ensino Fundamental incompleto	28,2%	9,9%
Ensino Fundamental completo	24,8%	12,1%
Ensino Médio	45,5%	64,8%
Ensino Superior	1,5%	13,2%
Total	100%	100%

Outra questão preocupante com relação à educação escolar nas aldeias é a não adequação da merenda escolar às especificidades alimentares dos povos indígenas. Apesar do valor repassado aos municípios para compra da merenda escolar ser o dobro das escolas não-indígenas, as secretarias não têm dialogado de forma adequada com as comunidades indígenas no sentido de elaborar cardápios alimentares que incluam alimentos que fazem parte da rotina alimentar dos povos, sendo assim melhor aceitos.¹⁵⁹ A merenda ofertada às escolas indígenas é, na maioria, composta por alimentos enlatados, sucos artificiais, embutidos, produtos industrializados que não são bem aceitos pelos alunos e comunidades.

¹⁵⁹ As escolas rurais enfrentam a mesma problemática com relação à merenda escolar. Os alimentos fornecidos pelas secretarias de educação não integram os produtos cultivados nas propriedades rurais. Além disso, o número de escolas é insuficiente e não atende a demanda por educação básica das comunidades rurais. Conforme informações disponíveis em: LASAT/SDT. **Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Produção Familiar do Sudeste do Pará e Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Marabá, Pará, 2006.



Educação Escolar *Kyikatêjê* e os desafios no contexto legal

No ano de 2001 foi constituída a Aldeia *Kyikatêjê* como parte do projeto de autodeterminação do povo *Kyikatêjê*. Nesse contexto, a luta pela educação escolar de qualidade e adequada aos projetos comunitários constitui prioridade das lideranças *Kyikatêjê* que iniciam uma peregrinação junto ao governo do estado do Pará por construção de prédio, contratação de professores e quadro técnico, fornecimento de materiais didáticos, produção e publicação de materiais específicos, bem como o reconhecimento da Escola *Tatakti Kyikatêjê* com a devida autonomia necessária para o pleno funcionamento. Durante mais de cinco anos a escola funcionou em locais improvisados e como anexa a outra escola não-indígena sediada no Município de Bom Jesus do Tocantins, distante mais de 60 quilômetros da aldeia. Toda documentação da escola, encaminhamentos da SEDUC, enfim, a vida escolar dos alunos *Kyikatêjê* passava pela escola-sede, cuja direção não demonstrava nem preocupação, nem interesse pela resolução dos problemas da escola anexa, inclusive encaminhando documentos depois dos prazos, prejudicando assim o trabalho pedagógico e administrativo.

A construção da Escola *Tatakti Kyikatêjê* foi iniciada em abril de 2006 e ainda não foi concluída pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Tocantins que, segundo a SEDUC, recebeu os repasses de todas as parcelas devidas, e não concluiu a obra. Em busca de respostas à questão, as lideranças indígenas encaminharam o processo ao Ministério Público Federal de Marabá para as devidas providências, apesar dos esforços, até a presente data a situação continua inalterada, ou seja, a comunidade não teve a escola concluída, e Estado e Município mantêm “um jogo de empurra” em que ninguém assume responsabilidades com o término da construção do prédio, que, mesmo sem ser inaugurado, foi ocupado pelos alunos a pedido da comunidade que aguarda soluções para o impasse.

A contratação de diretor e secretário da escola só foi possível graças à pressão das lideranças pela nomeação dos mesmos. Com relação à contratação dos professores não foi diferente, apesar das negativas da direção da 4ª URE, sediada em Marabá, a comunidade encaminhou os pedidos de contrato para professores atuarem no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio da escola, que, depois de longa espera, tiveram os contratos efetuados, sendo que três ainda aguardam pela contratação. Com relação à ampliação da oferta de ensino que funcionava somente até a 4ª série, desde 2001, a comunidade e lideranças decidiram iniciar as aulas em 2007, indicaram professores e matricularam os alunos mesmo sem o



consentimento da SEDUC que agia de forma recriminatória frente às ações das lideranças por ampliação da oferta de ensino na escola da comunidade. Depois de quase seis anos de reivindicação a escola teve criada a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, mas enfrenta agora outro desafio: o de ter aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará o reconhecimento dos mesmos. A situação preocupa pelo fato de não ter nenhuma representação dos povos indígenas no referido conselho e pela tradição de incompreensão do mesmo com a educação escolar indígena no Estado.

Em geral, os técnicos das Unidades Regionais de Ensino (UREs), responsáveis pelo encaminhamento dos processos das escolas indígenas desconhecem completamente as especificidades culturais e lingüísticas dos povos indígenas com os quais trabalham. Em Marabá uma das funcionárias da 4ª URE não deu andamento ao processo de reconhecimento da escola *Kyikatêjê* por não considerar os registros dos nomes dos alunos nos diários de classe dos professores válidos. O preconceito institucionalizado e a incompreensão têm servido de impedimento para encaminhamento dos processos da escola *Kyikatêjê* junto à SEDUC. A situação foi denunciada ao Ministério Público Federal de Marabá pelas lideranças *Kyikatêjê* em reunião realizada no dia 24 de março de 2009. As lideranças também expuseram o caso à Secretária de educação do Estado e ao Núcleo de Educação Escolar Indígena em reunião realizada na Aldeia *Kyikatêjê* no dia 03 de abril de 2009. Na ocasião a Secretária de Educação do Estado, Iraci Gallo cobrou providências da coordenação da regional de educação em Marabá com relação às denúncias feitas pela comunidade com relação às atitudes preconceituosas dos funcionários da 4ª URE, Marabá.

Quanto ao contrato dos professores, a SEDUC está diante do desafio de realizar concurso específico para professores que atuam e que irão atuar em escolas indígenas. Os 22 professores que trabalham na educação escolar *Kyikatêjê*¹⁶⁰ possuem contratos temporários na SEDUC, além da demora de mais de seis meses para efetivação dos mesmos, os professores não têm a devida segurança profissional para realização dos trabalhos, pois constantemente a SEDUC efetua demissões à revelia da comunidade, mesmo depois da secretária de educação do Estado ter assinado acordo no Ministério Público do Trabalho,¹⁶¹ comprometendo-se com a não demissão dos professores que atuam em escolas indígenas até a realização do concurso

¹⁶⁰ Dado referente ao período da feitura da dissertação indicado na introdução do trabalho.

¹⁶¹ Em audiência que tive a oportunidade de acompanhar a convite do Procurador Geral do trabalho em Belém, Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho.



específico. Outra reivindicação diz respeito à formação específica inicial e continuada dos professores indígenas que não vem sendo realizada pela SEDUC, que nem mesmo têm dado conta da capacitação permanente dos profissionais que atuam com educação escolar indígena.

A *via crucis* enfrentada pela comunidade *Kyikatêjê* na busca pela efetivação da educação escolar é exemplo do descaso com que a questão vem sendo tratada no estado do Pará. A maioria das escolas não dispõe da segunda etapa do ensino fundamental nas aldeias. Como foi possível observar no gráfico que refere a gestão das escolas no Estado, a maioria está sob a gerência dos municípios, que não têm implementado educação básica nas aldeias.

Os relatos dos professores e lideranças denunciam o descaso com que a questão vem sendo tratada nas secretarias municipais de educação. As denúncias vão desde a não aplicação devida dos recursos da merenda escolar até a falta de acompanhamento pedagógico para realização dos trabalhos, em especial, a elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas.

Em oficina realizada pela equipe do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), da qual participei, na cidade de Santarém, região do Baixo Amazonas, no Oeste do estado do Pará, nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2009, com os povos *Borari*, *Timbira*, *Arapium*, *Cara Preta*, *Tupinambá* e *Maitapu* para produção de materiais sobre a história destes povos, as lideranças indígenas reclamaram a baixa oferta de educação escolar nas aldeias e as dificuldades que enfrentam para contratar educadores indígenas nas escolas que estão sob a gestão dos municípios.

A partir da análise da situação da maioria das escolas indígenas no Brasil e corroborando com que Marino Castellanos e Gloria Terruró (1999)¹⁶² analisam no artigo *La Triple Dimension de Los Derechos Humanos*, é possível concluir que o Estado não tem cumprido seu papel na promoção do *bem comum*, para que a sociedade, indivíduos e coletividades tenham a possibilidade de desenvolver suas potencialidades humanas e sociais de maneira plena, para que a dignidade possa ser devidamente valorizada e priorizada. O Estado de direito que deveria trabalhar para a promoção da igualdade de acesso aos direitos

¹⁶²Cf. MARINO CASTELLANOS, Angel Rafael; GLORIA TERRURÓ, Susana Maria da. “La Triple Dimension de Los Derechos Humanos” In: ABREU BOUCAULT, Carlos Eduardo de; ARAUJO, Nadia de (orgs.). **Os Direitos Humanos e o Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999: pp.167-191.

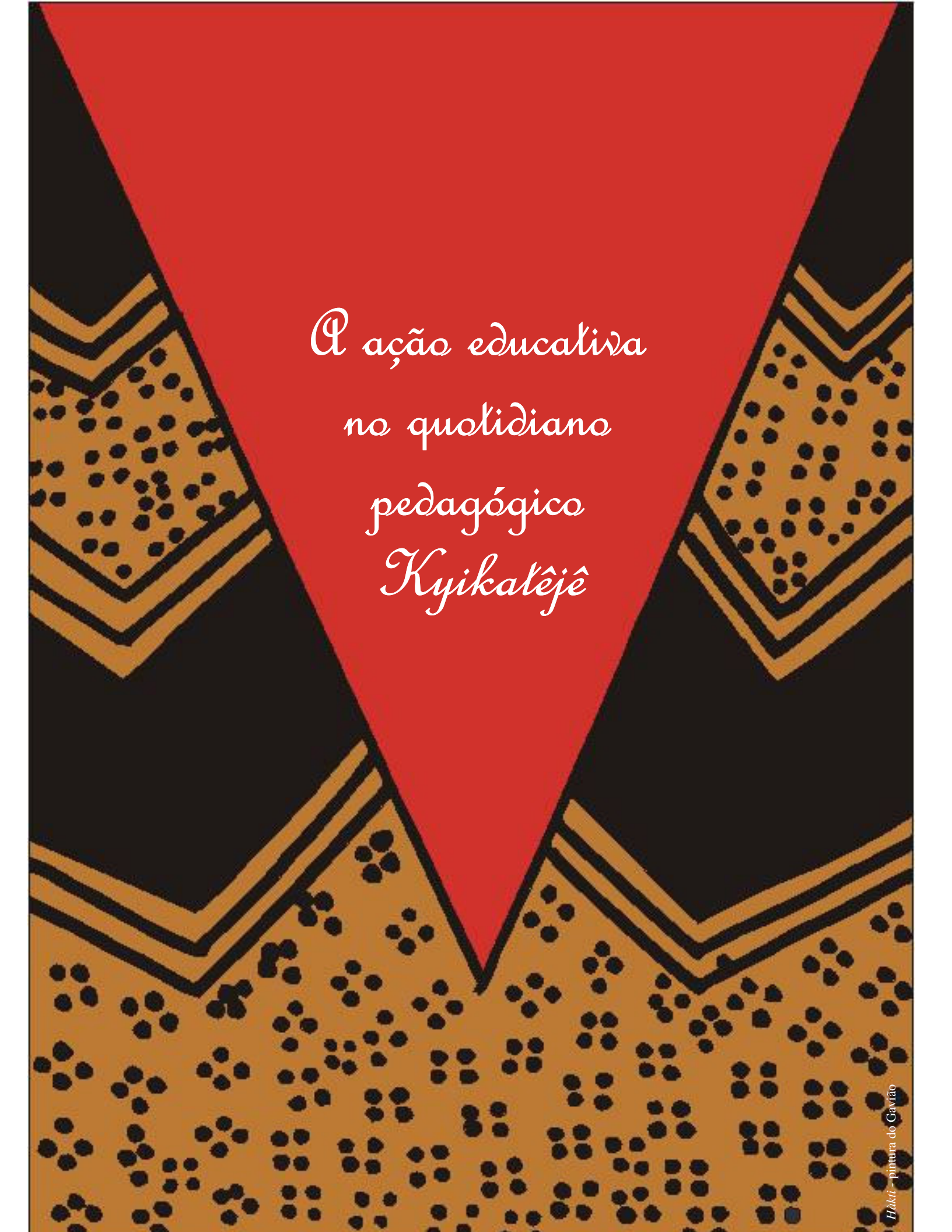


humanos e fundamentais acaba não dispondo as condições materiais para a realização dos direitos reconhecidos constitucionalmente. Segundo os autores,

“[e]n cualquier sistema político há de procurarse todo lo necesario para que El hombre (como persona y ser social) desate todas SUS capacidades y potencialidades y realice sus sueños y aspiraciones, en médio de un ambiente social no represivo ni hostil; quedando únicamente como limites de su libre desenvolvimiento los derechos de los demás hombres, los intereses colectivos, El orden público y La seguridad colectiva. Asegurar tal cosa ES función estatal y clima inherente a La democracia.” (1999, p. 177)

Apesar dos avanços significativos da comunidade *Kyikatêjê* com relação à efetivação da educação escolar, muitos são os desafios a serem superados pelas lideranças, assessores, professores e alunos, no sentido de buscar melhores condições de ensino e aprendizagem em face às dificuldades apresentadas pelo sistema estadual de ensino que tem se mostrado moroso, excessivamente burocrático e desatento às particularidades da educação escolar indígena. Mesmo frente às muitas barreiras impostas, a comunidade educativa *Kyikatêjê* tem buscado estratégias de superação para fazer da escola uma aliada no projeto de fortalecimento cultural e autonomia do povo *Kyikatêjê*, conforme relatarei no próximo capítulo.





*A ação educativa
no cotidiano
pedagógico
Kyikatêjê*

3. A ação educativa no cotidiano pedagógico *Kyikatêjê*

A educação é definida como processo de socialização dos indivíduos, é, portanto parte constitutiva da organização social de qualquer povo, assim, é pelos processos educacionais próprios de cada sociedade, inclusive das sociedades indígenas, que os conhecimentos são transmitidos, perpetuados ou ainda, mudados. Conforme aponta Luciano,

“[a]o articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos, etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.”(2006, p. 129)

Luciano argumenta que prevalece no Brasil a idéia de que os indígenas são desprovidos de educação, dessa forma são desconsiderados os complexos sistemas educacionais que orientam os indivíduos e coletividades durante a vida. A comunidade educativa indígena responsável pela educação das crianças é integrada pela família nuclear, os parentes mais próximos, ou ainda, aquelas pessoas que, pela dinâmica cultural do grupo, assumem a responsabilidade com a educação das crianças que constitui processo dinâmico, conforme afirma Carneiro da Cunha,

“[o] conhecimento local não é portanto apenas transmitido de geração a geração. Envolve por um lado pesquisa, experimentação e observação; por outro lado, envolve raciocínio, especulação, intuição. Supõe uma prática constante e, enfim, muita troca de informações.”(2002, p.14)¹⁶³

É por meio dos processos de socialização dos indivíduos que os conhecimentos são repassados de geração a geração pelos pais, avós, tios, tias, anciãos, conselheiros, pajés e lideranças tradicionais que integram a comunidade educativa indígena. Segundo Maher (2006),¹⁶⁴ a aprendizagem passa pela demonstração, observação, imitação, tentativa e erro, ou seja, marcada essencialmente pela oralidade. A não-consideração da oralidade pelos educadores não-indígenas nos processos educacionais, que em geral valoriza a escrita, impõe a necessidade de ter na escola educadores indígenas da própria etnia que possam lidar de

¹⁶³ Cf. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro Barbosa de. (Org.) **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

¹⁶⁴ Cf. MAHER, Terezinha Machado. “A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: pp.11-38.



maneira adequada com a oralidade, a língua materna e a língua portuguesa, articulando-as de acordo com as demandas da comunidade. O esforço do educador não-indígena em conhecer e aprender a língua indígena não dará conta do complexo sistema lingüístico dos povos indígenas que agregam tons, gestualidades e características próprias da tradição. Ao educador indígena cabe, muitas vezes, protagonizar e mediar as lutas e enfrentamentos políticos do povo participando de situações de negociação que muitas vezes exigem sua participação por ser considerado melhor capacitado na linguagem escrita e no domínio dos códigos da sociedade não-indígena, atuando nas mais diversas áreas como saúde, política e defesa do território, entre outras.

Os cursos de formação de educadores indígenas devem estar atentos à multiplicidade de papéis que os docentes exercem nas comunidades, capacitando-os para as mais diversas intervenções nas diferentes áreas do saber e na interlocução com a sociedade não-indígena. Conforme afirma Grupioni;

“[e]m muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem a importância crescente nos contextos escolares indígenas.” (2006, p.53)¹⁶⁵

A formação de professores indígenas constitui desafio para as secretarias de educação, universidades e comunidades indígenas que devem responder às demandas políticas das comunidades, diferentemente da tradição acadêmica que prioriza a formação para o mercado de trabalho. Algumas experiências estão em andamento no Brasil, procurando responder a demanda dos povos indígenas pela urgente formação de profissionais indígenas em educação. Para Grupioni (2006) deve-se considerar a diversidade e a heterogeneidade dos povos indígenas nas diversas regiões do país na elaboração dos cursos de formação. As realidades sociais, educacionais e históricas devem estar contempladas nos programas de formação de professores indígenas, assim como a interlocução e a participação dos interessados como princípio norteador das ações.

¹⁶⁵ Cf. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: pp.: 39-68.



Uma das experiências pioneiras nesse sentido está sendo realizada pelo Núcleo *Insikiran*¹⁶⁶ da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que tem a interculturalidade, a transdisciplinaridade e a formação pela pesquisa como eixos norteadores da proposta teórico-metodológica do curso de formação de professores, pois pressupõe que:

“[o] princípio da interculturalidade permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas. Entretanto, a efetivação desse princípio não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade parece ser um princípio que fornece apoio para enfrentamento, o desvelamento, e a posterior busca de soluções para o conflito originados do contato e do relacionamento, que gera aprendizagens contínuas. Pelo seu caráter a um só tempo relacional e contrastivo, esse princípio tornou-se uma importante ferramenta pedagógica.” (Carvalho; Fernandes e Repetto, 2008, p.20)

Apesar das experiências em andamento em algumas regiões do Brasil,¹⁶⁷ muitos professores indígenas aguardam os cursos de formação em diversos estados que não implementaram formação específica em nível superior. Enquanto isso, os professores indígenas se vêm obrigados a desenvolver estratégias para lidar com a falta de sensibilidade dos técnicos das secretarias de educação que cobram prazos, datas, cumprimento de programas, que não consideram o tempo e o espaço diferenciado de aprendizagem bem como as epistemologias diferenciadas próprias da educação indígena (Maher, 2006).

Para Grupioni (2006), o educador indígena deve ser formado na perspectiva do *professor-pesquisador* da cultura, das tradições e dos conhecimentos nas áreas que são significativas às comunidades. A pesquisa favorece outro princípio do *Referencial Curricular Nacional para Povos Indígenas* que é a do professor-autor, capacitado à produção de material didático próprio de cada povo e escola indígena. Isso não significa obviamente, que a

¹⁶⁶ Trata-se de iniciativa pioneira da Universidade Federal de Roraima que instituiu o curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo *Insikiran* de formação de professores indígenas. O marco importante para o processo foi a criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) em 1990 que nos encontros e debates sobre educação escolar indígena formalizou a necessidade de reserva de vagas para indígenas nos diversos cursos de graduação da instituição e criação de curso de formação para professores indígenas em nível superior pela UFRR. Em 2003 aconteceu a primeira seleção diferenciada para povos indígenas, as aulas tiveram início em julho do mesmo ano com uma turma de 60 alunos. Conforme informações contidas em: CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural**. Núcleo Insikiran. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

¹⁶⁷ A Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) é pioneira na realização de cursos de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas, iniciou a primeira turma em 2001, com 198 alunos formados. Atualmente estão em andamento cursos de Licenciatura Intercultural nas seguintes instituições: na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 140 alunos, na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) com 250 alunos, na Universidade de São Paulo, com 80 alunos, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com 60 alunos, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Federal do Tocantins (UFT) com 60 alunos indígenas cada. As iniciativas atendem 1.068 matriculados (Luciano, 2006).



construção escolar não seja tensa, pois como afirma Monte (1996),¹⁶⁸ existe uma contradição entre as propostas educacionais das comunidades e professores indígenas e os currículos oficiais, muitas vezes também demandados pelos indígenas. No estado do Pará a maioria dos docentes que atuam nas aldeias são não-indígenas, em geral, não capacitados a trabalhar com especificidades da educação escolar indígena, não há na SEDUC e nas secretarias municipais de educação processo de seleção que contemple minimamente as necessidades das escolas indígenas.

As dificuldades de locomoção, a distância das aldeias dos centros urbanos, a não-adaptação aos costumes e a resistência às metodologias de ensino próprias dos povos indígenas são fatores que determinam a não permanência dos docentes nas aldeias, ocasionando rotatividade de professores e dificultando a continuidade das propostas pedagógicas das escolas, consequência da falta de capacitação dos docentes para atuar nas comunidades. O curso de magistério indígena promovido pela SEDUC se arrasta há quase uma década, sem resultados efetivos, não foi implementado o curso de licenciatura intercultural que responderia em parte as demandas dos povos indígenas, nem realizado concurso específico para regularização da carreira de *professor indígena*. A falta de política de educação escolar indígena no estado continua reproduzindo quadros históricos de descaso e negação de direitos, gerando tensões e conflitos na seara educacional das aldeias, de ordem administrativa, funcional pedagógica.

A tensão da qual fala Monte é percebida na escola *Kyikatêjê*, a liderança da comunidade demanda pelo ensino da língua e da cultura na escola, os professores não-indígenas, na maioria, procuram reproduzir os modelos de educação não-indígena a que estão familiarizados, os estudantes demandam a preparação para o vestibular. São situações de conflito que vão sendo ajustadas na medida em que a comunidade educativa as discute e define prioridades.

¹⁶⁸ Cf. MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.



Passos e descompassos da educação escolar indígena

Ao discutir no *segundo capítulo* os avanços da legislação brasileira em relação à educação escolar indígena, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades culturais e lingüísticas dos povos indígenas como parte dos processos educacionais escolarizados, bem como a importância dos mesmos serem determinados, geridos, planejados e avaliados pelos maiores interessados: as comunidades indígenas, apresentei dados que indicam que apesar das mudanças nas concepções e princípios legais que regem a educação escolar indígena, na prática, tais avanços não significaram o alcance dos padrões mínimos de qualidade requeridos pelas comunidades, no plano administrativo, material ou pedagógico, com o agravante da baixa oferta de educação em todos os níveis de ensino, uma vez que, a maioria das escolas indígenas restringe-se à primeira etapa do ensino fundamental, fato que se constitui em enorme gargalo ao ensino médio e deste ao superior.¹⁶⁹

O descompasso entre os avanços legais e as ações efetivas nas escolas indígenas caracteriza a chamada *esquizofrenia*¹⁷⁰ do sistema de ensino para povos indígenas no Brasil, que está centrada no fato do Estado conhecer, mas não criar instrumentos e estrutura para condições de efetividade dos direitos legalmente assegurados aos indígenas. De maneira geral, os sistemas de ensino não comportam as especificidades indígenas, sejam elas lingüísticas, culturais ou pedagógicas, reproduzindo nas aldeias, os modelos de educação dos não-indígenas, cujos currículos, programas e projeto político pedagógico não são adequados à realidade dos povos indígenas.

¹⁶⁹ Apesar do significativo crescimento da oferta de educação escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) que, segundo dados do Ministério da Educação, passou de 14,9%, em 2005, para 16,4%, em 2006, a oferta de ensino médio também aumentou, saltando de 18 escolas em 2002, para 91, em 2006, o que representou o crescimento significativo no número de estudantes indígenas nas escolas das aldeias. Conforme dados disponíveis no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7510. Acesso em 03/12/2009. Sobre o ensino superior para povos indígenas, sob a ótica de estudantes indígenas buscar os textos produzidos por ocasião da realização do *Seminário de Formação Jurídica e Povos Indígenas*, promovido pela UFPA em 2007, em Belém, consultar textos de Almiros Martins Machado (*Guarani*), Rosani de Fatima Fernandes (*Kaingang*) e Hélio Monzilar Filho disponíveis na página <http://www.ufpa.br/juridico/>.

¹⁷⁰ Termo utilizado por Luciano para caracterizar a relação estabelecida pelas secretarias de educação ao atender as demandas por educação escolarizada para povos indígenas sem oferecer as especificidades educacionais. A palavra *Esquizofrenia* refere a ineficácia do sistema educacional, que, ao mesmo tempo em que reconhece as características específicas das escolas indígenas não está preparado em termos técnicos, administrativos e pedagógicos para lidar com tais especificidades (Luciano, 2007).



A ocorrência se faz presente face à inserção dos povos indígenas nas dinâmicas políticas locais, nacionais e globais, a pouca ou nenhuma participação indígena na elaboração de tais políticas revela o quão pouco ou nada se conhece sobre os povos indígenas nas instâncias governamentais e não-governamentais, gerando o fracasso das ações que não condizem com a realidade das comunidades. Conforme assinalado por Souza Lima e Castro:

“[c]om essas referências queremos enfatizar dois pontos: em primeiro lugar, há hoje um consenso de que as formas de intervenção do Estado junto aos povos indígenas devem ser balizadas pelo conhecimento local. Reconhece-se que não se pode mais simplesmente propor e executar um planejamento geral, único, para todos os povos e comunidades indígenas no Brasil, uma política de Estado homogênea e generalizante concebida e executada desde Brasília, sem uma construção desde as bases, que desconheça desde sua formulação a sociodiversidade indígena e a sociodiversidade brasileira em geral. Mas a verdade é que não temos nem conhecimento articulado nem espaços de formação para tanto.” (2008, p.374)¹⁷¹

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* a educação escolar indígena deve estar pautada nos princípios do *bilingüismo*,¹⁷² da *interculturalidade*, da *especificidade*¹⁷³ e no fato da educação escolar ser conduzida pelas comunidades indígenas, portanto ser *comunitária*, mas os sistemas de ensino e as ações das secretarias estaduais e municipais de educação não apontam para essa direção. A diferença e a especificidade reivindicadas pelas comunidades continuam sendo apenas base teórica dos discursos

¹⁷¹ Cf. SOUZA LIMA, Antonio Carlos; CASTRO, João Paulo Macedo e. "Política(s) Pública(s)" In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008: pp. 351-392.

¹⁷² Para maiores informações sobre línguas indígenas e bilingüismo consultar: RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (org.). "Novos estudos sobre línguas indígenas". Brasília: UnB, 2005. CUNHA, Rodrigo Bastos. "Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil" **Educação rev.**, nº32, 2008: pp.143-159. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23/11/2009; NEVES, Josélia Gomes. **Oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas**. Revista Espaço Acadêmico, nº 85, jun/2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>. Acesso em 01/03/2010; MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe**. Revista Fórum de identidades, ano 2, vol.3. jan-jun/2008, pp. 95-102. Disponível em http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_95_102.pdf. Acesso em 01/03/2010 e CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Revista Educar, nº32, Curitiba, 2008, pp. 143-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso em 01/03/2010

¹⁷³ O *Referencia Curricular Nacional para Escolas Indígenas* (2002) é documento produzido pelo Ministério da Educação para orientar e auxiliar o trabalho educativo das escolas nas comunidades indígenas. Além dos princípios e fundamentos básicos da educação escolar indígena, o RCNEI apresenta base legal sobre a temática e contribuições para o trabalho das disciplinas curriculares.



institucionais e políticas públicas,¹⁷⁴ não contemplando a prática educativa nas aldeias.

Conforme afirma Cavalcante:

“ [e]sses modos próprios de educar constituem valor fundamental e devem também orientar o trabalho nas escolas. Assim, concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas, capazes de atender também aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade, hoje.” (2003, p.15)¹⁷⁵

Os sistemas de ensino, pautados em modelos genéricos, fechados e rígidos, não admitem formas diferenciadas de pensar educação escolar. O exemplo claro disso é a garantia legal das comunidades estruturarem educação escolarizada a partir do tempo e das vivências de cada povo, que, na realidade não são considerados, pois os prazos e metas das secretarias são condicionados e impostos às escolas indígenas, portanto não há tratamento diferenciado.

Outro exemplo é que as escolas indígenas têm direito a se organizar em ciclos ou outras formas de distribuição dos níveis de ensino, ou nem optar por tais níveis, se for o caso. Tal direito está assegurado, mas os sistemas, em sua maioria, estão organizados em séries, não considerando as demais formas de organização.

A avaliação constitui exemplo claro da incompatibilidade existente entre os sistemas e as especificidades da educação escolar nas aldeias. As formas de avaliação impostas às comunidades não contemplam as concepções avaliativas específicas dos povos como pertinentes. O descompasso pode ser percebido no fato da avaliação ser quase que exclusivamente escrita, em sociedades que têm como tradição a oralidade, que é a base da participação nas atividades culturais, e que não é, na maioria das vezes, percebida como parte do currículo das escolas, que acaba reduzindo as aprendizagens a notas que não expressam os complexos sistemas de ensino-aprendizagem dos povos indígenas.

A não consideração das metodologias próprias de ensino-aprendizagem dos povos indígenas pelos sistemas educacionais formais significa a negação da diversidade de

¹⁷⁴ Segundo Souza Lima e Castro (2008), para ser implementada uma política pública é necessário mais que um *saber específico*, mas também *profissionais específicos*. As políticas públicas representam a capacidade do Estado Nacional resolver seus problemas.

¹⁷⁵ Cf. CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. “Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.” **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, Rio de Janeiro jan/abr. 2003: pp.14-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em 26/05/2009.



expressão dos estudantes, especialistas em narrativas, artesanatos, músicas, brincadeiras, pinturas corporais, dentre outras competências aprendidas e ensinadas no cotidiano das comunidades.

Outro caso emblemático diz respeito às dificuldades, barreiras e impossibilidades enfrentadas pelas comunidades e lideranças indígenas no encaminhamento e efetivação das contratações dos professores indígenas especialistas, os chamados *notórios saberes*. A exigência de formação superior como critério formal de contratação desconsidera as especificidades educacionais dos povos indígenas. Ora, se está assegurado às comunidades a utilização dos processos próprios de ensino e aprendizagem, como não possibilitar que as pessoas entendidas como referências no ensino das ciências indígenas sejam parte da escola?

Na maioria das vezes, quando os educadores indígenas por excelência das comunidades chegam a ser contratados, são pagos pelas secretarias com grandes e absurdas diferenças salariais se comparados aos professores indígenas e não-indígenas que possuem “habilitação” que, pode ser o ensino médio, no caso do magistério indígena, ou ainda o ensino superior. No caso, o que está em pauta não é a simples questão salarial, mas a forma como as ciências indígenas são (des)consideradas nos sistemas de ensino, tidas como *algo menor*. A prática que acarreta diferenças salariais e excessiva burocracia termina por inviabilizar a efetivação dos contratos dos especialistas indicados pelas comunidades para desenvolver atividades junto às escolas nas aldeias. Luciano afirma que;

“[o] avanço quantitativo pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógica requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.” (2006, p.142)

Silva acrescenta que;

“[h]á um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, do outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento das suas especificidades por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.” (2001, p.12)¹⁷⁶

¹⁷⁶ Cf. SILVA, Aracy Lopes da. “A educação Indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp. 9-28



As observações são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelas lideranças, professores, estudantes e comunidades indígenas na luta por escola que respeite e considere as especificidades educacionais dos povos indígenas. Diante disso, as lideranças, professores e comunidades têm construído alternativas para superação das dificuldades. Uma das estratégias é a busca por assessoriais especiais para atuação junto às escolas indígenas. Os assessores solicitados pelas lideranças são, na maioria das vezes, profissionais indígenas de outras etnias e, principalmente não-indígenas, ligados às universidades, o que possibilita o diálogo com profissionais das mais diversas áreas. Tais experiências têm possibilitado parcerias frutíferas e importantes para as comunidades e universidades que têm a possibilidade ampliar as trocas de experiências pelas parcerias realizadas.¹⁷⁷

Monte (2008),¹⁷⁸ que há muitos anos presta assessoria aos povos indígenas no Acre, relata como as experiências dos professores indígenas, comunidades e assessores formaram importante base de dados para elaboração de documentos que problematizam e discutem a educação escolar indígena, como o *Referencial Curricular Nacional para Povos Indígenas*, publicação do Ministério da Educação (MEC) que contém relatos de professores, estudantes e lideranças sobre os processos educacionais escolarizados nas aldeias.

A autora também ressalta a preocupação com o perfil dos assessores que estão chegando às aldeias, que levam consigo idéias afiliadas a diversas concepções de conhecimento, o que pode significar a diferença na qualidade dos trabalhos desenvolvidos. A assessoria às comunidades indígenas é tarefa política fundamental para elaboração de materiais pedagógicos, estudos lingüísticos e problematização da ação das instituições junto aos povos indígenas, trata-se, portanto, de compromisso político fundamental para alteridade.

A busca de estratégias pelas comunidades indígenas, assessorias e instituições relacionadas às questões educacionais no âmbito da escola tem se intensificado pela

¹⁷⁷Os povos indígenas não “abrem a porta das suas casas”, (e entenda-se casa como aldeia) se não houver relações de confiança construídas com os referidos parceiros, que devem ter claros os limites e possibilidades de atuação. Sobre a noção de território como casa consultar: CARVALHO, Joênia Batista de. “Terras Indígenas: a casa é um asilo inviolável” In: ARAÚJO, Ana Valéria (org.). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”. O direito a diferença.** Vol. 3, Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

¹⁷⁸Cf. MONTE, Nietta Lindenberg. **Cronistas em viagem e educação escolar indígena.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.



constatação de que a educação formal tem se constituído para os povos indígenas, importante ferramenta a serviço dos projetos de autonomia e autodeterminação.¹⁷⁹

Em 2004 a comunidade *Kyikatêjê* solicitou formalmente a assessoria antropológica da professora Dra. Jane Felipe Beltrão da Universidade Federal do Pará (UFPA) para realização de trabalhos junto à comunidade e à escola com o objetivo de contribuir com os trabalhos de assessoria pedagógica da associação nas oficinas que vinham sendo realizadas com os professores para o trabalho de registro dos conhecimentos tradicionais e produção materiais didáticos com estudantes e comunidade. A partir daquele ano, além das oficinas pedagógicas, vêm sendo realizadas oficinas de Direitos Humanos e Indígenas com professores, estudantes e lideranças no intuito de promover diálogos sobre as possibilidades de trabalho.

As oficinas realizadas com a liderança estão sendo demandadas pelos mesmos, como forma de apropriação dos códigos da sociedade não-indígena para estabelecimento de relações menos desiguais com esta. O registro da história dos *Kyikatêjê* também foi apresentado como necessidade tendo em vista a inexistência de trabalhos históricos. Para os *Kyikatêjê* o registro da história é ferramenta importante nas discussões e enfrentamentos que têm travado com representantes de empreendimentos econômicos que vêm impactando a *Reserva Indígena Mãe Maria*. Exemplo disso é a preocupação com a possível construção de uma Hidrelétrica no rio Tocantins que está localizado ao sul da reserva e que vai inundar parte da terra,¹⁸⁰ inclusive uma das poucas áreas de coleta de *tabocas* (usadas na produção das flechas) e da madeira utilizada para feitura das pontas de flecha, conforme relatou o *mêprekré* (velho) *Hõpryti* na reunião realizada na aldeia a pedido das lideranças e que contou com a presença da Dra. Jane Felipe Beltrão (UFPA), do Dr. Ubiratan Cazetta, procurador do Ministério Público Federal (MPF) em Belém, do procurador Dr. André Casagrande Ralpp e do antropólogo

¹⁷⁹ Para mais informações sobre o assunto consultar: GOMES, Ana Maria. “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação” **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio – ago/ 2006.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02/02/2010.

¹⁸⁰ Para Luciano, a terra é elemento de unificação e de resistência dos povos indígenas. É a luta pela terra que articula lideranças e organizações indígenas, em torno de uma bandeira comum, que é a defesa dos territórios, que por sua vez representa a condição de vida dos povos indígenas, é um espaço mais abrangente e completo onde se assentam os seres naturais e espirituais, é espaço significado pela simbologia e cosmologia, sendo “... um conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva.”(2006, p.101-102).



Valdenir Bernini Lichtenthaler, ambos do MPF de Marabá, a fim de discutir sobre impactos e estratégias com relação à possível construção da Hidrelétrica Marabá.

Na ocasião, o Dr. Ubiratan lembrou as dificuldades enfrentadas pelos *Kyikatêjê* no início da constituição da aldeia em 2001, bem como as estratégias encontradas pelas lideranças para reconhecimento dos direitos junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Companhia de Mineração (VALE). Na ocasião, o procurador Dr. Ubiratan, pessoa de confiança das lideranças *Kyikatêjê*, analisou positivamente os avanços da comunidade: a construção das casas de alvenaria, a presença da escola com ensino médio na aldeia, a autonomia e organização das atividades administrativas da associação que é gerenciada pelas pessoas da própria comunidade. Explicou que mantém contato com os *Kyikatêjê* desde 1998, e tem acompanhado a forma independente como as lideranças lutam no encaminhamento das demandas da comunidade, o que chama de “andar com as próprias pernas”.¹⁸¹

Foram apresentados alguns dos trabalhos encaminhados pela escola, com destaque ao registro da história dos *Kyikatêjê* que está em desenvolvimento pelos professores e estudantes da escola junto aos mais velhos da aldeia. A exposição das fotos em *data show* pela assessoria etnopedagógica e pelos professores despertou as lembranças dos presentes que contaram histórias sobre as antigas aldeias, as lutas e as dificuldades enfrentadas até a constituição da Aldeia *Kyikatêjê*. Mais uma vez ficou explícita na fala das lideranças a importância da educação escolarizada para formação das lideranças políticas e registro dos conhecimentos *Kyikatêjê*.

Apropriada pelas lideranças *Kyikatêjê* como espaço estratégico para o conhecimento do “mundo dos brancos” a escola tem como propósito o fortalecimento das práticas socioculturais e lingüísticas, além de servir de ponte entre diversos conhecimentos demandados nas relações estabelecidas com a sociedade não-indígena. A releitura do papel da escola na aldeia acontece mediante luta das lideranças *Kyikatêjê* por reconhecimento de direitos, o que ainda é desafio a ser superado.

A presença da escola na aldeia, oferecendo todas as etapas da educação básica, acontece pelos esforços das lideranças, que não esperaram dos técnicos da Secretaria de

¹⁸¹ Sobre protagonismo dos povos indígenas consultar o livro sobre Evo Morales, o primeiro indígena a chegar à presidência de um país na América Latina. A luta dos povos indígenas contra a corrupção e a discriminação na Bolívia, bem como a trajetória do líder *Aimará* que foi reeleito para o mandato são contados nesta publicação. Conforme: ARZE, Reginaldo Ustariz; CARRANZA, Alejandria. **Evo Morales: um indígena presidente**. São Paulo: Brasbol, 2006.



Estado de Educação (SEDUC) a organização escolar, mas buscaram alternativas, cobraram a efetividade dos direitos e com esforços próprios realizaram educação escolar conforme a necessidade e projetos da comunidade. Os *Kyikatêjê* travaram verdadeiras batalhas com as autoridades da SEDUC para o reconhecimento das especificidades educacionais, ampliação da oferta de ensino, contratação de professores, construção da escola, e, mesmo em face à negativa da Unidade Regional de Ensino em Marabá, todos os encaminhamentos solicitados foram, mesmo que em longo prazo, efetivados.

A coordenadora da 4ª Unidade Regional de Ensino em Marabá, Irene Correia, via com pessimismo as reivindicações da comunidade por ampliação da oferta de ensino, as primeiras solicitações chegaram a ser desencorajadas. Por insistência da assessoria etnopedagógica, direção da escola e liderança da aldeia as demandas eram encaminhadas, mas sempre tendo a expectativa da negativa da SEDUC.

Paralelamente aos encaminhamentos burocráticos a comunidade exercia seu protagonismo e cobrava diretamente da SEDUC – Belém as providências que, mesmo com demora foram efetivadas. Atualmente a professora Irene utiliza o exemplo dos *Kyikatêjê* para incentivar professores, diretores de escola e comunidade a reivindicarem direitos. Diz ela: “se não colocar pra funcionar não acontece,” referindo-se ao fato dos *Kyikatêjê* iniciarem o ensino médio mesmo sem o reconhecimento oficial da SEDUC, que se viu obrigada a reconhecer a educação básica na aldeia que funcionava por determinação e iniciativa da comunidade. Há na SEDUC discurso recorrente de que tudo é demorado e nada funciona, que a burocracia é muito grande e o sistema é engessado e que o melhor é ter paciência e aguardar. Parece “naturalizada” a idéia de que nada funciona direito na secretaria, visão repassada pela maioria dos funcionários, que parecem desacreditar da própria capacidade de fazer melhor. Em audiência no Ministério Público Federal de Marabá para tratar sobre a construção da escola *Kyikatêjê* que teve início em 2006 e ainda não foi concluída, os funcionários que representavam a SEDUC foram advertidos e repreendidos pelo antropólogo do MPF e pelas lideranças da aldeia por tentarem justificar a ineficiência do Estado pelo discurso do “nada funciona na SEDUC”.

Outra experiência com relação ao tratamento dos funcionários da SEDUC diante das reivindicações da comunidade aconteceu em 2007, quando a comitiva *Kyikatêjê* composta por professores e lideranças solicitavam da *Coordenação de Educação Escolar Indígena* agilidade no processo de desanexação e reconhecimento do ensino médio que estava em funcionamento na aldeia por determinação das lideranças. A resposta de uma das funcionárias



da SEDUC foi a seguinte: “você armam o circo e depois nos chamam para resolver os problemas”. A reivindicação de direito foi lida pela funcionária como “palhaçada”, ou seja, chamou a todos de palhaços, o que configura *preconceito institucional*. Noutra ocasião, quando a direção da escola *Kyikatêjê* solicitou mesas e cadeiras da SEDUC, teve como resposta: “por que estes índios não sentam nas toras, nos paus?” A declaração foi feita por uma funcionária do setor responsável pelo mobiliário a uma das professoras que compõem a *Coordenação de Educação Escolar Indígena*, também da SEDUC.

Por inúmeras vezes a comunidade *Kyikatêjê*, representada pela liderança, esteve diante dos secretários de educação da SEDUC, pleiteando a construção do prédio da escola, a contratação de professores, a ampliação da oferta de ensino e melhores condições de ensino-aprendizagem na aldeia. A insistência das lideranças e da assessoria etnopedagógica, a busca de parceiros como o Ministério Público Federal e a pressão constante pelo reconhecimento dos direitos relacionados à educação foram essenciais para que, hoje, a escola ofereça educação básica completa na aldeia.

“Hoje, o colégio tá dentro da minha casa”

A afirmação é parte do relato de experiência de *Apreire Joxatkraré Kwynkaprekré*, liderança política *Kyikatêjê* que frequenta o ensino médio na escola da aldeia e que por vários anos foi obrigado a abandonar os estudos nas escolas não-indígenas pelas difíceis condições de deslocamento e permanência. Com quase trinta anos, casado e com filhos, *Apreire* também fala do desejo de cursar o ensino superior e das dificuldades que vai encontrar para ter acesso, permanecer com condições e possibilidades de conclusão do mesmo. Fundamenta o depoimento nas experiências acumuladas ao longo da difícil trajetória estudantil, que se constitui realidade recorrente dos estudantes indígenas em todos os níveis de ensino, mas, principalmente, quando se refere ao ingresso no ensino superior.¹⁸²

Dentre as muitas conversas que tenho com as lideranças, pais, estudantes da escola e professores, uma fala é recorrente, principalmente nos depoimentos dos estudantes, pais e lideranças: diz respeito à importância da oferta de todos os níveis de ensino na própria aldeia,

¹⁸² Em 2010, *Apreire* ingressou no curso de Agronomia da UFPA em Marabá a partir do PSS em que se implementou na instituição reserva de duas vagas por curso e em cada *campus* da UFPA para povos indígenas.



inclusive quando o assunto é curso técnico e ensino superior. Os estudantes mais velhos, que hoje cursam o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e médio na escola *Kyikatêjê* relatam as várias experiências negativas que vivenciaram na busca por educação escolar fora da aldeia, as dificuldades de deslocamento e na maioria das vezes a discriminação que sofriam, motivo de desistência de muitos estudantes, que retomam os estudos pelo fato da escola agora estar “em casa”.

Mais do que o sentido físico da presença da escola na aldeia, o *estar em casa* também representa a possibilidade de dialogar com a forma de organização da mesma, adequando o tempo escolar ao tempo da vida da comunidade, o que não era possível quando a maioria das etapas da educação formal era oferecida nas escolas não-indígenas.

O resultado dessa situação é o grande número de pessoas com idade avançada que freqüentam, hoje, a escola na aldeia, em alguns casos, pais e filhos estudam na mesma turma, ou ainda, pessoas mais velhas freqüentam turmas compostas por crianças e jovens, desafiando professores não-indígenas a trabalhar com realidades diversas daquelas as quais estão habituados.

Desde 2001, quando da constituição da Aldeia *Kyikatêjê*, a educação escolar constituiu uma das prioridades para lideranças e comunidade. Portanto, a instituição da educação escolarizada e a busca por estratégias de superação dos problemas relacionados a este fim acontecem concomitantemente com a estruturação da própria Aldeia *Kyikatêjê*, dada importância no contexto *étnico-político* do grupo.

Conforme exposto anteriormente, a escola da aldeia foi criada primeiramente como anexa da Escola *Raolino de Oliveira Pinto*, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, distante sessenta quilômetros da aldeia, condição que inviabilizava não só o encaminhamento da documentação da escola que sempre chegava à aldeia com grandes atrasos como os encaminhamentos referentes aos processos administrativos da mesma. A relação da direção da escola sede com a Escola *Kyikatêjê* foi marcada por descaso e negligência. Exemplo disso é o não repasse à escola dos recursos do Fundo de Educação Básica (FUNDEB), mesmo diante inúmeras cobranças feitas pela comunidade.

Outro problema enfrentado pela escola refere-se à merenda escolar, que municipalizada, é gerenciada pela prefeitura de Bom Jesus do Tocantins recebe o recurso de



acordo com valor *per capita*, que, no caso dos estudantes indígenas é o dobro do valor.¹⁸³ Mesmo havendo diferença nos valores repassados ao município, a merenda escolar oferecida na escola da aldeia não era de boa qualidade (apesar das inúmeras sugestões feitas pela assessoria da escola e da comunidade). A alimentação encaminhada para o consumo dos estudantes é baseada principalmente em produtos industrializados, como sucos artificiais, alimentos enlatados, além de carnes como charque, que os membros da comunidade não estão habituados a consumir. Apesar das muitas reclamações e denúncias, nada foi feito para mudar o quadro. Se não bastasse o fornecimento de alimentos que não são adequados à dieta alimentar *Kyikatêjê*, não há nenhum tipo de acompanhamento e orientação das merendeiras sobre as formas de preparo dos alimentos, muito menos de nutricionista para acompanhar a elaboração do cardápio da merenda.

Como mencionei anteriormente, em 2004, a partir da redefinição da gestão política da aldeia, a associação da comunidade se assessorava de profissionais de outras etnias para atuarem na educação, projetos agropecuários, entre outros. A partir da tomada de decisão pela reconfiguração da própria gestão da comunidade, teve início então uma nova fase na condução das atividades educacionais que é pautada no diálogo com as lideranças *Kyikatêjê* no sentido de desenhar o modelo de educação “formal” que seria construído. A postura das lideranças com relação ao papel da escola na aldeia remetia às experiências negativas vivenciadas pelos mesmos nos anos de imposição de educação escolarizada desconectada da vida *Kyikatêjê*, atrelada aos propósitos de integração e submissão dos indígenas aos modelos de escola não-indígena nas aldeias. A imposição da língua portuguesa pela escola é um dos exemplos negativos da influência da escola que contribuiu para que a maioria dos jovens, atualmente, não fale a língua materna *Timbira*.

De 2002 a 2004, mais de dez professores passaram pela escola, a maioria sem formação específica em educação. Os professores saíram por diversas razões: não adaptação à vida na aldeia, problemas relacionados ao envolvimento em questões internas da comunidade, insatisfação referente ao salário pago pela SEDUC, não consideração das autoridades

¹⁸³De acordo com a Resolução/FNDE/CD/nº 045 de 31 de outubro de 2003, que estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros referentes ao Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE) para o atendimento dos estudantes indígenas, o valor repassado para estudantes das escolas indígenas é de R\$ 0,44 *per capita*, ou seja, o dobro do valor repassado às demais escolas que é de R\$ 0,22 *per capita*/dia por aluno. Os recursos são destinados à compra de alimentos pelas secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e pelos municípios. Conforme informações disponíveis no site http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao_escolar.html. Acesso em 25/08/2009.



indígenas como capazes de resolver as questões referentes à escola, insatisfação profissional e, principalmente, pela não adaptação ao sistema cultural da comunidade.¹⁸⁴

Como assessora etnopedagógica da associação *Kyikatêjê* e incumbida de reorganizar as atividades da escola procurei, antes de qualquer coisa, ouvir relatos da comunidade sobre as experiências anteriores e perspectivas de trabalho da escola na aldeia. Chamou-me atenção, em especial, a fala do cacique *Kykyiré*, que nos vários momentos de discussão e planejamento sempre expressava o desejo de que a escola deixasse de ser aquela instituição que atrapalhava a realização dos rituais, que afastava as crianças e jovens da cultura e que funcionava distante das lideranças da aldeia e da vida da comunidade.

Estava presente na fala de todas as lideranças tradicionais e políticas o perfil da educação que queriam construir, como um sistema que trabalhasse a cultura e a língua, mas que também fosse espaço para conhecer o mundo não-indígena, onde os jovens pudessem se apropriar dos instrumentais necessários para continuar os estudos nos demais níveis até o ensino superior para contribuir com as lideranças nas discussões e encaminhamentos na sociedade não-indígena, em especial na mediação das relações das lideranças tradicionais com as várias instituições, órgãos e empresas com as quais os *Kyikatêjê* mantêm alguma forma de relacionamento.

Oficinas pedagógicas e o projeto etno-político *Kyikatêjê*

As ações para estruturação da educação escolarizada a partir de 2004, ano que iniciei os trabalhos junto à comunidade, concentraram-se em três aspectos fundamentais. Primeiro, a busca pela autonomia administrativa da escola e pela ampliação da oferta de ensino básico. Depois de mais de cinco anos de reivindicações junto ao governo do Estado, a desanexação

¹⁸⁴ Nestes cinco anos de trabalho junto aos *Kyikatêjê*, uma professora em especial ocasionou sérios problemas à comunidade, por não considerar a liderança tradicional e as autoridades educacionais constituídas capazes de mediar junto à SEDUC a solução de questões referentes à vida profissional dos educadores, tais como: efetivação dos contratos, pagamento de salários retroativos, encaminhamento de documentação e organização escolar de maneira geral. Não satisfeita com a atuação das pessoas responsáveis pela resolução das questões referentes à escola, a mesma incitou o grupo de professores que aguardavam a assinatura dos contratos a requerer da associação da Aldeia os salários que deveriam ser pagos pela SEDUC. Fato que foi oficializado quando, exonerada do cargo pela liderança, cobrou judicialmente a responsabilidade pelo pagamento da associação da Aldeia. A mesma indicou como testemunha a seu favor no caso outra professora que havia trabalhado por mais de três anos na Aldeia e que por razão de desentendimento com colegas de trabalho também foi exonerada das atividades que exercia. A decisão foi favorável à Associação obrigando o Estado a pagar os dias trabalhados à funcionária. O Estado recorreu da sentença e o processo ainda não foi encerrado.



foi conquistada pela portaria nº. 081/2007, que criou a Escola Estadual de Ensino Fundamental *Tatakti Kyikatêjê*. No mesmo ano a portaria nº 079/2007 amplia a oferta de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, para o ensino fundamental de 1ª a 8ª série. No ano de 2008, pela portaria nº 035/2008 é criado o Ensino Médio na escola que passou a ser Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*, o que representa a criação de mais uma escola no sistema de ensino da SEDUC, uma vez que não há sistema específico de educação escolar indígena no Estado. Isso significa que a escola *Kyikatêjê* não é uma escola indígena em termos administrativos na SEDUC, por isso regida pelas mesmas normas e determinações genéricas das escolas não-indígenas.

Apesar da não especificidade da categoria de escola indígena, a oferta de todas as etapas da Educação Básica na aldeia foi comemorada pelas lideranças e por toda comunidade. Afinal, os estudantes *Kyikatêjê* não necessitariam mais se ausentar da aldeia para estudar, o que significa a participação garantida em festas e rituais. Além disso, as decisões administrativas foram centralizadas na comunidade com a nomeação do diretor e da secretária da escola, indicados pelas lideranças *Kyikatêjê*, sendo indicado para diretor o professor Isaac Santos Oliveira, o único que permaneceu desde 2003 na escola, e como secretária a professora Arlete Souza Peixoto, que iniciou as atividades no ano de 2004, depois de ter realizado trabalho junto aos *Krahô* no Estado do Tocantins. Como coordenador geral dos trabalhos da escola, a comunidade indicou, no ano de 2004, o professor *Rikparti Kokaproti* que é também professor da língua *Timbira*.

O segundo desafio foi a formação da equipe de trabalho e a capacitação dos professores a partir dos pré-requisitos e avaliação das lideranças.¹⁸⁵ O grupo de docentes foi composto com quatro professores da etnia *Kyikatêjê* que faziam parte do quadro desde 2002, e quatro professores não-indígenas com ensino superior completo em Pedagogia e uma profissional formada em Letras.

O terceiro desafio, relativo à capacitação dos professores não-indígenas foi executado com a realização de atividades que promovessem a familiarização dos mesmos com a temática da educação escolar indígena, pois a maioria dos professores estava pela primeira vez trabalhando em uma escola indígena. Para dar conta do desafio, os estudos pedagógicos

¹⁸⁵Uma das solicitações é que o professor morasse na Aldeia e participasse ativamente das atividades culturais para maior aprendizagem da língua e da cultura, visto que, iriam trabalhar a partir desse tema com os estudantes.



realizados pela assessoria incluíam discussões acerca da legislação que normatiza a educação escolar indígena, a socialização de experiências de outros povos indígenas com educação escolar e o aprendizado da língua e dos aspectos fundamentais da cultura *Kyikatêjê* com aulas ministradas pelos professores *Kyikatêjê*.

Uma das oficinas realizadas com os professores teve como tema a pintura corporal *Kyikatêjê*. A dinâmica da oficina contou com a exposição dos professores *Kyikatêjê* que explicaram aspectos fundamentais da pintura e a relação destas com os partidos cerimoniais. No quadro, a professora *Jōprara* desenhou as pinturas corporais, explicando os nomes dos traçados, o significado das cores, a forma de preparo do jenipapo e do urucum que são a matéria-prima para as pinturas, também explicou sobre as técnicas para uma boa pintura *Kyikatêjê*. Os professores não-indígenas acompanharam atentamente as explicações e anotavam tudo que estava sendo ensinado pela professora.

Num segundo momento, a oficina foi reproduzida com os estudantes da 2ª série sob responsabilidade da professora Maria Neide Soares, que colocaram o aprendido em prática, com o auxílio das professoras *Horãkraktare* e *Jōprara* preparando o jenipapo e o urucum e ensaiando a pintura nos colegas. Depois de realizada a atividade prática, estudantes com a mediação dos professores realizaram a sistematização dos conhecimentos aprendidos em forma de textos e desenhos, que compõem o livro das pinturas corporais *Kyikatêjê* que, revisado deve ser publicado dentro da série *Conhecimentos Tradicionais* do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT) da Universidade Federal do Pará, coordenado pela professora Drª. Jane Beltrão.¹⁸⁶

Noutra oficina, foram abordados aspectos fundamentais da legislação nacional e internacional sobre educação escolar indígena. Além da atividade de leitura e discussão em grupos a atividade contou com aula expositiva da assessoria etnopedagógica seguida de questionamentos e debates travados pelos professores no sentido de refletir sobre a prática pedagógica *Kyikatêjê* no âmbito da construção legal e da reivindicação por reconhecimento de direitos.

¹⁸⁶ Um dos trabalhos foi publicado pela coleção: FERNANDES, Rosani de Fatima; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). *Mejôkukrej: conhecendo os artefatos Kyikatêjê*. Belém: EDUFPA, 2009. (material de apoio didático)



A tentativa de sensibilizar os educadores não-indígenas para prática educativa *Kyikatêjê* no intuito de provocar a percepção das formas de educar *Kyikatêjê* não constitui tarefa simples para profissionais que pela primeira vez haviam tido contato com comunidade indígena e que muito pouco ou nada sabiam sobre as especificidades dessa modalidade de educação. A expectativa da comunidade com relação ao trabalho da escola, a participação efetiva das lideranças nas definições das estratégias de ensino e aprendizagem conduziu a proposta de trabalho pedagógico à organização das oficinas pedagógicas que consistiam em metodologias de transmissão e apropriação dos conhecimentos a partir das vivências e história *Kyikatêjê*, corrobora o que ensina Freire quando afirma que “[t]odo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo aluno.” (2001, p.59.)¹⁸⁷

As oficinas pedagógicas, baseadas na dinâmica do aprender observando, ouvindo e fazendo, tem como principais interlocutores os velhos da comunidade, que, procurados pelos estudantes e professores mediam a prática das atividades propostas a partir de temas geradores que constituem a base das aprendizagens e produções dos educandos e que consiste em algumas etapas básicas: (1) discussão e definição do tema a ser trabalhado: nesta etapa estudantes, professores e assessoria etnopedagógica avaliam e planejam o tema a ser desenvolvido; (2) planejamento das atividades a partir do contexto sociocultural, analisando as implicações e encaminhamentos adequados junto às lideranças e às pessoas mais velhas da comunidade; (3) execução das atividades planejadas com a mediação das pessoas mais velhas da comunidade, lideranças, ou ainda, demais pessoas que desejam contribuir (que pode ser homem ou mulher, uma ou mais pessoas, dependendo da afinidade com a realização da atividade); (4) sistematização da aprendizagem em forma de textos, desenhos, imagens e outras maneiras de representação; (5) socialização e avaliação das atividades desenvolvidas com a comunidade; (6) utilização dos materiais produzidos em novas aprendizagens.

A execução das atividades das oficinas conta com todas as dificuldades características da realização de propostas e projetos que envolvem novas metodologias: aos professores não-indígenas o desafio de fazer educação a partir de metodologias diversas das que estão habituados; à comunidade, a observação atenta dos movimentos após décadas de educação

¹⁸⁷ Cf. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.



escolar que frustrou os sonhos de muitos que acabaram desistindo pelas inúmeras dificuldades enfrentadas, como por exemplo, a falta de oferta de todas as etapas da educação básica na aldeia, as não raras desistências e abandonos dos professores antes mesmo do término do ano letivo, a falta de materiais didático-pedagógicos, a falta de estrutura que acarretava o mau funcionamento da escola, quase sempre em espaços inadequados e improvisados, conforme descrevi anteriormente. Tais dificuldades constituíam marcas de educação escolarizada conduzida à revelia da comunidade, sem atenção aos padrões mínimos de qualidade de ensino.

O olhar atento¹⁸⁸ das lideranças e pais, o incentivo e credibilidade no trabalho realizado constituíram principal motivação para equipe pedagógica da escola que elabora e experimenta novas formas de ensinar e aprender, assunto que será aprofundado no próximo capítulo.

Educação escolar *Kyikatêjê*: possibilidades de diálogos interculturais

A experiência de autoria para professores, estudantes e comunidade *Kyikatêjê* de forma geral, constitui prática educativa nova e desafiadora. Por diversas vezes as lideranças *Kyikatêjê* relataram as experiências fracassadas na tentativa de produzir materiais sobre a cultura e a língua *Kyikatêjê*. A que mais marcou foi no ano de 2003, quando a comunidade contratou a assessoria da Organização Não Governamental *Extensão Amazônia* para gerenciar as atividades na aldeia. Como parte dos trabalhos solicitados à ONG no gerenciamento dos recursos repassados pela VALE à associação da comunidade estava a produção de material sobre as plantas medicinais contendo relatos e imagens. Depois de um ano de investimento e inúmeros trabalhos realizados junto aos especialistas da aldeia, a ONG não apresentou nenhum resultado. Sendo expulsa da comunidade em 2004, a associação requereu providências junto ao Ministério Público Federal de Marabá para reaver os materiais que estavam em fase de elaboração, até hoje a comunidade não obteve nem sequer satisfação da

¹⁸⁸ O “olhar atento” a que me refiro é o acompanhamento próximo das lideranças e pais que, constantemente assistem às aulas, comparecem à escola e monitoram os trabalhos realizados. Na definição do local para construção da escola o cacique *Kykyiré* fez questão que fosse perto do acampamento, local onde fica junto aos mais velhos durante o dia, local de onde é possível ver tudo o que acontece na escola. Quando perguntado se queria uma escola com muros, respondeu que não porque impediria o olhar da comunidade.



Extensão Amazônia sobre a produção solicitada e a aplicação dos recursos disponibilizados para tal tarefa.

Todos os esforços das lideranças para escrever a história e a cultura, significam, para os *Kyikatêjê*, a possibilidade de registro dos conhecimentos, da história, das tradições, que é lida pelos mesmos, como possibilidade de maior legitimidade para argumentar e reivindicar direitos, portanto é ferramenta para maior articulação política frente à sociedade nacional. A intenção revela o desejo de falar com os não-indígenas a partir dos referenciais utilizados por estes, ou seja, a língua escrita.

Nesse contexto, o papel da escola é crucial na articulação e elaboração dos materiais didáticos a partir da experiência de autoria dos próprios *Kyikatêjê*, uma vez que os professores são entendidos pela comunidade como mediadores, facilitadores.

Portanto, ser educador na comunidade *Kyikatêjê* é estar comprometido com a causa *etnopolítica* do povo, conforme expressa o líder *Pepkrakte* (Zeca Gavião) nas intervenções que faz a respeito da educação escolarizada na aldeia. Ele refere-se ao comprometimento dos profissionais que atuam na comunidade como *o vestir a camisa do time*, ou seja, ter posição com relação à causa e equipe que está defendendo.

O papel do professor indígena nessa configuração escolar é de atuar como problematizador e catalisador das soluções propostas, pois: “ sua atuação pedagógica e social deve estar, deste modo, comprometida com os interesses de sua comunidade, com a valorização da cultura e com a produção de novos conhecimentos.” (Carvalho, Fernandes e Repetto, 2008, p.59)

Outra estratégia encontrada pelos *Kyikatêjê* diz respeito à preocupação com a permanência dos professores não-indígenas na aldeia que estão sendo capacitados para realização dos trabalhos. A associação dispõe de auxílio financeiro para pagamento das despesas com deslocamento dos mesmos às suas residências para que estejam em contato com as famílias e assim possam dispor da segurança e tranquilidade necessárias para realização dos trabalhos na comunidade, o que é favorecido pela localização e boas condições de acesso à aldeia. Além disso, a comunidade disponibiliza transporte diário aos professores para a cidade de Marabá, sendo que, os professores que moram em locais mais distantes, nos municípios de Bom Jesus do Tocantins e Abel Figueiredo retornam nos finais de semana para casa. Para acomodação dos profissionais na aldeia durante a semana a comunidade dispõe de uma casa que serve como alojamento para professores, construído e mobiliado com recursos



da associação *Kyikatêjê*, uma vez que a SEDUC não construiu a estrutura, mesmo com as solicitações oficializadas e a insistência da comunidade.

Uma das exigências da comunidade com relação aos professores não-indígenas que atuam na educação escolar é a necessidade de formação acadêmica, considerado requisito importante no processo seletivo instituído e realizado pela direção da escola, assessoria etnopedagógica e lideranças para o ingresso de professores. Além da formação superior, os educadores são questionados a respeito das competências básicas do professor-pesquisador, responsabilidade com relação à participação nas atividades culturais da aldeia, bem como o compromisso ético e político com a causa educativa *Kyikatêjê*, que pressupõe o desafio a novas experiências educacionais.

A dificuldade de adaptação aos sistemas culturais e lingüísticos por parte dos professores constitui, em muitos casos, barreira para interação com a comunidade, sem a qual nenhum trabalho pode ser realizado efetivamente. O controle social, exercido principalmente pelas lideranças políticas e tradicionais possibilita avaliação permanente dos professores que são observados por todos. Nesse sentido, a efetiva participação nos eventos culturais da comunidade é condição fundamental para permanência na aldeia.

Outro problema enfrentado pela comunidade na efetivação da educação escolar diz respeito ao contrato dos professores, que, além da demora na realização e pagamento de salários, é temporário, o que ocasiona grande rotatividade de profissionais na aldeia. Na maioria dos casos, os professores se evadem ao prestar concurso público e assumir funções em escolas não-indígenas estaduais e municipais. Para lidar com a inexistência de processo seletivo promovido pelo SEDUC que avalie os professores que vão para as aldeias, a liderança *Kyikatêjê* delegou responsabilidade à assessora etnopedagógica e à direção da escola para realização de processo seletivo pautado por critérios adequados à realidade educacional *Kyikatêjê*. O processo seletivo da escola conta com algumas etapas básicas: (1) análise da documentação apresentada pelo profissional, que consiste na avaliação do tempo de serviço e das experiências em educação escolar indígena e/ou não-indígena. (2) entrevista pelo(a) diretor(a) da escola e assessoria etnopedagógica com observância aos conhecimentos referentes à questão indígena e aspectos específicos da educação escolar indígena. (3) apresentação da metodologia de trabalho da escola e questionamentos sobre as possibilidades de trabalho. d) apresentação e entrevista com a liderança da aldeia que, decide pela contratação ou não do profissional.



Entre os professores contratados para atuar na escola *Kyikatêjê* apenas dois apresentaram experiências anteriores com educação escolar indígena, a professora Arlete Sousa Peixoto que atua desde 2004 na escola *Kyikatêjê* e que responde atualmente pela secretaria da escola; e o professor da disciplina de Geografia, Julio Alves, que foi contratado no início do ano letivo 2008. A professora Arlete trabalhou anteriormente com o povo *Krahô* e o professor Júlio com o povo *Apinayé*, no hoje, estado do Tocantins.

Apesar dos critérios adotados pela liderança *Kyikatêjê* na contratação dos educadores para atuar na educação escolar, a comunidade enfrenta dificuldades com alguns profissionais que não atendem às expectativas demandadas no trabalho pedagógico escolar. No ano de 2007, com a criação do ensino fundamental, o quadro de professores foi ampliado com a contratação de quatro profissionais. Destes, dois em especial merecem destaque, um pela experiência frustrante na escola e comunidade e outro pela compreensão da proposta de educação da comunidade e pelo excelente trabalho desenvolvido. Ambos chegaram à aldeia por indicação de colegas que trabalhavam na escola *Kyikatêjê*, passaram pelo mesmo processo de seleção e receberam a mesma capacitação oferecida pela assessoria etnopedagógica da aldeia que consistia em reuniões pedagógicas mensais e oficinas de produção de material didático por meio de projetos de pesquisa junto aos velhos da comunidade.

A primeira lecionava para os alunos da educação infantil e permaneceu na aldeia no período de janeiro a agosto de 2007. Alegando demora na efetivação do contrato pela SEDUC, a professora exigiu pagamento de R\$1.000,00 (mil reais) pela associação da comunidade, que disponibilizava o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) como *ajuda de custo* para deslocamento e transporte no período que antecedia a assinatura do contrato pela SEDUC. A insatisfação da profissional pela demora na realização do contrato gerou um quadro de desconfiança e descrédito da capacidade da liderança *Kyikatêjê* e direção da escola em intermediar as negociações junto à SEDUC. A professora fomentava junto aos colegas a cobrança de salários da associação da comunidade, o que não procede, uma vez que a escola é estadual e a responsabilidade contratual é da SEDUC. A professora abandonou o trabalho, alegando que só voltaria a exercer a atividade docente mediante pagamento dos dias trabalhados pela Associação. Em função dos transtornos causados pela mesma, a liderança da aldeia exonerou a professora que não reconheceu a autonomia das lideranças *Kyikatêjê* nos encaminhamentos referentes à educação, sobrepondo-se a hierarquia constituída nas questões administrativas, em outras palavras, não acreditou na capacidade das lideranças e assessoria



indígena em resolver as questões relacionadas à efetivação dos contratos junto a SEDUC, atitude entendida como preconceituosa e discriminatória.

Exonerada, a professora reivindicou junto à Justiça do Trabalho o pagamento dos direitos trabalhistas pela Associação da aldeia, alegando que havia sido contratada pela mesma para desenvolver as atividades educacionais na escola. Na verdade a professora agiu de má fé com a comunidade, alegando vínculo empregatício com a Associação, sendo que a escola pertence ao sistema estadual e todos os contratos de professores são efetivados diretamente com a SEDUC, o que não configura, de forma alguma, vínculo empregatício com a associação ou comunidade. A Justiça deu ganho de caso à associação, por entender que a gestão administrativa da educação escolarizada é obrigação da SEDUC, sem quaisquer obrigações legais da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê*.¹⁸⁹

Outro caso merece destaque pelo trabalho realizado junto aos velhos da comunidade. O professor Elias Santos Oliveira foi contratado para atuar na escola em janeiro de 2007 e permaneceu até dezembro de 2008, quando deixou os trabalhos da escola *Kyikatêjê* para assumir a Secretaria de Educação do município de Abel Figueiredo, distante, aproximadamente 70 quilômetros da aldeia. Durante o período em que atuou como docente da turma de Educação de Jovens e Adultos, Elias aprendeu um pouco da língua *Timbira*, destacando-se como o único educador não-indígena que procurava comunicar-se com os mais velhos na língua materna. Além do empenho e dedicação para melhor relacionamento com as pessoas da comunidade, Elias produziu diversos trabalhos escritos em língua *Timbira*, que incluem textos sobre o cotidiano, narrativas dos mitos *Kyikatêjê* e o trabalho de maior destaque que foi a produção do livro sobre o sistema de nomeação do povo *Kyikatêjê* que registra todos os nomes das pessoas da aldeia e a explicação do significado de cada um deles.

Trata-se de exemplos emblemáticos de diferentes formas de atuação profissional em escolas indígenas, que podem ser extremamente frustrantes, mas também de muita relevância para a proposta de trabalho das comunidades e povos indígenas.

Para além das tensões advindas da visão de incapacidade perpetuada nas relações com os povos indígenas, também estão as dificuldades de adaptação às metodologias de ensino adotadas pelas comunidades que, não raras vezes, tem ocasionado conflitos relacionais,

¹⁸⁹ Conforme processo nº 02066-2007-117-08-00-5, da 2ª Vara do Trabalho de Marabá. Acessível em <http://www.trt8.jus.br/diario/Download/PDF/2009/01%20-%20Janeiro/20090108.pdf>. Acesso em 13/12/2009.



advindos dos contatos *interétnicos* no campo educacional. Por isso, a preocupação e empenho das lideranças *Kyikatêjê* para que os professores da escola, sejam, num futuro próximo, os *mêkwatuwa*, ou seja, os jovens *Kyikatêjê* que demonstram maior habilidade com a língua portuguesa e podem ampliar os estudos para ocupar gradativamente os espaços na educação escolar. O fluxo constante de professores que prestam concursos para outras escolas e saem da aldeia tem gerado insatisfação das lideranças, estudantes e comunidade de maneira geral pela substituição dos profissionais aos quais estavam adaptados e familiarizados.

A carência de profissionais habilitados em algumas áreas prejudica substancialmente os processos de seleção da comunidade que acaba não tendo opções e preenche as vagas com as pessoas que se dispõem a atuar na aldeia. A falta de experiência com educação escolar indígena da maioria dos professores que se apresentam para o trabalho exige da assessoria etnopedagógica, direção da escola e comunidade atenção redobrada para que equívocos sejam evitados e os fracassados modelos educacionais não sejam reproduzidos em sala. A participação das lideranças em todas as decisões referentes à escola, nas reuniões, no acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, no monitoramento constante das aulas e atividades realizadas é crucial para garantir a orientação adequada à escola.

Para a sensibilização dos profissionais, que chegam sem o mínimo conhecimento das discussões acerca da temática indígena, são realizadas discussões e estudos nas *reuniões pedagógicas* que constituem espaços de capacitação permanente durante os quais professores têm contato com leituras da Antropologia da Educação, História dos povos indígenas no Brasil, escritos de lideranças e professores indígenas, relatos de experiências de lideranças e professores *Kyikatêjê*, bem como têm contato com a literatura básica dos povos *Jê-Timbira*, como a história de luta dos *Kyikatêjê*, aspectos contemporâneos da organização sociocultural e política dos mesmos, entre outros. Dentre as principais dificuldades para realização do trabalho de capacitação está a falta de interesse dos profissionais em aprender sobre os povos indígenas, fruto na maioria das vezes do preconceito que dificulta inclusive a relação com os profissionais indígenas que atuam na escola. O fato de estarem sendo coordenados por indígenas é encarado com certo desconforto pelos não-indígenas, o que, em alguns casos acaba inclusive impossibilitando a realização das atividades propostas.

A metodologia de trabalho da escola na comunidade é constantemente atualizada a partir das percepções dos estudantes, professores e lideranças nesses momentos de discussão. As reuniões são momentos de avaliação das atividades realizadas e de planejamento dos trabalhos. Os esforços concentram-se na tentativa de cometer menos “erros”, o que nem



sempre é tarefa simples considerando a pouca ou quase nenhuma experiência dos docentes com a temática indígena, fato que revela um problema maior e não localizado entre os *Kyikatêjê*, pois esta realidade é vivenciada pela maioria das comunidades indígenas que buscam a formação de quadros próprios para atuar na educação escolar.

A instabilidade gerada pela situação contratual dos professores que atuam nas aldeias constitui fator preocupante, uma vez que contratos temporários deverão ser substituídos por contratos efetivos mediante realização de concurso público específico para professores indígenas. Diante da inexistência de políticas de formação de professores em nível médio e superior as escolas indígenas continuam amargando a falta de profissionais indígenas e não-indígenas qualificados para o trabalho docente.

A inserção dos estudantes indígenas nos cursos técnicos e ensino superior é demandada pelos povos indígenas como forma de reivindicar e encaminhar a busca de alternativas para as comunidades na luta por reconhecimento de direito. Com os *Kyikatêjê* não é diferente, as lideranças jovens buscam a formação superior por entenderem que esta etapa da formação escolar é fundamental para que os espaços em todas as áreas, ocupados majoritariamente por não-indígenas nas aldeias sejam assumidos por indígenas.

Por isso, a escola *Kyikatêjê* está estruturada a partir de dois princípios básicos que são: (1) o fortalecimento da identidade étnica, cultural e lingüística *Kyikatêjê*; (2) a formação política para atuação no encaminhamento das mais diversas demandas da comunidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que é demandada aos mais jovens a apropriação da cultura *Kyikatêjê* como parte constitutiva do ser *Kyikatêjê*, também há preocupação com a formação dos novos quadros de lideranças jovens, que detendo os conhecimentos indígena e não-indígena podem transitar estrategicamente nos dois mundos a serviço dos projetos comunitários, principalmente, no que se refere à garantia de direitos frente à sociedade hegemônica. Sampaio afirma que:

“... a educação escolar indígena específica e diferenciada pode, sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas... e, assim, capaz de livram-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas...” (2006, p.173)¹⁹⁰

¹⁹⁰ Cf. SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. “O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre formação de professores indígenas” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: pp.165-174.



Os materiais produzidos pelos estudantes, professores e *mẽprekré* (velhos) a partir das vivências nas oficinas são a resposta às demandas da comunidade com relação à produção de materiais didático-pedagógicos sobre a cultura *Kyikatêjê*, com diferencial de não ser a partir das lentes do não-indígena, mas do olhar *Kyikatêjê* sobre si mesmo.¹⁹¹

O quadro a seguir apresenta síntese dos projetos trabalhados a partir das oficinas de aprendizagem realizadas por educandos, professores e comunidade, na tentativa de produzir materiais para possíveis publicações de livros sobre a especificidade cultural e lingüística *Kyikatêjê*.

Pretende-se que todos os trabalhos sejam bilíngües, atendendo outra demanda da comunidade pela valorização da língua materna no contexto da educação escolar, além da apresentação das oficinas de aprendizagem, estão os resumos das atividades e fase encaminhamento das mesmas (Quadro 5).

Quadro 5: Projetos desenvolvidos nas das oficinas pedagógicas¹⁹²

Oficina de aprendizagem	Desenvolvimento	Encaminhamentos
Pinturas <i>Kyikatêjê</i>	Os estudantes participam de todas as etapas de preparo dos materiais e instrumentos utilizados na pintura, a oficina inclui a realização da pintura corporal, pelas meninas, na ocasião da realização das festas e rituais.	Trabalho concluído pelos professores e alunos, revisado pela assessoria etnopedagógica e devolvido ao professor com sugestões.
<i>Kuputi Kyikatêjê</i>	Consiste na realização de todas as etapas de preparo do alimento que é consumido nas festas e rituais sob o olhar atento e orientação das mulheres mais velhas.	Revisado pela assessoria e entregue aos professores para revisão final.
<i>Kãm hixi</i> : conhecendo os nomes pessoais <i>Kyikatêjê</i> e seus significados	Registra os nomes <i>Kyikatêjê</i> e, a partir dos nominadores contextualiza o significado do	Analisado pela assessoria e devolvido ao professor para revisão.

¹⁹¹ Além das oficinas, a escola promove atividades culturais como disputas da corrida de toras e de flechas entre as crianças, que aprendem também a confeccionar o arco e a flecha nas aulas. Algumas crianças foram separadas para aprender a tocar maracá e cantar na ocasião das danças e rituais, por indicação das lideranças que percebem a escola como aliada na construção da identidade *Kyikatêjê*.

¹⁹² Os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas pelos educadores e estudantes da escola *Kyikatêjê* compõem a coleção *Conhecimentos Tradicionais*, que está sendo publicada pela gráfica da UFPA a partir do PAPIT. Os trabalhos reúnem materiais produzidos por povos indígenas e tradicionais e têm o objetivo oferecer recursos didático-pedagógicos para diversidade, que divulgados nas escolas indígenas e não-indígenas servirão de referencial para os trabalhos sobre os povos indígenas, cumprindo com a importante tarefa de desconstruir estereótipos e auxiliar na construção de relações de respeito para com estes grupos.



	nome e apresentando as formas de tratamento presentes no parentesco <i>Kyikatêjê</i> .	
Artefatos <i>Kyikatêjê</i>	Apresenta os principais artefatos <i>Kyikatêjê</i> , a forma de produção, matéria-prima empregada e informações referentes ao contexto de uso e simbolismo das peças.	Revisado pela assessoria e liderança. Publicado pela coleção <i>Conhecimentos Tradicionais</i> .
Ervas Medicinais <i>Kyikatêjê</i>	A partir dos relatos dos especialistas <i>Kyikatêjê</i> , o trabalho apresenta contextualização básica das plantas utilizadas na prevenção e tratamento de doenças, bem como as utilizadas nas dietas alimentares e resguardos.	Trabalho de campo concluído, revisado pela assessoria e entregue aos professores para revisão final.
Mitos e Narrativas	Parte da narrativa dos mitos e das histórias pelos mais velhos que são escritas e ilustradas pelos estudantes.	O trabalho foi interrompido pela saída do professor.
Brincadeiras <i>Kyikatêjê</i>	Apenas o ritual do <i>pyhy tet</i> (festa do milho) foi registrado até o momento.	Em fase de elaboração pelos estudantes e professores.
História <i>Kyikatêjê</i>	Pretende registrar a trajetória do povo <i>Kyikatêjê</i> a partir dos relatos, fotografias, memórias, objetos e narrativas dos mais velhos.	Revisado pela assessoria devolvido à professora para revisão final.
Corrida da <i>Krowa-péj</i> (tora-grande)	Apresenta o contexto da realização da corrida de toras, desde o preparo da mesma, até o momento final da disputa no pátio da aldeia	Em preparo.
Caças <i>Kyikatêjê</i>	Por meio de desenhos e textos, são trabalhadas as caças mais apreciadas pelos <i>Kyikatêjê</i> , o trabalho inclui referências dos caçadores com relação às técnicas específicas para as caçadas dos diversos animais.	Revisado pela assessoria devolvido ao professor para revisão final.
Geometria <i>Kyikatêjê</i>	Trabalha a geometria a partir dos artefatos e artesanatos <i>Kyikatêjê</i>	Revisado pela assessoria devolvido ao professor para revisão final.

Os professores que atuam nas escolas indígenas do sistema da SEDUC no estado do Pará têm o contrato realizado a partir das horas efetivas de trabalho das disciplinas



curriculares, carga horária que é complementada pelo *Laboratório Vivencial*, que consiste na possibilidade de familiaridade com as vivências das comunidades indígenas, cultura e língua materna pelos profissionais que não são indígenas. Por exemplo, os professores que atuam na educação de 1ª a 4ª série trabalham 100 horas mensais em sala de aula e 100 horas de laboratório vivencial, têm contrato de 200 horas mensais.

Para a SEDUC, uma das principais justificativas para a efetivação dos contratos de 200 horas é a dificuldade de locomoção dos professores que atuam nas aldeias e que não têm como complementar a carga horária em outras escolas pela distância das mesmas dos centros urbanos, ou ainda, de outras escolas que pudessem abrigar os profissionais para complementação da carga horária. O fato é que os professores dispõem de tempo para aprender a língua, participar da vida em comunidade, estabelecer relações que estreitem os laços de confiança e reciprocidade tão necessários à realização dos trabalhos requisitados pela escola e pela comunidade.

Na escola *Kyikatêjê* as atividades de laboratório são orientadas pela elaboração e execução de projetos de pesquisa para produção de materiais didático-pedagógicos que serão usados na escola e na comunidade. Cada professor desenvolve o projeto com os educandos, sistematizando os conhecimentos obtidos em múltiplas formas de registro: gravações, filmagens, desenhos, textos, maquetes, painéis, entre outros. A proposta da assessoria etnopedagógica visa suprir a carência da escola por materiais específicos que falem da ciência *Kyikatêjê*, o que não tem sido tarefa entendida e assumida pela totalidade da equipe docente.

A pouca experiência dos profissionais em trabalhos de pesquisa envolvendo estudantes e comunidade constitui uma das principais dificuldades, que em alguns casos, impossibilita a realização do mesmo. Apesar do planejamento e orientações acerca das possibilidades de trabalho a partir da metodologia solicitada pela comunidade, muitos professores ainda não avançaram nas elaborações, o que prejudica não somente os estudantes, mas a comunidade que deposita expectativas no trabalho da escola.

No entanto, o trabalho vem sendo intensificado com aqueles profissionais que, entendendo a importância política do trabalho pedagógico, aceitaram o desafio e mesmo com as inúmeras limitações e dificuldades avançaram de maneira significativa na elaboração das propostas, é o caso dos professores responsáveis pelos trabalhos citados anteriormente no quadro das oficinas realizadas que se encontram em revisão para publicação. A autoria dos trabalhos é necessariamente coletiva e eles não são destinados à comercialização. As



produções são realizadas a partir de demanda das lideranças e visam suprir a necessidade de matérias etnopedagógicas na escola e comunidade *Kyikatêjê*.

Os trabalhos realizados juntamente com os professores bilíngües contam com apoio e colaboração das lideranças tradicionais, que são solícitas a cooperar com os relatos e acompanhamento dos trabalhos, conforme pode ser observado na foto 15, na qual *Prekrôre* ensina as crianças a confeccionar artefatos com palha de babaçu, relatando as técnicas para fazer a *katy* (esteira), *perxáré* (abano), *cofo* (cesto) entre outros.



Alicreine de Fátima Queiroz Amorim. 10/08/2007

Foto 15. Professor *Prekrôre* ensinando a confecção de artefatos

Dependendo da atividade a ser desenvolvida são procurados homens ou mulheres mais velhos para participar. No caso da preparação do *Kuputi* (alimento à base de massa de macaxeira e carne de caça) o trabalho da caça é realizado e relatado pelos homens, a coleta das folhas, da lenha, das pedras e o preparo do alimento é feito pelas mulheres mais velhas, que orientam as mais novas na realização das tarefas. Por isso a importância dos professores não-indígenas conhecerem a dinâmica da tradição *Kyikatêjê* para estarem atentos e sensíveis às questões.

A escolha do tema a ser trabalhado também deve ser orientado pela possibilidade de participação nos espaços requeridos para a atividade. Por exemplo, não é adequado que uma mulher, que não seja a esposa ou a irmã, acompanhe os homens nas caçadas, a presença de uma mulher não-indígena na caça, mesmo sendo professora na comunidade, poderia gerar



conflitos e situações difíceis de serem contornadas por se tratar de uma situação incomum na vida dos *Kyikatêjê*.

Da mesma forma, não é adequado a um homem envolver-se no preparo do jenipapo para a pintura corporal, ou ainda colocar a mão na massa de macaxeira para o preparo do *Kuputi*, tarefa exclusiva das mulheres. Por isso a professora Alcirene de Fátima Queiróz Amorim desenvolveu com os estudantes da 2ª série (2006) o trabalho sobre o *Kuputi*, sob o olhar atento das velhas, indicando as tarefas que poderiam ser realizadas pelos meninos ou pelas meninas. Na foto a seguir é possível perceber o envolvimento das mesmas no trabalho de fazer o *Kuputi* (Foto 16 e 17). Portanto, a realização das tarefas de registro, respeitam os interditos culturais.



Rosani de Fátima Fernandes. 11/10/2006

Foto 16. Levando o *kuputi* ao fogo



Rosani de Fátima Fernandes. 13/10/2007

Foto 17. Crianças comendo *kuputi*

Outro exemplo é o trabalho desenvolvido pelo professor Mauricio Martins Cabral com os estudantes da 4ª série (2007) sobre as plantas medicinais. A coleta das plantas na mata exige muitas horas de perambulação juntamente com os especialistas da comunidade, no caso *Junuré Jokahinti* e *Aikapatati Kokaproti*, dois homens. A tarefa seria de difícil realização caso se tratasse de uma professora, que não teria possibilidade alguma de andar na mata por não ser mulher *Kyikatêjê*.

Outro fator fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos pelos professores não-indígenas é conhecer a história dos *Kyikatêjê* e estar atento ao pertencimento étnico das pessoas que residem na aldeia e das pessoas de diversas etnias que também integram a vida da comunidade que, atualmente, é constituída por indígenas oriundos dos três grupos *Timbira* que residem na *Reserva Indígena Mãe Maria* e que têm histórias de conflitos, arranjos políticos e alianças. Por isso, a sensibilidade é fundamental para não invadir espaços que não são permitidos, e interferir o menos possível na dinâmica dos relacionamentos. Além do mais,



moram na aldeia pessoas das etnias *Karajá, Xerente, Guarani, Terena, Kaingáng, Krikati, Gavião do Maranhão*, e não-indígenas casados com indígenas, ou que de alguma maneira relacionam-se com a comunidade, seja por vínculo empregatício, por amizade e outras formas de vínculo.

As tensões e conflitos quotidianos vão sendo trabalhados a fim de superar a curiosidade, o exotismo, ou ainda, o romantismo como muitos educadores ainda vêem a questão indígena, trabalha-se a inserção gradual dos profissionais no quotidiano da aldeia, na participação efetiva das atividades permitidas. O exercício do relativismo é estimulado constantemente nas reuniões pedagógicas, ocasião em que as dúvidas são tiradas e novos encaminhamentos são feitos a fim de superar dificuldades e garantir a convivência e a permanência dos professores na comunidade. Saber que espaços são ou não permitidos aos não-indígenas é importante para evitar complicações e situações desagradáveis. Na Aldeia *Kyikatêjê*, por exemplo, não é conveniente que um não-indígena participe das reuniões das lideranças, a não ser que seja convidado.

Nimuendajú (1956) destaca que os *Timbira* são de “índole afável”, que pode ser percebida na hospitalidade *Kyikatêjê*, que acolhe e recebe bem os visitantes e os funcionários que trabalham na comunidade. Exemplo disso é o fato dos filhos das pessoas que prestam serviço à associação freqüentarem a escola e participarem das atividades culturais, sendo inclusive solicitados a participar das danças, brincadeiras e rituais da cultura, reforçando o caráter intercultural da mesma.

Frutos das oficinas pedagógicas

Depois de cinco anos de trabalho tendo como proposta metodológica a dinâmica das oficinas pedagógicas, alguns trabalhos foram concretizados e outros estão em elaboração. São textos, desenhos, fotografias que trazem o trajeto percorrido por estudantes e educadores na tarefa de produzir conhecimento. Alguns dos trabalhos merecem destaque pela qualidade e cuidado com que foram elaborados. Não pretendo abordar todos os trabalhos produzidos, mas com alguns exemplos mostrar como a cultura *Kyikatêjê* “invadiu” a escola, e como os estudantes se apropriam dos conhecimentos culturais tradicionais do seu povo enquanto se constroem pesquisadores, narradores das histórias, desenhistas, autores de textos e livros, ao mesmo tempo em que se constroem enquanto *Kyikatêjê*. Trabalhando com a turma de



Educação de Jovens e Adultos, no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2009, o professor Elias Santos Oliveira produziu três livros com os estudantes que, segundo ele, lhe ensinaram muito, concordando com Freire (1999 e 2008) quando afirma que educador é aquele que no ato de educar, que não é tarefa mecânica de transmissão de conhecimento, também aprende com o educando que é sujeito do conhecimento e não depósito dele.¹⁹³

O trabalho realizado pelo professor Elias atende às expectativas da comunidade nos aspectos referentes ao registro dos conhecimentos *Kyikatêjê*, mas é importante ressaltar que não se trata do registro pelo registro, mas de produção coletiva que requereu sensibilidade do professor para ouvir, debater sobre os mitos, registrar juntamente com estudantes, avaliar o que foi produzido e decidir sobre o nível de qualidade do material para publicação. Tal esforço coletivo foi motivado principalmente pelo fato dos estudantes serem considerados sujeitos do conhecimento, se perceberem como autores e não como meros receptores de conhecimentos prontos e acabados que em nada se relacionam com as vivências sociais do povo.



Sobre esta nova configuração da escola nas aldeias Grupioni diz que:

“... a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas que podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando esta instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.” (2006, p.48)

O trabalho realizado pelo professor Elias Santos Oliveira com os velhos *Kyikatêjê* é exemplo de trabalhos que valorizam a cultura e a tradição oral dos *Kyikatêjê*. A partir dos relatos sobre a nomenclatura, elaborou com os estudantes a coletânea dos nomes das pessoas da aldeia (ilustração 2). A motivação dos estudantes pela possibilidade de narrar conhecimentos que dominam teve como resultado a melhora na frequência e na participação das atividades. A turma, como relata o educador, era desafiadora, pela condição de em não sendo *Kyikatêjê*, trabalhar com falantes da língua materna no compromisso de alfabetizá-los.

¹⁹³ Para Freire (2008), a *educação bancária* é aquela em que o professor é o único detentor do conhecimento e o “deposita” no aluno. Na perspectiva Freiriana, educador e educando devem vivenciar o processo educativo libertador, onde ambos estão abertos à aprendizagem. Os educadores não podem se julgar únicos detentores do saber, mas mediadores da construção dos conhecimentos, onde educador e educando são sujeitos. Nesse processo o diálogo é fundamental.





Aikapàtāti (masc.) – 1. *Aquele que gosta de andar à noite; o que vai caçar e só vem à noite*
2. *O que gosta de cantar à noite.*

Aikrepeiprãmre – (fem.) 1. *Aquela que gosta da casa sempre limpa.*

Aipÿre (fem.) – 1. *Aquela que está sempre de braços cruzados.*

Airãre (fem.) – 1. *Aquela que vive mudando.*

Airomjipôkre (masc.) – 1. *Aquele que vai até quase o fim da mata quando está caçando.*

Airomjipôkti (masc.) – 1. *Aquele que vai até quase o fim da mata quando está caçando.*

Airomkĩñire (masc.) – 1. *Aquele que tem prazer em caçar, por isso mesmo, adentra*

Ilustração 2. Trabalho da turma de adultos sobre nomenclatura

Outro trabalho realizado na escola *Kyikatêjê* relacionado ao registro dos conhecimentos culturais foi desenvolvido pelo professor Mauricio Martins Cabral, juntamente com os estudantes da terceira série, no ano de 2007. O trabalho consiste na pesquisa e registro das plantas utilizadas pelos *Kyikatêjê* na prevenção e tratamento de doenças. Com o acompanhamento de dois especialistas da comunidade no assunto, *Junuré* e *Aikapatati*, os estudantes identificaram e coletaram as plantas na mata da terra indígena. Os textos, desenhos e fotos produzidos a partir das pesquisas foram sistematizados no trabalho *Plantas Medicinais Kyikatêjê*, que reúne algumas das plantas utilizadas pelos *Kyikatêjê*.¹⁹⁴ Sobre a importância do trabalho, *Amjitapeiti Jorunti Kuwexêrê* diz que:

¹⁹⁴ Para mais informações sobre a utilização das plantas para fins medicinais pelos povos indígenas consultar: RIBEIRO, Berta. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.



“Eu aprendi sobre muitos tipos de plantas com os mais velhos, eles nos ensinaram como conhecer cada planta, e aí desenharmos para mostrarmos ao nosso povo Kyikatêjê e aos nossos filhos quando nascerem. Eu sei que o nosso povo irá ficar muito feliz com todos nós da escola, pois aprendemos muito sobre nossas plantas, com nossas pesquisas junto com os velhos na mata de nosso povo Kyikatêjê.” (2007, p.34)¹⁹⁵

Os dois trabalhos a seguir foram produzidos pelos estudantes e compõem o livro sobre as plantas medicinais organizado pelo professor Mauricio conjuntamente com estudantes e especialistas *Kyikatêjê* no assunto (ilustração 3 e 4).

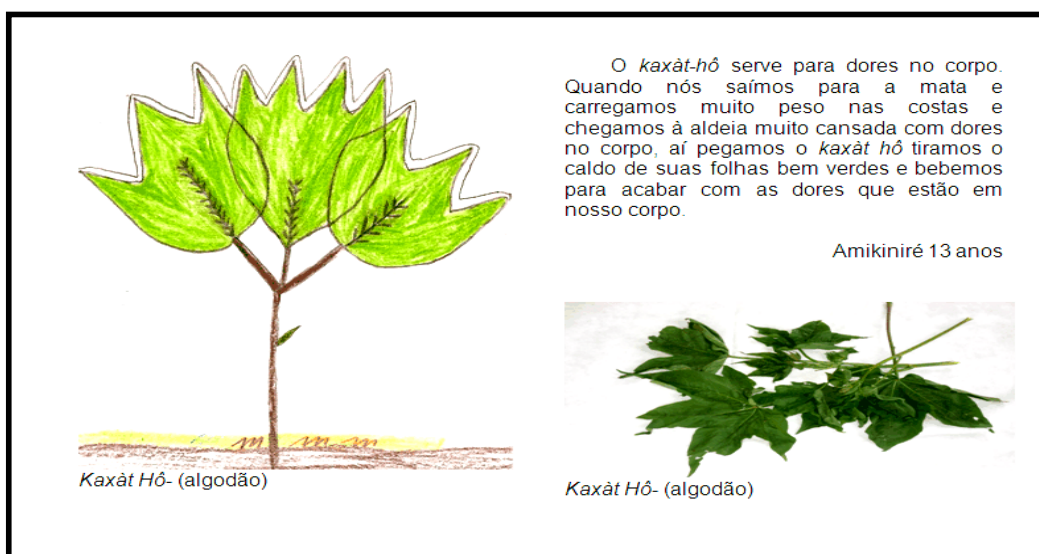


Ilustração 3. Texto de Amikiniré Kiakatire Kykyiré



¹⁹⁵ Cf. CABRAL, Mauricio Martins (org.). **Plantas Mediciniais Kyikatêjê**. Aldeia *Kyikatêjê*: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*, 2007. (manuscrito)



Ilustração 4. Texto de *Katênamrãre Jorunti Kuwexêê*.

A escola *Kyikatêjê* considera os saberes e conhecimentos culturais contribuindo para reafirmação e valorização da identidade étnica, das tradições e da memória histórica dos povos indígenas, interagindo com os novos saberes demandados pelas comunidades, (Luciano, 2008).

No que se refere às produções na língua *Timbira*, a escola não tem avançado muito pela pouca quantidade de professores que dominam a língua escrita. Dos quatro professores bilíngües, apenas um lê e escreve a língua *Timbira*. Os demais exercitam sempre a oralidade. Uma das maiores dificuldades tem sido a formação de professores para atuar como bilíngües na escola, a maioria dos jovens entende, falam pouco e não escreve em língua *Timbira*. A produção tem sido executada em português, que é a primeira língua da maioria das crianças.

Outra dificuldade na produção de materiais didáticos e realização de trabalhos pedagógicos na língua indígena *Timbira* é a falta de cursos de formação de professores em nível de Magistério Bilíngüe, direito assegurado aos profissionais indígenas, inclusive, em serviço e que não vem sendo ofertado de maneira satisfatória pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

As tensões geradas de um lado pela expectativa da comunidade pela produção de materiais na língua *Timbira* e do outro, pela falta de cursos de formação e capacitação dos educadores indígenas para tais elaborações concorda com a afirmação de Ladeira (2001)¹⁹⁶ quando esta escreve que a escola indígena é espaço de incertezas, angústias, mas também de oportunidades. Frente à omissão do Estado e a negativa na oferta de subsídios teóricos e práticos aos professores indígenas para elaboração de materiais didático-pedagógicos nas escolas entram em cena as iniciativas das comunidades que contam com parcerias outras para concretizar o direito a dispor de material específico e diferenciado para educação escolar nas aldeias.

¹⁹⁶ Cf. LADEIRA, Maria Elisa. “De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp. 303-330.



A escola, concebida como espaço de fluxos culturais, é entendida por Ladeira (2001) a partir da noção de fronteira,¹⁹⁷ que não constitui barreira intransponível entre populações distintas, mas em espaço de intercâmbios, contatos e trocas, onde conhecimentos são reforçados, repensados, e às vezes, rechaçados. É também onde emergem as diferenças étnicas, fruto das construções e interações sociais. Segundo a autora,

“... [a] escola também “borra” fronteiras quando estimula o fluxo de jovens estudantes para as cidades vizinhas, em busca de maior escolarização, e ali formam enfermeiros, técnicos de agrícolas, professores, que não raro retornam às aldeias com o discurso de valorização da “cultura.” (2001, p.65)

Ladeira chama atenção para impossibilidade da realização de alguns trabalhos pela escola, quando esta entra nas chamadas “zonas interdidas”, ou seja, espaços e conhecimentos que não pode ser transferidos para o universo escolar. O desrespeito a estas situações podem gerar equívocos e conflitos. Daí a importância dos educadores serem da própria etnia, por conhecerem e circularem nos espaços sociais permitidos e interditos, muitas vezes invisíveis aos olhos dos não-indígenas.

No ano de 2006 a educadora Lucíola Natzembacher idealizou o trabalho sobre as formas de armazenamento e transporte de alimentos pelos *Kyikatêjê*, que não chegou a ser realizado. O fato de a professora ser mulher, impedia a entrada em certos espaços permitidos somente aos homens, como por exemplo a caçada, momento em que os caçadores produzem recipientes para transportar os animais mortos utilizando folhas, cipós e outros materiais disponíveis na mata.

Além da percepção dos espaços permitidos e interditos, o trabalho de publicação de conhecimentos tradicionais deve estar atento ao que Carneiro da Cunha (1992) chama de “segredos”, ou seja, são conhecimentos que não podem ser divulgados publicamente sob pena de apropriação indevida dos mesmos. A falta de legislação no Brasil para normatizar a propriedade intelectual coletiva obriga, de certa forma, os autores a fazer o que Carneiro da Cunha chama de “autocensura”, que está relacionada necessariamente a postura ética e a sensibilidade dos profissionais. Há também aqueles conhecimentos que são de uso restrito dos

¹⁹⁷ Para Barth, as fronteiras sociais não constituem formas engessadas, estanques, fechadas, mas espaços de fluxos culturais, de conhecimentos. Barth diz que a fronteira étnica canaliza a vida social; a definição de pertencimento implica num compartilhamento de critérios de avaliação e de julgamento. A manutenção das fronteiras implica na existência de contato social entre pessoas de diferentes culturas. Conforme: BARTH, Fredrik. (LASK, Tomke org.) **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.



indivíduos e/ou coletividades, não podendo ser compartilhado, nem divulgado que não sejam de uso tradicional.

Para concluir, as oficinas pedagógicas representam a possibilidade de aproximação dos conhecimentos dos mais velhos e as novas gerações. Constituem assim, estratégia educativa para valorização da cultura e da língua *Kyikatêjê*, conforme demandado pela comunidade e assegurado pela legislação em vigor. As dificuldades para implementação das oficinas, conforme mencionei anteriormente reside principalmente nas barreiras e impossibilidades da não criação da categoria de escola indígena pela Secretaria de Estado de Educação do estado do Pará, que ainda não reconhece as especificidades educacionais indígenas no sistema estadual de ensino o que inviabiliza, por exemplo, o concurso público para educadores indígenas e a carreira de magistério indígena, com critérios de acesso adequado às realidades sociolingüísticas dos povos indígenas no Pará.





*A luta Kyikatêjê
pela efetividade de
direitos*

4. A luta *Kyikatêjê* pela efetividade de direitos

A luta dos *Kyikatêjê* por reconhecimento de direitos tem na escola a principal aliada. Para Candau (2008, p.13),¹⁹⁸ “... não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto que se situa.” É exatamente via enfrentamentos e lutas históricas que os *Kyikatêjê* têm procurado efetivar educação escolarizada. Como forma de reação aos modelos educacionais pensados a partir dos ideais do Estado brasileiro para povos indígenas, as lideranças, educadores, estudantes e comunidade *Kyikatêjê* reafirmam o protagonismo histórico e definem os rumos da educação escolar na aldeia.

Durante décadas prevaleceu nas escolas indígenas o caráter homogeneizador e monocultural de educação escolar, ou seja, pautada na idéia de assimilação, os mecanismos de poder eram operantes no sentido de menosprezar e aniquilar as diferenças culturais. A perspectiva multicultural, ao contrário, opera na heterogeneização e na diferença, ressaltando que as construções sociais e práticas discursivas estão sob as redes do poder (Lopes, 2008).¹⁹⁹

A educação intercultural e bilíngüe é um direito dos povos indígenas, apropriado pelos *Kyikatêjê*. Conforme assinala Guerrero:

“[e]sse direito não existe nem se realiza de maneira isolada. Faz parte de um conjunto de direitos que os povos vêm conquistando e exercendo, é uma peça central no campo dos direitos culturais e está intimamente ligado ao direito, à língua e as suas conseqüências.”(2009, p.91)²⁰⁰

Ainda conforme Guerrero (2009), o desenvolvimento da legislação por si só não constitui evidências do grau de desenvolvimento e do êxito da educação bilíngüe, mas constitui indício dos rumos das respostas que o Estado apresenta às demandas das comunidades indígenas. Segundo o autor, outros indicadores devem ser considerados para

¹⁹⁸ Cf. CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008: pp.13-37.

¹⁹⁹ Cf. LOPES, Luiz Paulo Moita. “Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer” In: Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008: pp.125-148.

²⁰⁰ Cf. GUERRERO, Diego Afonso Iturralde. “Direitos Culturais Indígenas e educação intercultural bilíngüe: a situação legal na América Central” In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe**. Brasília: MEC/SECAD. UNESCO, 2009: pp. 24-91.



além da legislação como distribuição de investimentos, conteúdos curriculares, qualidade de ensino e disponibilidade de docentes qualificados.

Segundo Lopez e Sichra (2009)²⁰¹ a educação escolar indígena deve incorporar as visões e os conhecimentos tradicionais estabelecendo pontes que assegurem o diálogo e a interação com a sociedade hegemônica. Para o autor, a interculturalidade²⁰² enquanto estratégia pedagógica e ação política são capazes de transformar as relações entre sociedades a partir da perspectiva da equidade, que constitui recurso para construção de pedagogias diferentes e significativas em sociedades pluriculturais e multilíngües.

A interculturalidade como base e princípio pedagógico das escolas indígenas não pode ser reduzida a simples interação ou troca cultural deve estar pautada, sobretudo no respeito às diferenças epistemológicas das ciências indígenas, cuja valorização e respeito constituem, na perspectiva da interculturalidade, ferramentas pedagógicas fundamentais no contexto da educação escolar indígena (Carvalho, Fernandes e Repetto, 2008).

E é na perspectiva da interculturalidade que a escola *Kyikatêjê* é pensada, como forma de estabelecer diálogos interculturais e reafirmar valores e práticas culturais, tendo na produção de materiais didático-pedagógicos uma possibilidade de registro dos conhecimentos pela autoria *Kyikatêjê*.

A proeminência *Kyikatêjê* como parte do currículo da escola

A história da constituição da educação escolar pelos *Kyikatêjê* confunde-se com a da maioria dos povos indígenas que, ao mesmo tempo em que cobram a efetividade do direito à educação escolarizada, oferecem, pelas condições que dispõem educação escolar nas aldeias. A escola *Kyikatêjê*, desde sua criação, funcionou em locais improvisados pela comunidade que

²⁰¹ Cf. LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHRA, Inge. “Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas” In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingüe**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009: pp.101-124.

²⁰² Para maiores informações sobre interculturalidade no contexto da educação escolar indígena, consultar: PAULA, Eunice Dias de. “A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena” **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.49, Dez. /1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02/02/2010.



“arranjou” espaços para que as aulas acontecessem. Em 2002, as aulas tiveram início no acampamento da aldeia, que é lugar de trabalho e descanso dos mais velhos e onde acontecem os jogos de flecha e outras brincadeiras. Em 2003, as aulas passaram a acontecer no galinheiro da comunidade, cercado por telas e com piso bruto, o espaço não oferecia condições mínimas necessárias ao bom funcionamento das aulas.

Em 2004 a escola passou a ser o abatedouro de aves (foto 18), com três salas pequenas que foram adaptadas para receber os estudantes e professores.²⁰³ Somente em 2006 tiveram início as obras de construção da escola pela SEDUC (foto 19). O local escolhido para construção do prédio foi uma área próxima ao acampamento dos velhos. O pedido do cacique *Kykyiré*, foi justificado pela possibilidade da liderança poder acompanhar as atividades da escola com mais proximidade. Os estudantes se apropriaram das dificuldades e ilustraram o abatedouro de aves e o atual prédio da escola onde acontecem as aulas (Desenho 2 e 3):²⁰⁴



Desenho 2. Abatedouro de aves utilizado como escola no período de 2004 a 2006



Desenho 3. Prédio da escola Tatakti Kyikatêjê

²⁰³ No período de 2007 a 2009, o prédio do abatedouro de aves serviu como oficina de artesanato para o grupo de mulheres da aldeia. Atualmente está novamente sendo usado como sala de aula das turmas de educação infantil pela falta de espaço na escola.

²⁰⁴ Desenhos produzidos para o trabalho organizado pela professora Maura Saldanha de Oliveira juntamente com os estudantes de 5ª a 8ª série e Ensino Médio sobre a História do Povo *Kyikatêjê*, no ano de 2008. Conforme: SALDANHA, Maura de Oliveira (org.). **Um passado... Uma vida, uma história e muitas vitórias.** Aldeia *Kyikatêjê*, 2008. (manuscrito)





Rosani de Fátima Fernandes. 11/03/2005



Rosani de Fátima Fernandes .01/10/2008

Foto 18. Abatedouro de aves utilizado como escola período de 2004 a 2006

Foto 19. Prédio da EEEFM *Tatakti Kyikatêjê*

A escola *Kyikatêjê* foi construída a partir do padrão geral das escolas da SEDUC, portanto sem levar em consideração as características arquitetônicas do povo *Kyikatêjê*, o que significa que a comunidade não teve respeitado e assegurado o direito de ser ouvida na definição da escola que queria ver construída na aldeia. O modelo “caixinha de fósforo” em nada tem a ver com a proposta das lideranças que elaboraram o projeto da escola de acordo com as características *Timbira* de construção das aldeias, ou seja, circular. Apesar das reivindicações da comunidade pela escuta, nada foi feito, tanto pela SEDUC quanto pela prefeitura de Bom Jesus do Tocantins para que tal projeto fosse considerado e executado, conforme desejo dos *Kyikatêjê*.

Com apenas três salas de aula, a escola atualmente não comporta o total de estudantes da comunidade, que ultrapassa duzentas pessoas. As salas construídas para administração da escola, como diretoria, sala de professores e almoxarifado estão sendo usadas como salas de aula. Para comportar as turmas, a escola funciona com quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno.

Apesar da demora e da baixa qualidade dos materiais utilizados na construção, o prédio da escola foi apropriado pela comunidade antes mesmo da entrega da obra, as paredes externas da escola foram pintadas com as cores das casas da aldeia por indicação da liderança. Embora houvesse urgência na construção do prédio, as obras que estavam previstas inicialmente para 120 dias só foram parcialmente concluídas depois de quase três anos. Até os dias atuais a escola não foi oficialmente concluída e entregue à comunidade, nem, tão pouco inaugurada pela SEDUC e pela prefeitura de Bom Jesus do Tocantins. O caso foi levado pela liderança ao Ministério Público Federal em Marabá para providências.



A proximidade da escola do acampamento onde os velhos passam o dia trabalhando tem propiciado trocas de experiência importantes. Constantemente as lideranças, em especial o cacique *Kykyiré* participam das aulas, acompanham a frequência dos estudantes, informam sobre a programação cultural e relatam os muitos conhecimentos para os educandos. Tais conversas são sempre intermediadas pelos educadores *Jôprara*, *Horãkraktare*, *Rikparti* e *Prekrôre*, que são *Kyikatêjê* e fazem a “ponte” entre os mais velhos, que falam quase que exclusivamente a língua *Timbira*, e as crianças e os jovens que têm o português como primeira língua, situação vista com preocupação pelos mais velhos que temem pelo desaparecimento da língua materna e vêem na escola a possibilidade de fortalecimento e valorização da mesma.

A maioria das atividades em língua materna *Timbira* são realizadas oralmente, pois, dos quatro educadores *Kyikatêjê*, três estão cursando a primeira etapa do ensino fundamental e ainda não dominam a língua escrita, e um cursa o Magistério Bilíngüe, formação oferecida pela SEDUC aos professores indígenas e que dura nove anos e, ainda, sem previsão para término. Há por parte da liderança da comunidade a cobrança dos professores para que a língua *Timbira* seja falada e escrita pelos alunos, e ainda, avaliada da mesma forma como as demais disciplinas do currículo comum que são ministradas pelos professores não-indígenas, o que nem sempre é possível por se tratar de epistemologias diferenciadas, com lógicas próprias, o que acaba gerando situações tensas entre educadores e algumas lideranças da comunidade, que entendem que a língua *Timbira* deve ser ensinada obedecendo ao mesmo padrão das demais disciplinas. A responsabilidade pelo ensino da língua acaba recaindo sobre os professores *Kyikatêjê*, que não raras vezes chamam a comunidade para o compromisso político de ensinar a língua *Timbira* às futuras gerações.

A questão central, e que precisa compor a pauta de discussão da comunidade é se a escola pode dar conta do ensino da língua materna indígena, ou se pode ser apenas mais uma aliada ao projeto político-lingüístico do povo *Kyikatêjê*. Pela complexidade da aprendizagem de uma língua, é fato que a escola indígena não dá conta, sozinha, de garantir o ensino da língua às novas gerações, a tarefa deve ser assumida pelas famílias e pela comunidade indígena como um todo, como parte do projeto lingüístico do povo.

Sobre as preocupações entre o ensino oral e/ou escrito das línguas indígenas em escolas e comunidades *Timbira*, Ladeira (2001) explica que para estes, só é possível compreender adequadamente o que o outro diz pela fala, por isso a predominância da oralidade nestas sociedades, dispensando o uso da escrita. Segundo Ladeira, as narrativas e



contos míticos que expressam as lições éticas e ideais de comportamento social são repassados pela oralidade em língua materna, que, preenche todos os requisitos da transmissão. Ladeira afirma que os povos *Timbira* no estado do Maranhão e Tocantins comunicam-se em língua materna *Timbira* em todas as classes de idade, situação que não acontece entre os grupos *Timbira* no Pará, onde somente os mais velhos falam a língua indígena e as crianças são, na quase totalidade monolíngües, falam apenas o português.

Alguns fatores contribuíram significativamente para o quadro atual de enfraquecimento lingüístico: (1) a influência e pressão do órgão tutelar; (2) a necessidade de se relacionar com os representantes dos empreendimentos econômicos que impactaram e continuam impactando a *Reserva Indígena Mãe Maria*; (3) o estreito relacionamento com os regionais; (4) a política de educação escolar implantada nas aldeias nas décadas de 70 e 80, acabou ocasionando a pressão pela aprendizagem da língua portuguesa, situação que é avaliada, hoje, de forma negativa pelas lideranças, que pleiteiam reverter o quadro. Sobre as demandas pela escrita e alfabetização em língua materna, a experiência em escolas *Timbira* aponta para ineficácia, uma vez que a oralidade dá conta de todos os processos de ensino-aprendizagem dos grupos que também dominam o português falado e escrito para o relacionamento com a sociedade não-indígena.

A necessidade da escrita da língua materna indígena é em muitos casos fruto da própria imposição do padrão ocidental de escolarização, por isso deve ser analisada de maneira cuidadosa pelas comunidades para não causar mais prejuízos às línguas indígenas.

Os *Kyikatêjê*, em especial lideranças e professores indígenas expressam constantemente o desejo de registrar por meio da escrita as narrativas históricas e míticas como forma de garantir sua manutenção e reprodução. Nas muitas conversas que tenho com *Jõprara*, que além de ser professora é minha *intokatyi* (pode ser lido como comadre) por ter dado nome à minha filha, ouço atentamente o desejo da mesma de registrar os conhecimentos que aprendeu com os mais velhos. Numa dessas conversas, *Jõprara* relatou com riqueza de detalhes a vinda dos *Kyikatêjê* para a Reserva Mãe Maria, informações que serviram de base para elaboração do primeiro capítulo deste trabalho. Talvez o desejo de comunicar a ouvidos atentos seja justificado pelo fato de poucos jovens compreenderem e falarem a língua dos mais velhos, nas rodas de conversas no pátio da aldeia, ou ainda no ambiente doméstico, os diálogos em língua materna acontecem quase que exclusivamente entre pessoas mais velhas, que, na maioria das vezes se dirigem às crianças e jovens em português.



A tarefa de ensinar a língua²⁰⁵ *Timbira* e a cultura é atribuída em especial aos professores *Kyikatêjê*, que também dominam o português, por isso são os principais informantes dos demais professores na realização das atividades escolares, que são divididas com as tarefas domésticas, da feitura das roças, do preparo dos artefatos, das caçadas entre outras atividades. O fato de ser educador indicado pela comunidade e assumir compromisso com a educação das crianças e jovens da aldeia representa acréscimo às atividades diárias, as cobranças não consideram a realidade referente à significativa diminuição do tempo disponível para o acompanhamento dos demais trabalhos que executam em sendo *homem* ou *mulher Kyikatêjê*. Apesar das tensões do dia-a-dia, os professores da comunidade conciliam a função de educador com as demais tarefas que lhes são atribuídas sem deixar de ser *Kyikatêjê*.

Prekrôre é educador *Kyikatêjê* e trabalha na escola desde a criação, foi indicado pela comunidade pelo conhecimento da língua e da cultura *Kyikatêjê*. Além das atividades escolares, *Prekrôre* desempenha inúmeros outros trabalhos, como fazer arcos e flechas, confeccionar artefatos com a folha da palmeira de coco babaçu, caçar, tocar o maracá e cantar nos dias de festa, entre outras. Apesar do trabalho na escola tomar grande parte do seu tempo, continua desenvolvendo as tarefas que lhes são atribuídas como *homem Kyikatêjê*.

Para Maher (2006), a rotina do ensinar e aprender nas sociedades indígenas não está restrita a um único espaço determinado, mas aos espaços de vivência da comunidade: na pesca no rio, no plantio, no roçado, ou seja, a escola é todo o espaço físico da comunidade, por isso o ensino é responsabilidade de todos. Conforme afirma a autora:

“... é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.” (2006, p.24)

²⁰⁵ O ensino da língua indígena e da língua portuguesa na escola, prática denominada de *bilingüismo* é definida por Franchetto como sendo uma “invenção missionária”. Para ela a educação bilíngüe tem servido “ não apenas para produzir leitores da ‘única palavra verdadeira revelada’... mas produzir consumidores passivos, subordinados e ignorantes.”(2001, p.72) Segundo a autora, o modelo de educação bilíngüe objetiva integrar e aniquilar as culturas por meio da escrita da língua indígena, que foge completamente aos seus propósitos (orais). Para Franchetto a educação escolar é meio eficaz de neutralização da diversidade, inclusive lingüística. Conforme: FRANCHETTO, Bruna. “Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001: pp. 70-86.



Maher (2006) explica ainda que, os cursos de formação de professores indígenas devem investir na formação do professor pesquisador que será o professor-elaborador do material didático como forma de registrar os conhecimentos tradicionais indígenas.

Dentre as muitas tarefas das professoras e professores da comunidade está a de ensinar os conhecimentos culturais e a língua materna para as crianças. O preparo do urucum e do jenipapo, as técnicas de pintura corporal, o preparo do *kuputi* são algumas das atividades realizadas pelos professores *Kyikatêjê* que reclamam a falta de valorização pela SEDUC que não paga o valor proporcional à regência de classe,²⁰⁶ que é a gratificação paga aos professores não-indígenas pela docência. Além disso, não há cursos de capacitação e formação para os professores indígenas e não-indígenas oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação. A única capacitação ofertada pela SEDUC, depois da constituição da escola *Kyikatêjê* foi na área da matemática, no mês de setembro de 2004.

O não pagamento da regência de classe aos professores indígenas bilíngües além de configurar ato discriminatório, é consequência da má gestão da educação escolar na maioria dos estados e municípios brasileiros que não dispõem de *sistema próprio de educação escolar indígena* e da *categoria de escola e de professor indígena*,²⁰⁷ reivindicação do movimento indígena garantida pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*²⁰⁸ e que ainda não foi implementada na maioria dos estados e municípios que trabalham com a modalidade educação escolar indígena. O sistema próprio é a possibilidade de materialização das especificidades da educação escolar nas aldeias, que na sua maioria, é gerida pelas normas genéricas e padrões que não atendem sequer as particularidades da educação escolar não-indígena.

²⁰⁶ Regência de classe é uma vantagem de ordem pecuniária concedida ao professor em efetivo exercício em sala de aula, que atue na educação infantil, ensino fundamental (1ª a 4ª série), educação especial, educação física e educação de jovens e adultos (nivelamento/alfabetização), em razão do trabalho realizado, equivalente a 40% do vencimento do cargo efetivo, correspondente à carga horária de efetivo exercício em regência de classe.

²⁰⁷ A criação do *sistema próprio* e da *categoria de escola indígena* com normatização da carreira de professor indígena foi uma das principais reivindicações dos professores e comunidades indígenas na I *CONEEI* realizada em Brasília no período de 16 a 20 de novembro de 2009, onde 650 delegados, dos quais 450 eram professores, lideranças, pais e alunos indígenas, juntamente com as representações das instituições governamentais e não-governamentais avaliaram, discutiram e encaminharam as propostas das conferências regionais de educação escolar indígena.

²⁰⁸ Segundo o artigo 32 da LDB, § 3º o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.



A cultura *Kyikatêjê* e a escola

A escola *Kyikatêjê* realiza dois tipos de festas, as tradicionais, denominadas pela comunidade de *brincadeira da cultura* (corrida da tora, preparo do *berarubu*, dança no pátio da aldeia) e as *festas de kupě* (não-indígena), que são as comemorações das datas do calendário Cristão-Judaico adotadas pela comunidade, tais como: Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal, Ano Novo, entre outras.

As comemorações das conquistas da comunidade como construção de novas casas, da escola, conquistas em pleitos políticos e esportivos, bem como o êxito nas negociações com os agentes externos que mantêm alguma forma de relação com os *Kyikatêjê* (VALE, ELETRONORTE, prefeituras e FUNAI) também são motivo para festividade, que conciliam em geral a tradição *Kyikatêjê* e as novas formas de comemoração como por exemplo, a realização de cultos evangélicos em agradecimento, confraternização com alimentos regionais e jogos de futebol. Em 2009, a comunidade organizou uma seleção de futebol composta por indígenas *Kyikatêjê*, atletas de outros povos da região, em especial os *Aikewára*, e por não-indígenas para disputar a seletiva do campeonato paraense de futebol. Todos os dias no campo de futebol da aldeia os membros da comunidade assistem aos jogos-treino do time *Gavião Kyikatêjê* que é liderado pelo secretário da Associação *Kyikatêjê*, conhecido regionalmente como Zeca Gavião. A estrutura do time conta com ônibus próprio para deslocamento na ocasião dos jogos e alojamento para mais de trinta pessoas construído especialmente para abrigar os jogadores de futebol. O futebol é uma das atividades mais praticadas na aldeia por crianças e jovens de ambos os sexos e constitui momento de socialização importante na comunidade.

Na foto 20, estão os estudantes e educadores da escola ornamentados para apresentação cultural na aldeia por ocasião da realização de uma reunião política com a coordenação indígena do Governo do Estado. O ritual se repete sempre que há brincadeiras da cultura na aldeia, ou quando os estudantes são solicitados a fazer apresentações culturais nos municípios vizinhos .





Foto 20. Estudantes em atividade cultural

Sobre a presença da escola na aldeia os relatos dos estudantes *Kyikatêjê* revelam como esta é percebida pelas crianças e jovens:

“... gosto da minha escola na aldeia porque a gente não precisa ficar atravessando a rua, eu gosto da escola na minha aldeia porque a gente aprende muitas coisas, aprendemos a nossa língua, não é como na cidade, na nossa aldeia quando é aula de cultura vamos para a roça, vamos pegar mandioca, batata doce e tudo o que é de bom, no dia da brincadeira do índio a aula pára, aí vamos para o acampamento, os homens pegam lenha para fazer o berarubu e as mulheres vão buscar folhas, eu gosto de estudar porque não é igual na cidade pra gente ficar andando de ônibus.” (*Airãré Silva Jãmxere*)²⁰⁹

O fato de a escola oferecer todas as etapas da educação básica na aldeia é visto como conquista para pais e lideranças da comunidade, pois significa a permanência dos jovens na aldeia até o ingresso no ensino superior. Mas as poucas possibilidades de vivências e trocas com a sociedade não-indígena também podem ser vistas como desvantagem para aqueles alunos que almejam ter maior contato com outras formas de organização escolar. Há estudantes que criticam, por exemplo, os grandes períodos de luto em que as aulas são suspensas, ou ainda, a participação dos estudantes nas brincadeiras culturais em que as aulas não acontecem na escola, e sim na participação dos educadores e estudantes na realização das

²⁰⁹ Relato elaborado para compor o livro sobre a História do povo *Kyikatêjê* organizado pela professora Maura Saldanha.



atividades da festa, o que segundo eles, não aconteceria se estudassem em outras escolas não-indígenas.

A aluna *Airãré* associa a presença da escola à segurança, que os estudantes não tinham quando freqüentavam as escolas fora da aldeia. Outra informação importante contida no depoimento de *Airãré* (aluna da 6ª série, turma 2008), diz respeito à aprendizagem da língua indígena na escola, que, para ela, é importante, além da aprendizagem nas atividades de coleta e preparo de alimentos, na participação das festas e brincadeiras *Kyikatêjê*.

Os estudantes participam da corrida de toras, numa das atividades culturais desenvolvida pela escola na ocasião das comemorações do dia da criança no ano de 2004 (Foto 21).



Rosani de Fatima Fernandes 12/10/2004

Foto 21. Disputa da corrida de toras

As atividades culturais²¹⁰ *Kyikatêjê* constituem, portanto, parte imprescindível do currículo escolar, pois é na participação que as crianças e jovens aprendem a se posicionar na sociedade *Kyikatêjê* bem como na construção da identidade étnica. Nas atividades culturais, a

²¹⁰ Para os *Kyikatêjê* as atividades ou brincadeiras culturais (ou da cultura) são aquelas próprias do povo *Kyikatêjê*, procuram envolver sempre toda a comunidade. Nestas ocasiões estão presentes as pinturas corporais de acordo com o partido de cada um, a caçada, o preparo do *berarubu*, a dança no pátio e o jogo de flechas no acampamento da Aldeia, que é o lugar onde os mais velhos passam o dia confeccionando seus adornos, artesanatos e artefatos de uso pessoal.



língua materna também é fortalecida, uma vez que é mediada pelas pessoas mais velhas da aldeia que comunicam as regras, além de informarem e orientarem acerca da realização das mesmas.

Nesse sentido, com vistas ao registro dos nomes *Kyikatêjê* e objetivando a produção de material didático-cultural a partir do evento da nomeação, o professor Elias Santos Oliveira organizou nos anos de 2007 e 2008 com os estudantes da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) o livro “*Kãm Hixi: conhecendo os nomes Kyikatêjê e seus significados*,”²¹¹ contendo minuciosa descrição dos nomes e da complexa relação de parentesco, evitações e obrigações gerados a partir desse acontecimento. Além da descrição do significado dos nomes, o livro, que está em fase de preparação para publicação contém desenhos feitos pelos estudantes, ricos em detalhes, registram o olhar dos mesmos sobre o tema. Sobre o propósito do trabalho, Oliveira escreve o seguinte:

“...[p]ropõe-se em servir de material didático para essa escola com cara e alma *Kyikatêjê*. Afinal, para uma escola diferenciada, como essa que estamos construindo, é imprescindível que haja materiais didáticos diferenciados e específicos para subsidiar sua prática. Este é um trabalho, fruto de muitas vozes, e, por isso mesmo, tem muitos autores: a comunidade indígena *Kyikatêjê*, a equipe docente e pedagógica da Escola *Tatakti Kÿikatêjê* e, especialmente, os alunos da turma de jovens e adultos, do ano de 2007. (2007, p.4)²¹²

Um dos aspectos importantes ressaltados pelo professor Elias na apresentação do trabalho, expressa o caráter coletivo da construção, sendo feito por muitas mãos e é fruto de muitas vozes. Outra informação relevante e que coaduna com a proposta pedagógica da escola, porque pensada a partir dela, diz respeito ao fato da escola estar em construção, não no sentido do prédio escolar, mas escola enquanto espaço social de construção permanente, porque em constante produção e reelaboração, visando acompanhar a dinâmica sociocultural, os diálogos entre mudanças e permanências da constituição identitária *Kyikatêjê*.

Um dos principais fatores para o êxito na realização do trabalho foi a parceria do professor Elias, que é não-indígena, com os professores *Kyikatêjê*: *Rikparti*, *Prekrôre*,

²¹¹ DaMatta explica que entre os *Timbira* em geral, os nomes não individualizam, pelo contrário, estabelecem relações de parentesco entre tios e sobrinhos, pois os genitores não nominam seus filhos e sim seus irmãos (a irmã do pai quando menina e o irmão da mãe no caso de ser menino). Na lógica de nomeação *Timbira* os homens nomeiam os meninos e as mulheres as meninas. Além disso, “... os nomes *Timbira* dão direitos a pertencer a certos grupos cerimoniais muito importantes, pois são grupos que atuam durante os rituais e também nas corridas carregando toras, esporte nacional destas tribos. Assim, papéis sociais são transmitidos com os nomes próprios e grupos de pessoas com os mesmos nomes desempenham os mesmos papéis.” Conforme: DaMATTa, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1987.

²¹² Cf. OLIVEIRA, Elias Santos (org.). **Kãm Hixi: conhecendo os nomes Kyikatêjê e seus significados**. Aldeia *Kyikatêjê*. 2007. (manuscrito)



Horãkraktaré e *Jõprara*, além do fato do professor ter aprendido a falar a língua *Timbira*, o que possibilitou maior acesso aos conhecimentos dos mais velhos que falam quase que, exclusivamente em língua materna *Timbira*.

A experiência do trabalho de autoria compartilhada (estudantes, educadores e comunidade) tem como princípio a leitura do mundo,²¹³ neste caso do mundo *Kyikatêjê*, que, como afirma Paulo Freire, precede a leitura da palavra, ainda mais se tratando de sociedade de tradição oral que prima pelo poder gerador das palavras. Parafraseando ainda Paulo Freire que compreende a importância das muitas pedagogias, afirma também que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo de forma autônoma, os homens se educam entre si, tendo o mundo como mediador. A comunidade educativa indígena é parte essencial da vida escolar por ser a detentora da pedagogia tradicional, associada às práticas e vivências quotidianas.

Nesse sentido, Condo considera importante que os processos educacionais escolarizados sejam capazes de:

“... atender a esse desafio entendendo a cultura cotidiana como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, de novas estratégias, valorizações, atitudes, formas de convivência na comunidade educacional e na sociedade em geral... Nesse caso não só valoriza o próprio, mas também se sistematiza e utiliza propositivamente a cultura própria para aprender-se acerca de outras culturas – do entorno ou distantes no tempo e no espaço -, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo a que se pertence. (2006, p.255)²¹⁴

A escola *Kyikatêjê* representa então a possibilidade de diálogos interculturais tão importantes nas novas configurações da dinâmica política e social deste povo *Timbira* frente à sociedade regional e nacional.

O Protagonismo *Kyikatêjê* na constituição da educação escolar

Pensada como direito²¹⁵ e apropriada pelo povo *Kyikatêjê* como parte fundamental para o diálogo com a tradição e com os novos conhecimentos relacionados aos contatos

²¹³ Termo utilizado por Paulo Freire (2008) que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

²¹⁴ Cf. CONDO, Pánfilo Yapu. “A educação intercultural bilíngüe na reforma educacional Boliviana” In: HERNALIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: UNESCO, SECAD, MEC; Buenos Aires: IIEP, 2006: pp. 254-276.

²¹⁵ O Brasil é signatário de vários instrumentos internacionais que reconhecem os direitos dos povos indígenas à educação escolar que deve ser orientada pelo princípio do respeito e valorização das culturas, territórios, línguas,



estabelecidos com a sociedade não-indígena, a escola na comunidade vem desenhando, com o esforço de lideranças, assessoria etnopedagógica, professores e estudantes, os rumos para as futuras gerações. Entendida como centro de discussões de temas relacionados à proteção do território, à garantia de direitos à saúde, à educação e às atividades que garantam a auto-sustentabilidade dos *Kyikatêjê*, a escola vem sendo depositária das expectativas futuras, especialmente aquelas relacionadas à constituição identitária para autonomia e autodeterminação do povo *Kyikatêjê*.

Apesar das inúmeras dificuldades provenientes das ações do Estado, ainda pautadas no colonialismo interno,²¹⁶ que tem por fim a perpetuação das relações de submissão e dominação dos grupos vulnerabilizados, as escolas indígenas estão sendo pensadas como espaços estratégicos a fim de superar séculos de serviço em favor da colonização.

O processo de descolonização, protagonizado pelos povos e lideranças indígenas tem se constituído principal desafio e bandeira de luta do movimento indígena que reage cobrando a efetividade de direitos, denunciando o descaso e a irresponsabilidade com que os assuntos relacionados aos povos indígenas ainda são tratados no Brasil, país que quer se pensar plural, mas continua agindo na singularidade de nação que se “quer” hegemônica.

Para Schmelkes, a valorização de diferentes culturas para o verdadeiro exercício da democracia exige mudanças históricas bruscas:

“[a] mudança necessária é profundamente cultural. Trata-se de uma brusca mudança histórica, de uma vontade de construção de um país em que a interculturalidade, ou seja, a relação de respeito e valorização entre culturas diferentes, seja um ingrediente fundamental de seu projeto democrático. Por isso mesmo, trata-se de iniciar processos que somente ao longo de muitos

crenças e tradições, dentre eles a *Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)* e a *Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU)* sobre os direitos dos povos indígenas.

²¹⁶Para Hall, “[a] formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (2000, p.49-50). Nesse sentido, a educação homogeneizante visa por meio do processo conhecido como “colonialismo interno” forjar uma identidade única, na tentativa de aniquilar identidades, línguas, culturas e povos com tradição diversa. Conforme: HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Para maiores informações consultar: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998; BOCCARA, Guillaume. **“Mundos Nuevos em las fronteras Del Nuevo Mundo”, Nuevos Mundos Nuevos [Em línea]**. Debates, 2001, Puesto en línea El 08 février 2005. Disponível em: [HTTP://nuevomundo.revues.org/index426.html](http://nuevomundo.revues.org/index426.html). SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978.



anos irão se consolidando. Mas o importante não são sucessos espetaculares, e sim as transformações profundas.” (2006, p.190)²¹⁷

A baixa qualidade do ensino ofertado nas aldeias, a forma descompromissada com que a educação escolar indígena é concebida e desenvolvida nos sistemas de ensino no Brasil beiram a violência pelo tamanho da incompreensão da alteridade dos povos indígenas.

As experiências na construção escolar *Kyikatêjê* remetem às dificuldades enfrentadas e vivenciadas pela maioria das escolas indígenas no Brasil: o excesso de burocracia, a falta de sistemas próprios para educação escolar indígena que tem como consequência dificuldades e impedimentos para contratação de professores indígenas, o descaso com a estrutura física das escolas, a falta de materiais que atendam às especificidades socioculturais e lingüísticas dos povos indígenas, o despreparo dos técnicos das secretarias para lidar com educação escolar indígena, a falta de cursos de capacitação para professores,²¹⁸ e a falta de apoio e orientações pedagógicas adequadas às realidades educacionais.

Em termos de formação superior, duas conquistas dos povos indígenas junto à Universidade Federal do Pará merecem destaque, primeiramente o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, no âmbito do Programa de Políticas Afirmativas²¹⁹ para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT) da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pela professora Dr^a Jane Felipe Beltrão (previsto para iniciar em julho 2010). O curso será oferecido a partir do *campus* de Altamira, região Oeste do estado do Pará e funcionará em períodos intervalares, visando a formação de povos indígenas e comunidades

²¹⁷ Cf. SCHMELKES, Sylvia. “A Política de Educação bilíngüe intercultural no México” In: HERNALIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: UNESCO, SECAD, MEC; Buenos Aires: IIEP, 2006: pp.180-191.

²¹⁸ Desde 2004, a SEDUC realizou apenas um curso de capacitação para professores que atuam na educação escolar *Kyikatêjê*, foi no mês de setembro de 2004 e tratou sobre educação matemática.

²¹⁹ Segundo Junior, três argumentos básicos justificam as políticas de ação afirmativa: a) *reparação*, argumento de grande apelo moral que justifica ações compensatórias às populações que foram dizimadas e excluídas historicamente. b) *justiça distributiva*, porque coaduna com o ideal constitucional de democracia e igualdade. c) *diversidade*, porque promove o respeito e a inclusão de indivíduos e coletividades de tradição não-ocidental. Para o autor, a experiência dos Estados Unidos, por razões históricas, mais se assemelha às políticas desenvolvidas no Brasil. Conforme JUNIOR, João Feres. “Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa”. In **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: editora da UNB, 2006: pp.46-62. Para mais informações sobre Ações Afirmativas consultar: PIOVESAN, Flavia. “Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos” **Cadernos de Pesquisa**, Abr 2005, vol.35, nº124, p.43-55. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29/11/2009. ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero” **Cadernos Pagu**. Dez. 2008, nº31, (p.419-437). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29/11/2009.



quilombolas e demais populações tradicionais capazes de atuar estrategicamente na defesa e promoção de direitos, na intervenção e realização qualificada de projetos que atendam as necessidades das comunidades nas mais diversas áreas, contribuindo assim de maneira significativa com a educação escolar nestas realidades específicas. Em segundo lugar, a reserva de duas vagas para povos indígenas em todos os cursos e *campi* da UFPA, cujo ingresso ocorre em março de 2010. Na pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFPA reserva duas vagas para indígenas, desde 2007.²²⁰ Os dois processos seletivos, tanto na graduação, quanto na pós-graduação contam com critérios específicos, de acordo com a realidade cultural e lingüística dos povos indígenas. São conquistas importantes, pois possibilitam o ingresso dos povos que historicamente estiveram às margens do ensino superior público no Brasil.²²¹ Em 2010, quatro indígenas foram selecionados para ingresso no PPGD.

Na medida em que os professores indígenas e comunidades tomam para si a tarefa de fazer educação escolarizada a partir dos propósitos coletivos dos povos colocam em cena as alteridades, desafiando os sistemas de ensino a esgarçarem as fronteiras e os limites da educação escolar *para indígenas* para pensar em educação escolar orientada pelos maiores interessados: os indígenas. Não são situações tranquilas, tão pouco isentas de conflitos, pressões e jogos de poder, pois está em jogo séculos de tradição hegemônica em que se

²²⁰ Os relatos de experiência dos alunos indígenas do PPGD da UFPA, Almires Martins Machado da etnia *Guarani* e Rosani de Fatima Fernandes, da etnia *Kaingang*, estão disponíveis na Revista Tellus. MACHADO, Almires Martins. “De incapaz a mestrando” Revista Tellus: Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI, ano 7, n° 13, out. 2007: 155-161. Campo Grande: UCDB, 2007. Disponível em ftp://nepi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/9_Almires.pdf. Acesso em 29/11/2009. FERNANDES, Rosani de Fatima. “Pós-Graduação em Direitos Humanos: relatos de uma experiência” **Revista Tellus**: Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI, ano 7, n°13, out. 2007. Campo Grande: UCDB, 2007:149-154. Disponível em: ftp://nepi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/8_Rosani.pdf. Acesso em 29/11/2009. Esta prevista a publicação, em breve, pelo mesmo veículo, o relato de Edimar Antonio Fernandes, denominado *Nas trilhas da (in)visibilidade*.

²²¹ De acordo com Cajueiro, pesquisador do *Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil* que realizou levantamento em 213 Instituições de Ensino Superior (IES), 43 apresentam alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas, sendo a maioria estaduais, cerca de (65 % do total de instituições pesquisadas). As instituições federais que dispõem de ação afirmativa para povos indígenas somam o percentual de 35% do total. Segundo Cajueiro, nas 213 IES analisadas, foram identificados 10 cursos de Licenciatura Intercultural dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais. Fonte: CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. Acessível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em 29/11/2009.



pensou e decidiu a partir de epistemologias que não eram as indígenas. Trata-se, portanto de campo minado para efetivação de direitos.

Apesar das muitas dificuldades há experiências educacionais nas aldeias que corroboram as expectativas das comunidades. A experiência dos *Kyikatêjê* é uma delas e mostra que é possível pela organização e reivindicação de direitos, fazer educação escolar pautada nos princípios, decisões e determinações do povo, que é o maior interessado.

A proeminência *Kyikatêjê* na discussão dos assuntos referentes à educação escolar, a articulação da liderança e o protagonismo da Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) foi fator determinante para realização da *Conferência Regional de Educação Escolar Indígena* (Foto 22) na aldeia *Kyikatêjê* no período de 27 a 31 de julho de 2009, prévia para *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (CONEEI).

A conferência escolar reuniu lideranças e professores indígenas dos povos da região Sudeste do estado do Pará: *Kyikatêjê, Parkatêjê, Akrâitikatêjê, Aikewára, Guajajara, Amanayé, Anambé, Xikrín, Kayapó, Guarani, Asuriní, Atikum e Karajá*. Estiveram presentes, ainda, representantes do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) regionais de Belém e Marabá, do Ministério Público Federal (MPF) de Marabá, da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Casa da Cultura de Marabá, da Fundação Curro Velho (Belém), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI - Marabá) e de representantes das secretarias de educação dos municípios de Bom Jesus do Tocantins e São Félix do *Xingu*.





Rosani de Fatima Fernandes 28/07/2009

Foto 22. Plenária da CONEEI na Aldeia Kyikatêjê

Na ocasião, foram organizadas mesas e grupos de trabalho que discutiram a partir dos eixos temáticos: (1) Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; (2) Práticas Pedagógicas Indígenas;²²² (3) Política, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; (4) Participação e Controle Social; e (5) Diretrizes para Educação Escolar Indígena. As mesas foram constituídas por representantes indígenas e não-indígenas que discutiram acerca dos problemas enfrentados pelos povos indígenas na constituição da educação escolar nas aldeias, bem como, apresentaram inquietações, propostas e encaminhamentos para enfrentamento de tais problemas.

Dentre a participação indígena nas mesas como debatedores e palestrantes é importante destacar a presença do líder *Baniwa* Gersem dos Santos Luciano,²²³ atual

²²² Para mais informações sobre práticas pedagógicas em escolas indígenas consultar: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

²²³ Gersem dos Santos Luciano é liderança do povo *Baniwa*, nasceu na Aldeia *Yakinrana*, à margem direita do rio Içana, no Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira. Concluiu os estudos em escola Salesiana. É licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Fez mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade de Brasília (UnB) com bolsa da Fundação Ford, concluindo o curso em 2006. Foi um dos fundadores da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Fundou em 1987 a primeira organização do povo *Baniwa*, a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana. Em 1996 foi eleito coordenador Geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Atuou como Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira, de 1997 a 1999. Entre 2000 e 2003 foi coordenador do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI). Recentemente, fez doutorado em Antropologia pela UnB e é Diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas



coordenador da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC e presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), dos líderes Paulo *Paiakan*, *Akjaboro* e *Bokajere* do povo *Kaiapó*, Oliveira *Assurini*, do povo *Assurini*, Almiros Martins Machado (*Guarani*), dos professores *Rikparti Kokaprôti* (*Kyikatêjê*), Joaquim Maná e *Atôti Parkatêjê*, também do presidente da Associação dos Povos Indígenas do Tocantins *Pepkrakte Jakukreikapiti Ronore Konxarti* (*Akrâtikatêjê*) e eu, Rosani de Fatima Fernandes, assessora etnopedagógica da associação *Kyikatêjê* que mostrei como a escola se articula com a comunidade na definição da proposta político-pedagógica, os trabalhos realizados nas oficinas e os principais desafios e dificuldades para execução das propostas da comunidade.

Após a exposição dos palestrantes, os grupos, em número de cinco, discutiam e elaboravam as propostas que eram consolidadas pela equipe de sistematização para a plenária final, no último dia da conferência.²²⁴ A abertura da Conferência contou com apresentações culturais dos povos indígenas e pronunciamentos das autoridades presentes (Foto 23).



Rosani de Fatima Fernandes 27/07/2009

Foto 23. Cacique *Kykyiré* na CONEEI na Aldeia *Kyikatêjê*

(CINEP). Atua há mais de 22 anos na militância e defesa dos direitos indígenas, em especial na área da educação escolar indígena. É representante indígena no Conselho Nacional de Educação e coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação. Gerssem é conhecido no meio indígena pela liderança que exerce nas questões relacionadas à educação escolar indígena, tendo publicados livros e artigos sobre a temática. Fonte: Luciano (2006).

²²⁴ O documento final da Conferência de Educação Escolar Indígena (regional Marabá) realizada na Aldeia *Kyikatêjê* pode ser consultado no site: http://coneei.mec.gov.br/arquivos/pdf/coneei_conf_regional_pa_sul_maraba_documento_final.pdf.



A realização da conferência na Aldeia *Kyikatêjê* se deu, sobretudo, pela reivindicação das lideranças indígenas no esforço de levar a discussão para o ambiente de uma comunidade indígena, como forma de conferir a devida importância ao “local de onde se fala”. A experiência, encarada com temor e suspeita pelo MEC e pela FUNAI gerou certo desconforto pela mudança de local, visto que as conferências realizadas nos demais Estados aconteceram em hotéis, nas cidades.

A insegurança gerada pela situação “nova” para os técnicos não-indígenas acostumados com a infra-estrutura dos centros urbanos só foi superada com visitas *in loco* de funcionários da FUNAI para constatar a capacidade de organização das lideranças indígenas que assumiram a tarefa de, em menos de 20 dias, construir alojamentos para os conferencistas, banheiros e uma casa tradicional de 200 metros quadrados para abrigar os participantes. Mesmo com todos os encaminhamentos efetuados, inclusive com as obras previstas concluídas, os comentários dos funcionários da FUNAI (Belém) que, na véspera do início da conferência estiveram na aldeia para verificar o andamento dos trabalhos, foram preconceituosos com relação à capacidade indígena de articulação para realização do evento, trazendo mais uma vez discurso estereotipado da incapacidade indígena.

A experiência de realização do evento na aldeia foi considerada exitosa pelo representante da Educação Escolar Indígena na SECAD/MEC, fato que inaugurou, segundo Gersem, a real possibilidade de realização de eventos de tamanha envergadura nas aldeias. A afirmação foi feita na palestra proferida por ele na conferência, no dia 28 de julho de 2009, que tratou sobre o eixo 1, da Gestão, Política e Financiamento da Educação Escolar Indígena.

Gersem trouxe para a *Conferência de Educação Escolar Indígena* a discussão da importância da *Constituição Federal* de 1988, que significou um marco na redefinição dos rumos da educação escolar indígena no Brasil, abandonando os princípios da educação para integração dos povos indígenas à sociedade nacional para reconhecer as especificidades culturais e lingüísticas dos povos indígenas. Explicou a mudança da gestão da educação da educação escolar indígena que deixa de ser da FUNAI e passa a ser responsabilidade do MEC, que, deve ser gerenciada em colaboração com os estados e municípios, pelo chamado regime de colaboração, o que segundo ele, acontece de forma deficiente prejudicando a qualidade da educação ofertada nas aldeias.

Gersem explicou que uma das maiores dificuldades no financiamento da educação escolar indígena, tem sido o repasse de recursos às escolas indígenas, que apesar de ter



financiamento específico pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) não há controle sobre o repasse desses recursos às escolas indígenas uma vez que são repassados aos Estados e Municípios no que chama de “bolo” sem distinção dos recursos destinados às escolas indígenas, o que dificulta o controle das comunidades sobre os valores repassados às escolas.

Segundo Gersem, é necessário haver diferenciação na forma de repasse destes recursos para melhor controle pelas comunidades indígenas. Ressaltou a importância das lideranças indígenas fiscalizarem a aplicação dos mesmos pelas secretarias de educação, sejam estaduais ou municipais.

Para Gersem, o primeiro desafio com relação ao financiamento da educação escolar indígena é como garantir o regime de colaboração entre os entes federativos para oferta de educação escolar de qualidade para os povos indígenas e como assegurar que os recursos destinados à educação escolar indígena sejam de fato aplicados nas escolas indígenas. Ressalta que é importante o controle social por parte das comunidades indígenas em colaboração com as instituições parceiras de fomento à educação escolar indígena. Para ele, a criação dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena é fundamental para melhor fiscalização e monitoramento das ações.

Explica Gersem que o MEC, a partir da criação dos *Territórios Etnoeducacionais* (TE),²²⁵ pretende solucionar os problemas relacionados ao regime de colaboração e controle dos repasses dos recursos destinados ao financiamento da educação escolar indígena no Brasil, conforme relata:

²²⁵O Decreto 6861/09, de 27 de maio de 2009 dispõe sobre as formas de organização da educação escolar indígena e institui a criação dos *Territórios Etnoeducacionais*. Segundo o decreto “entende-se por territórios etnoeducacionais o território, mesmo que descontínuo, ocupado por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.” Cada território etnoeducacional contará com um plano de ação para a educação escolar indígena, elaborado por uma Comissão, que será composta por: um representante do Ministério da Educação; o Secretário de Educação dos Estados envolvidos, ou do Distrito Federal; os Secretários de Educação dos municípios envolvidos; um representante das Administrações Executivas Regionais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); representantes dos povos indígenas. De acordo com o § 1º “[a] Comissão poderá convidar ou admitir outros órgãos, instituições, ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.” § 2º “A Comissão deverá assegurar a consulta pública às comunidades indígenas envolvidas sobre o Plano de Ação elaborado.” E, § 3º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos Planos. Conforme informações disponíveis em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:ccqKOLG187UJ:www.undime.org.br/htdocs/download.php%3Fform%3D.doc%26id%3D1201+territ%C3%B3rios+etnoeducacionais&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 29/11/2009.



“[n]o território vamos saber como estes recursos estarão sendo aplicados, porque dentro do Território temos um colegiado, uma comissão, está lá os municípios, os estados, o MEC, a FUNAI, o Ministério Público, as universidades e os índios... que vão se reunir a cada semestre para ver o que cada estado e município recebeu para educação escolar indígena e como estes recursos estão sendo aplicados, e isso é lei...um decreto assinado pelo Presidente da República... o que vai facilitar o acompanhamento da aplicação dos recursos...”²²⁶

Ainda sobre os *Territórios Etnoeducacionais*, Gersem diz que:

“...é uma proposta nova, nós estamos iniciando experimentar esse modelo, no Amazonas o primeiro território está praticamente pronto, (...) essa idéia do território é elaborar um plano em que você define as prioridades (...), no caso do Rio Negro foi estabelecido como prioridade a formação dos professores, porque querem ampliar o ensino médio (...) e construção e ampliação de escolas.”

Para Gersem, os *Territórios Etnoeducacionais* também representam a possibilidade de discussão acerca das especificidades educacionais dos povos indígenas pelas diversas instituições envolvidas no processo, que não têm avançado de forma eficiente, sendo reproduzidas as formas de educação genérica. Citou como exemplo a educação infantil que não é demandada por todas as comunidades indígenas, por entenderem que esta fase da educação das crianças deve ser assumida pelos pais e comunidades, e não pela escola. Portanto, os estados e municípios devem atender às demandas das comunidades e não o contrário.

Com relação à educação escolar indígena no estado do Pará, Gersem diz que é um dos estados que apresenta maior deficiência na oferta de educação escolar indígena de qualidade, “deixando muito a desejar” em questões básicas como construção de escolas indígenas e oferta de ensino médio nas aldeias. Alerta que o Pará “é um dos poucos Estados que ainda tem muitos professores não-indígenas trabalhando em escolas;” informa que a metade de todos os professores não-indígenas trabalhando em escolas indígenas de todo país estão no Estado do Pará. Na região do *Xingu*, relatos de lideranças indígenas informam que não há professores indígenas nas escolas que oferecem apenas até a 4ª série na aldeia, sem condições de prosseguir os estudos fora da aldeia, os alunos acabam tornando-se “doutores de 4ª série”. Daí a necessidade de formação e contratação de professores indígenas. Nesse sentido, é urgente a criação de cursos de licenciaturas indígenas e políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

²²⁶Registros da autora na palestra conferida por Gersem dos Santos Luciano por ocasião da realização da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena realizada no dia 28 de julho de 2009, na Aldeia *Kyikatêjê*.



Sobre a criação dos *Territórios Etnoeducacionais*, as lideranças indígenas presentes na conferência regional de Marabá, realizada na Aldeia *Kyikatêjê* reclamaram sobre as formas de participação indígena na elaboração da proposta e da não vinculação de tais informações nas aldeias. Por este motivo, a plenária da conferência optou por não decidir a favor da criação dos territórios, protelando a decisão para a plenária final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. No último dia da conferência foram discutidas e levadas à votação pela plenária as propostas dos eixos temáticos. Também foram indicados os 28 delegados para Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, sendo vinte representantes indígenas (um de cada povo, num total de doze, e oito indicados pelas lideranças presentes na conferência) e oito representantes das instituições presentes ao evento.

O assunto *Territórios Etnoeducacionais* foi debatido amplamente na *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (CONEEI) realizada na cidade de Luziânia, estado do Goiás, no período de 16 a 20 de novembro de 2009, e que contou com a participação de 450 delegados indígenas, representantes de 230 povos. Também estiveram presentes 200 delegados de instituições governamentais e não-governamentais indicados a partir das conferências regionais. A dinâmica dos trabalhos da CPNEEI foi a mesma das conferências regionais: exposição dos eixos temáticos pelos palestrantes convidados e discussão nos grupos de trabalho para consolidação das propostas para a plenária final, reunindo e sistematizando as propostas das conferências regionais.²²⁷

Com relação ao *Decreto* 6861/09, de 27 de maio de 2009 que cria os *TE*, a principal objeção dos delegados estava no fato do mesmo ter sido assinado antes mesmo da realização das conferências regionais e da conferência nacional, portanto homologado sem ampla consulta e participação dos povos indígenas, conforme direito assegurado na *Convenção 169 da OIT*.

Os representantes dos povos indígenas da região Nordeste apresentaram moção de repúdio à implantação dos *TE* por não concordarem com a aprovação do Decreto 6861/09, sem ampla consulta das comunidades indígenas. Nas deliberações da I CONEEI ficou estabelecido que seja respeitada a autonomia dos povos indígenas na definição do modelo de gestão para as escolas nas comunidades, cabendo ao MEC dispor dos recursos financeiros às

²²⁷ As plenárias da CONEEI contaram com a participação de autoridades em educação escolar indígena, dentre elas: Gerssem dos Santos Luciano (líder *Baniwa*), Francisca Novatino Pinto (da etnia *Paresi*) do Mato Grosso e Luis Donisete Benzi Grupioni, consultor do MEC.



mesmas, conforme previsto em lei, independente da adesão ou não aos *Territórios Etnoeducacionais*. O governo deve ainda, realizar consulta pública sobre os *TE*, conforme texto aprovado na plenária final da Conferência Nacional:

“[o] governo federal somente implantará os territórios etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais, o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.”(CONEEI, 2009, p.1)²²⁸

Uma das preocupações dos delegados indígenas presentes na *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* está relacionada à garantia do repasse dos recursos às escolas dos povos e comunidades que não optarem pelo modelo de gestão dos *Territórios Etnoeducacionais* (TE). A plenária votou pela ampla discussão e anuência das comunidades indígenas como critério para implantação dos TE e também pelo repasse dos recursos independente da adoção do modelo de gestão dos TE.²²⁹

Sobre as Diretrizes para Educação Escolar Indígena a plenária enfatizou o caráter *intercultural* da escola indígena, como parte das estratégias de autonomia dos povos indígenas:

“[a] escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.”(CONEEI, 2009, p.01)

Dentre as principais deliberações da Conferência Nacional está a criação da *Secretaria de Educação Escolar Indígena* no âmbito do MEC e do *Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena*, com criação imediata da *Categoria de Escola Indígena* e de *Professor Indígena*:

²²⁸ CF. MEC. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)**. Brasília, 2009. (manuscrito)

²²⁹ A *Convenção 169 da OIT*, no artigo 6º fala sobre o princípio da consulta, o consentimento e da representação indígena, garantindo aos povos indígenas plenas condições de participação (inclusive financeira) nas decisões referentes aos assuntos que lhes afetam de alguma maneira, devendo o Estado prover mediante procedimentos apropriados a consulta aos povos interessados (OIT, 2005).



“ [c]riação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.” (CONEEI, 2009, p.01)

A medida foi justificada pela má gestão das secretarias estaduais e municipais de educação que não consideram os princípios norteadores da educação escolar indígena na definição das políticas educacionais. A desvalorização dos profissionais indígenas, especialistas, os *notórios saberes* foi discurso recorrente nos debates da conferência que estabeleceu a urgência na realização de cursos de formação e capacitação para professores indígenas, bem como a valorização dos guardiões da cultura nos processos educacionais escolarizados,

“ [o]s sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura, para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, como professor por notório saber, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para sua atuação docente, quando for solicitada.” (CONEEI, 2009, p.06)

A criação de *Conselhos de Educação Escolar Indígena* e ampliação da participação indígena nos Conselhos Estaduais e Municipais foram reivindicações asseguradas no documento final da conferência, sendo as principais propostas do eixo que trata sobre participação e controle social. Além disso, deve ser assegurada participação indígena em todas as instâncias de formulação, execução e avaliação das políticas públicas em educação escolar indígena, com criação de espaços específicos de gestão indígena nas secretarias federais, estaduais e municipais de educação, bem como a capacitação dos indígenas para o acompanhamento e monitoramento da gestão educacional.

A valorização de línguas e culturas indígenas pela escola foi outra proposta aprovada com unanimidade, bem como o financiamento e promoção da produção de materiais didáticos pelas comunidades indígenas em parceria com as universidades, e demais instituições governamentais e não-governamentais.

Sobre a merenda escolar, o MEC deverá promover a aquisição dos alimentos produzidos nas aldeias, valorizando e incentivando o consumo dos alimentos adequados à realidade de cada povo indígena, por meio de convênios com as organizações indígenas.



Elencado como prioridade em todos os grupos de discussão, a ampliação da oferta de ensino nas aldeias, a melhoria das condições estruturais das escolas indígenas, a garantia de transporte escolar de qualidade constituem prioridades urgentes no âmbito da melhoria da qualidade da Educação Escolar Indígena.

Francisca Novatino Pinto de Ângelo, a Chiquinha, do povo *Paresi* do Mato Grosso, que foi a primeira representante indígena no *Conselho Nacional de Educação* falou na palestra que conferiu na CONEEI, sobre a importância histórica do evento para o movimento indígena. A CONEEI é segundo Chiquinha *Paresi*, a realização de uma antiga reivindicação de lideranças e comunidades indígenas, que têm a possibilidade de discutir, avaliar e elaborar propostas para melhoria da qualidade da educação ofertada nas comunidades indígenas, representa, portanto, marco na definição e planejamento das políticas de educação escolar indígena para povos indígenas no Brasil.

É importante ressaltar que os direitos culturais coletivos andam na contramão da história, por isso custam mais caro e demandam investimentos, vontade e planejamento político (Silva, 2009).²³⁰

O líder *Kayapó* Paulo *Paiakan* (Foto 24), da delegação indígena do estado do Pará, chamou atenção dos delegados indígenas para a importância da educação escolarizada nas aldeias como ferramenta para autonomia dos povos indígenas.

²³⁰ Cf. SILVA, Letícia Borges da. “Povos Indígenas, Direitos Humanos e a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho)” In: PIOVESAN, Flávia (org.). **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2009. (p.121–138)





Foto 24. Paulo *Paiakan* na CONEEI em Brasília

Portanto, os direitos relacionados às demandas culturais-educacionais dos povos indígenas constituem desafio a ser superado para que de fato o pluralismo possa ser realidade no Brasil. Para isso, Oliveira explica que:

“[e]mbora o direito positivo não seja criado pelos índios, e mesmo sua linguagem, interpretação, aplicação e ritos não façam parte o modo de vida próprio dos povos indígenas, é fundamental que os indígenas participem das instâncias que tratem dos seus interesses, inclusive para garantir que tais interesses sejam contemplados pelas autoridades públicas.” (2009, p.146)²³¹

A mobilização pelo protagonismo indígena aliada à formação e capacitação das lideranças indígenas para atuação nas diferentes instâncias representativas parece ser a alternativa mais viável para que as demandas indígenas sejam de fato realizadas de acordo com as especificidades das mais de duas centenas de povos indígenas, hoje, no Brasil.

A instituição escolar nas aldeias assume assim papel crucial para formação dos novos quadros de liderança, que, ao mesmo tempo em que estão comprometidas com a continuidade histórica das línguas, crenças e tradições estão atentas e preparadas para defesa dos direitos

²³¹ Cf. OLIVEIRA, Paulo Celso de. “Os povos indígenas e o Direito Internacional dos Direitos Humanos” In PIOVESAN, Flávia (org.). **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2009: pp.141-146.



assegurados e que constantemente são ameaçados pelas inúmeras tentativas de supressão das conquistas que, a “duras penas” foram garantidas aos povos indígenas e continuam, em muitos casos sendo negados pelo Estado que se pretende multicultural.

Silva e Santos afirmam que:

“[u]ma das críticas mais comuns ao Estado Multicultural afirma que ele parte de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais ou, ainda, que apresenta a vida social de forma fragmentada. Essa perspectiva não considera, no entanto, a dimensão cultural como parte do real, como se os problemas culturais não gerassem questões éticas e morais pertinentes e relevantes à vida social. Esse tipo de crítica nega a possibilidade de as sociedades se apresentarem como plurais, tornando obscuro o papel das políticas públicas na reversão das desigualdades sociais provocadas pelas desigualdades culturais. A percepção etnocêntrica que nega a diferença resulta de um processo histórico, que privilegiou uma única percepção de mundo.”(2008, p.258)²³²

Para Silva e Santos (2008), a ineficácia das políticas públicas é fruto dos entraves do desconhecimento por parte dos gestores públicos a respeito do teor das especificidades culturais dessas populações.

Garantir as condições de qualidade para o pleno funcionamento das escolas nas aldeias tem se constituído cada vez mais demanda dos povos e organizações indígenas, que percebem pelas possibilidades de atuação dos profissionais indígenas nas escolas das aldeias a real probabilidade de construção de diálogos equilibrados (menos assimétricos) com a sociedade não-indígena. Sendo assim, a escola, além de atender aos projetos societários das comunidades, deve ser instrumento para autodeterminação dos povos indígenas (Ângelo, 2008).

Ângelo conclui que, “[a]ssim, terão condições de romper com o autoritarismo e com o clientelismo que ainda permeiam o sistema de ensino, tornando-se instituições construtoras da autonomia e do desenvolvimento das sociedades indígenas” (2008, p.57).

O protagonismo reivindicado pelas lideranças e organizações indígenas tem possibilidades de ampliação na medida em que os processos educacionais escolarizados constituídos nas aldeias forem determinados pela liderança e professores indígenas em conformidade com os projetos étnicos de futuro. Nessa configuração, a escola indígena

²³² Cf. SILVA, Marta Borba; SANTOS, Simone Ritta dos. “Diversidade e proteção social: as diferenças na gestão pública municipal” In: GEHLEN,IVALDO. SILVA; Marta Borba; SANTOS, Simone Ritta dos(orgs.). **Diversidade e Proteção Social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afro-brasileiros, crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; coletivos indígenas; remanescentes de quilombos.** Porto Alegre: Century, 2008.



assume papel relevante, pois ao mesmo tempo em que pode atuar na valorização e registro das culturas e línguas indígenas também pode ser espaço de diálogos interculturais, entre povos indígenas e não-indígenas.

Exemplo disso foi a formatura da primeira turma em nível médio da EEEFM *Tatakti Kyikatêjê*, no dia 14 de dezembro de 2009, em cerimônia realizada na aldeia. Dentre os 28 estudantes formandos estavam 12 da etnia *Kyikatêjê*, oito da etnia *Karajá*, cinco da etnia *Parkatêjê*, um da etnia *Aikewára*, um da etnia *Xerente* e uma estudante não-indígena.

O discurso das lideranças indígenas presentes na cerimônia de formatura foi marcado pela expectativa na “continuidade dos estudos” em nível superior. A comunidade *Kyikatêjê* constitui referência em educação escolar na atualidade, fato comprovado pela inscrição de 20 alunos no Processo Seletivo para povos indígenas da UFPA, dos quais 18 foram aprovados,²³³ sendo o povo com maior representatividade da região Sudeste do Estado.

Além disso, a escola se destaca pelo pouco tempo de atuação e pelas conquistas apresentadas. No período de 2004 a 2007, a escola, pelo protagonismo e esforço da liderança *Kyikatêjê*, assessoria etnopedagógica, direção e coordenação, passou da primeira etapa do Ensino Fundamental para oferta de toda Educação Básica na aldeia, fato de certa forma, inédito na realidade da SEDUC do Estado pela conhecida demora e excessiva burocracia no reconhecimento e autorização de funcionamento das escolas nas aldeias.

Apesar das conquistas no âmbito da estruturação física e ampliação da oferta de ensino, a escola *Kyikatêjê* precisa avançar em outros aspectos, tais como: (1) elaboração de Projeto Político Pedagógico do ensino médio; (2) ampliação no quadro de professores indígenas; (3) construção de novas salas de aula para comportar a demanda de estudantes que é crescente; (4) publicação dos materiais didáticos produzidos e ampliação das produções, especialmente em língua *Timbira*; (5) reconhecimento da especificidade indígena pelo sistema estadual de ensino; (6) maior participação da comunidade nas definições referentes à vida escolar dos estudantes e organização curricular e (7) ampliação da participação dos mais velhos nas oficinas pedagógicas e atividades da escola.

Em termos de produção de materiais didático-pedagógicos específicos para a realidade *Kyikatêjê*, uma das prioridades é a elaboração do dicionário bilíngüe (*Timbira* – Português) e

²³³ Os alunos foram aprovados para os seguintes cursos: Administração (2), Engenharia Naval (1), Fisioterapia (1), Medicina (1), Medicina Veterinária (1), Agronomia (2), Ciências Naturais (1), Geografia (1), Pedagogia (1) e Engenharia Elétrica (1), nos *campi* de Marabá, Belém, Castanhal e Tucuruí.



a produção de materiais na língua *Timbira*, tais como: narrativas míticas, histórias do contato e demais temas da cultura e vivência *Kyikatêjê*.

Com relação à Educação Infantil que vem sendo amplamente demandada pela comunidade, há necessidade urgente de avaliação do processo com a comunidade educativa *Kyikatêjê*, uma vez que as crianças estão sendo matriculadas na escola a partir dos dois anos de idade, deixando cedo a convivência familiar, que é entre os *Kyikatêjê*, a referência na educação lingüística e cultural das crianças.²³⁴

Outro assunto que precisa ser debatido é o currículo do ensino médio da escola que ainda reproduz o modelo de ensino das escolas não-indígenas e não contempla a demanda pela formação política dos estudantes indígenas. A atuação dos profissionais não-indígenas no ensino médio da escola *Kyikatêjê* reproduz o ensino voltado à preparação para o vestibular, que também é demandado da comunidade, mas que tem se sobreposto àqueles conhecimentos que poderão dar respostas às tensões e enfrentamentos quotidianos do povo *Kyikatêjê*.

Para finalizar, o fato da maioria dos professores da escola não serem indígenas e estarem pouco (e em alguns casos nada) familiarizados com a luta dos povos indígenas acaba dificultando a execução de propostas que atendam de fato às demandas da comunidade no que se refere à educação escolarizada. A possível solução de algumas das dificuldades expostas neste trabalho, conforme mencionei nos capítulos anteriores, está na criação do sistema de ensino específico para as escolas indígenas e em ações políticas pautadas na participação dos indígenas em todas as etapas do processo de escolarização nas aldeias, para que tenhamos ao invés de Educação Escolar Indígena, a Educação Indígena Escolar, porque determinada, gerenciada, pensada e executada pelos próprios indígenas.

²³⁴ Sobre crianças indígenas consultar: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (orgs.). **Crianças Indígenas; ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.





*Entre a prática
e a reflexão*

Entre a prática e a reflexão

A feitura da dissertação, sobre o tema com o qual trabalho há mais de 15 anos é também a possibilidade de revisitar minha própria trajetória política e militante de fazer educação escolar indígena, de repensar conceitos e estabelecer novos parâmetros para velhas práticas. A busca de referenciais bibliográficos, o “mergulho” nos escritos sobre a temática trouxe novas luzes, perspectivas e possibilidades de trabalho, em sendo indígena e discutindo educação a partir da experiência acumulada na convivência com um povo também *Jê*, com o qual aprendi muitas lições.

A convivência de quase seis anos entre os *Kyikatêjê* também representa a necessidade de estranhamento para poder perceber aquilo que meu olhar etnográfico, familiarizado ao cotidiano do grupo não percebe. Nesse esforço, em sendo educadora, discutindo a partir dos referenciais da Antropologia, no Direito, tive a possibilidade de alargar muito mais do que o olhar etnográfico, mas as fronteiras da transdisciplinaridade, trabalho que me foi facilitado pela interação e confiança construída com aqueles que chamo, nesta dissertação de interlocutores, e que representam a voz *Kyikatêjê* na elaboração do trabalho.

Durante a construção do trabalho procurei evidenciar como a educação escolar indígena, apesar de todos os percalços legais institucionais pode se constituir aliada dos povos indígenas na definição e efetivação dos projetos que convencionei chamar de etno-políticos, porque dizem respeito à possibilidade de autonomia e autodeterminação pela afirmação dos valores culturais e lingüísticos ao mesmo tempo em que busca a construção de diálogos menos assimétricos com a sociedade não-indígena.

A educação escolar indígena, a partir da década de 70, pela reivindicação do movimento indígena ganha maior visibilidade no cenário nacional. Segundo Silva (2001),²³⁵ a produção acadêmica etnográfica sobre os povos indígenas é intensificada, com aproximadamente 200 títulos publicados sobre a temática. Estudo mais atualizado de Grupioni (2008),²³⁶ na tese de Doutorado, indica que no período de 1998 a 2007 foram 156 produções acadêmicas sobre a

²³⁵ Cf. SILVA, Aracy Lopes da. “Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp. 29-43.

²³⁶ Cf. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/>. Acesso em 03/03/2010.



educação escolar indígena, das quais 116 eram dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado, defendidas nas diferentes áreas do conhecimento.

A expressiva produção acadêmica impulsionada pela crescente reivindicação do movimento indígena por educação escolarizada adequada às especificidades culturais e lingüísticas dos povos indígenas constitui importante contribuição para elaborações acadêmicas dos graduandos e pós-graduandos indígenas que, em número significativo adentram as portas das universidades e, produzem também, a partir de tais referenciais. Tais produções protagonizadas pelos indígenas dão conta que a escola pode deixar de ter a função civilizadora, impositora de culturas hegemônicas e ser gradativamente apropriada pelos povos indígenas, que redefinem a dinâmica da instituição nas aldeias.

Nessa perspectiva, Ângelo (2008) e Luciano (2006 e 2008) afirmam que as escolas indígenas podem se constituir espaços estratégicos a serviço dos ideais de autodeterminação e autonomia dos povos indígenas. Apesar dos entraves burocráticos e das inúmeras deficiências dos sistemas de ensino na gestão da educação escolar nas aldeias, os educadores indígenas têm formulado, junto às comunidades, estratégias para cobrar direitos, assegurar educação de qualidade aos estudantes indígenas.

As expectativas em torno da escola nas aldeias vão muito além do propósito ensino-aprendizagem convencional, estão dimensionados na possibilidade de serem espaços de apropriação dos códigos da sociedade não-indígena para o preparo das lideranças políticas e tradicionais na defesa de direitos, na intervenção qualificada na defesa dos territórios, nas questões relacionadas à saúde, educação escolar e auto-sustentabilidade dos povos indígenas. Porque como os *xamãs*, as escolas indígenas têm a capacidade de transitar em mundos e realidades distintas, servindo como espaços de mediação e tradução entre ordens e mundos diversos (Tassinari, 2001).²³⁷

Para Tassinari, a escola indígena é:

“...espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.”(2001, p.47)

²³⁷ Cf. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp. 44-70.

A escola indígena se consolida como demanda dos povos indígenas porque também entendida como ponto de contato entre o mundo indígena e não-indígena, como possibilidade de re-elaboração dos conhecimentos tradicionais, pela dinâmica cultural, como local de aquisição de novos conhecimentos, que na conjuntura da garantia de direitos fundamentais é lugar estratégico.

Neste trabalho procurei mostrar como a educação escolar foi construída pelo povo *Kyikatêjê* como possibilidade de resposta às inquietações e necessidades do grupo frente aos embates na defesa de direitos. A partir da análise e leitura da trajetória histórica deste povo é possível perceber como ao longo de décadas foram sendo expulsos dos territórios, sujeitos a perseguições, alvos de caçadas que quase representou a extinção física, tendo inclusive o direito à vida negado pelo Estado brasileiro. Os relatos dos mais velhos informam das muitas vezes que foram obrigados a deixar os mortos para trás, nas muitas fugas pela mata para sobreviver aos invasores. Mesmo com população reduzida, doentes, os *Kyikatêjê* resistiram e se reorganizaram.

Atualmente os *Kyikatêjê* estão em pleno crescimento demográfico e se organizam para cobrar do Estado os direitos que foram historicamente negados.

Nesse contexto, os velhos, que são a memória viva da história, são a ponte entre as gerações na tentativa de manter viva a história de luta e resistência do povo. Assim, a escola não pode estar alheia à trajetória histórica do povo que a demandou, nem tampouco ignorar o vasto conhecimento que garantiu a sobrevivência e reprodução física e cultural dos *Kyikatêjê*, deve ser instrumento conceituado de luta em favor dos projetos futuros que garantam a manutenção dos valores culturais, lingüísticos e dos territórios, onde se assenta a vida dos *Kyikatêjê* em todas as dimensões (Ferreira, 2001).

A escola *Kyikatêjê* como as demais escolas indígenas enfrenta o desafio de ser articuladora dos conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo dar conta daqueles conhecimentos que vão dar respostas às questões externas vivenciadas pelos povos indígenas nos embates com a sociedade não-indígena. Aos *Kyikatêjê*, o papel da escola nessa nova configuração inaugurada com o reconhecimento das culturas e tradições indígenas, parece estar claro, o que não representa que o cotidiano da construção escolar não seja marcado por contradições, tensões, disputas e re-elaborações constantes, tal como a dinâmica cultural deste povo.

Ao término do trabalho fica a impressão de que poderia ter sido melhor desenvolvido e fundamentado, mas também a certeza que as limitações podem ser apenas o início das discussões dos muitos trabalhos que ainda serão elaborados sobre a temática. A idéia de



incompletude é a certeza de que o assunto não se esgota nestas páginas, mas se propõe a ser mais uma contribuição para as reflexões acerca da educação escolar indígena no Brasil.

Não foi minha intenção dar respostas, mas incitar questionamentos e debates, ao mesmo tempo em que é fruto da militância que abracei.

Te pé (acabou)!



Referências

ABA. **Muita Terra para pouco índio**. Filme dirigido por Bruno Pacheco de Oliveira, a partir de roteiro de João Pacheco de Oliveira Filho, com produção executiva de Antonio Carlos Souza Lima e realização da Associação Brasileira de Antropologia com apoio da The Ford Foundation, Brasília, 2002.

AMORIM, Alcirene de Fatima Queiroz; ALMEIDA, Maria Aparecida Oliveira. **Pohytetet: uma das brincadeiras dos índios Kyikatêjê**. Monografia, Imperatriz, 2007. (manuscrito)

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. “Protagonismo Indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino do Mato Grosso” In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. **Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008: pp.45-60.

ANGHER, Anne Joyce. (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2006.

ARAÚJO, Ana Valéria (org.) **A defesa dos Direitos indígenas no judiciário: ações propostas pelo Núcleo de Direitos Indígenas**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1995.

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”. O direito a diferença**. Vol. 3, Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: Cejup, 1989.

ARZE, Reginaldo Ustariz; CARRANZA, Alejandria. **Evo Morales: um indígena presidente**. São Paulo: Brasbol, 2006.

BARTH, Fredrik. (LASK, Tomke org.) **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BELTRÃO, Jane Felipe. “Haraxare Krokti Ronore Konxarti e a Vigilância do Território Indígena Parkatêjê - Laudo Antropológico” In: **Humanitas**, Belém: v.8, n.1, 2002: pp. 101-111.



BELTRÃO, Jane Felipe; FERNANDES, Rosani de Fatima. “*Kuputi* (berarubu): patrimônio alimentar da cozinha *Kyikatêjê*”. In: BELTRÃO, Jane Felipe; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré (orgs.). **Diversidade, Educação e Direitos: etnologia**. Belém: EDUFPA, 2009. (EDUCIMAT)

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BOCCARA, Guillaume. “**Mundos Nuevos em las fronteras Del Nuevo Mundo**”, **Nuevos Mundos Mundos Nuevos [Em línea]**. Debates, 2001, Puesto en línea El 08 février 2005. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index426.html>.

CABRAL, Mauricio Martins (org.). **Plantas Medicinais *Kyikatêjê***. Aldeia *Kyikatêjê*: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*, 2007. (manuscrito)

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em 29/11/2009.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. “Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas da construção curricular” **Cadernos CEDES**, v. 23, n.61, Dez./2003. Disponível em <http://scielo.com.br>. Acesso em 12/05/2008.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008: pp.13-37.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CARELLI, Vicent. **Pemp**. Vídeo nas Aldeias, 27 min., 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro Barbosa de. (org.). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural**. Núcleo *Insikiran*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

CARVALHO, Joênia Batista de. “Terras Indígenas: a casa é um asilo inviolável” In: ARAÚJO, Ana Valéria (org.). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”**. O direito a diferença. Vol. 3, Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006: pp. 85-101. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. “Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.” **Revista Brasileira de Educação**. n°. 22, Rio de Janeiro jan/abr. 2003: pp.14-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em 26/05/2009.

COLAÇO, Thaís Luiza. **Incapacidade Indígena: Tutela Religiosa e violação do Direito Guarani nas missões jesuíticas**. Curitiba: Juruá, 1999.

CONDO, Pánfilo Yapu. “A educação intercultural bilíngüe na reforma educacional Boliviana” In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: UNESCO, SECAD, MEC; Buenos Aires: IIEP, 2006: pp. 254-276.

CONH, Clarice. “Escolas Indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas” In: SILVA, Araci Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001: pp. 107-122.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Revista Educar, n°32, Curitiba, 2008: pp. 143-159. <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso em 01/03/2010.

DaMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1987.

DaMATTA, Roberto. **Um Mundo Dividido: a Estrutura Social dos Índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

ENTE. **Relatório de Aplicação de Recursos em Programas e Projetos na Aldeia Kyikatêjê Amtáti**. Marabá: Extensão Amazônia, 2004. (manuscrito)



FERNANDES, Rosani de Fátima (org.). **Comidas Kaingáng**. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, 2000a; Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>;

FERNANDES, Rosani de Fátima (org.). **Povo Kaingáng**. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, 2000b; Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>

FERNANDES, Rosani de Fatima. “Pós-Graduação em Direitos Humanos: relatos de uma experiência” **Revista Tellus**: Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI, ano 7, nº13, out. 2007 . Campo Grande: UCDB, 2007: pp.149-154. Disponível em: ftp://nepi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/8_Rosani.pdf. Acesso em 29/11/2009.

FERNANDES, Rosani de Fatima; FERNANDES, Edimar Antonio. “Matemática Kaingang na Aldeia Pinhalzinho”. In: BELTRÃO, Jane Felipe; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré (orgs.). **Matemáticas. No plural!** Belém: EDUFPA, 2009. (EDUCIMAT)

FERNANDES, Rosani de Fatima; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). **Mejôkukrej: conhecendo os artefatos Kyikatêjê**. Belém: EDUFPA, 2009. (material de apoio didático)

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp.71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias. “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional” **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ago.2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05/02/2010.

FRANCHETTO, Bruna. “Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em educação indígena” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001: pp. 70-86.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin. “Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001: pp. 25-46.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GOMES, Ana Maria. “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação” **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio – ago/ 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02/02/2010.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: pp.39-68.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A política de educação escolar indígena**. Disponível em: http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm. Acesso em 10/10/2008.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Educação Escolar Indígena: Formação de professores**. Disponível em: <HTTP://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/eei/eei0.htm>. (2002b). Acesso em 08/10/2008.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professore indígenas no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/>. Acesso em 03/03/2010.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC, 2002a.

GUERRERO, Diego Afonso Iturralde. “Direitos Culturais Indígenas e educação intercultural bilíngüe: a situação legal na América Central” In: HERNAIZ, Ignácio



(org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe.** Brasília: MEC/SECAD. UNESCO, 2009: pp. 24-91.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUNIOR, João Feres. “Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa” In: JUNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: editora da UNB, 2006: pp.46-62.

LADEIRA, Maria Elisa. “De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: Global, 2001: pp.303-330.

LANGDON, Esther Jean; GARNELO, Luiza (orgs.). **Saúde dos Povos Indígenas: reflexos sobre a Antropologia participativa.** Rio de Janeiro: Contra Capa, ABA, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LARAIA, Roque de Barros; DAMATTA, Roberto. **Índios e castanheiros. A empresa extrativista e os índios do médio Tocantins.** São Paulo: Difel, 1967.

LASAT/SDT. **Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Produção Familiar do Sudeste do Pará e Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.** Marabá, Pará, 2006.

LOPES, Luiz Paulo Moita. “Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer” In: Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008: pp.125-148.

LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHRA, Inge. “Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas” In: HERNALIZ, Ignácio (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe.** Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009: pp.101-124.



LUCIANO, Gersem dos Santos. “Povos Indígenas e etnodesevolvimento no Alto Rio Negro” In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Estudos Indígenas: comparações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008: pp. 27-44.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. “Desafios para execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira” In: SILVA, Araci Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001: pp. 112-132.

MACHADO, Almiros Martins. “De incapaz a mestrando” **Revista Tellus: Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI**, ano 7, nº 13, out. 2007: pp.155-161. Campo Grande: UCDB, 2007. Disponível em ftp://nepi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/9_Almiros.pdf. Acesso em 29/11/2009

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). **Legislação Indígena Brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

MAHER, Terezinha Machado. “A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC /SECAD, 2006: pp.11-38.

MARINO CASTELLANOS, Angel Rafael; GLORIA TERRURÓ, Susana Maria da. “La Triple Dimension de Los Derechos Humanos” In: ABREU BOUCAULT, Carlos Eduardo de; ARAUJO, Nadia de (orgs.). **Os Direitos Humanos e o Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999: pp.167-191.

MEC. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEE)**. Brasília, 2009. (manuscrito)

MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MEC/INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: 2007.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1972.



MELATTI, Julio Cezar. **Por que a aldeia é redonda?** Informativo da FUNAI, ano III, n. 11/12, p. 34 – 41, Brasília, 1974. Disponível em <http://www.geocities.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>. Acesso em 12/05/2008

MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Educação escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe**. Revista Fórum de identidades, ano 2, vol.3. jan-jun/2008, pp. 95-102. Disponível em http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_95_102.pdf. Acesso em 01/03/2010.

MOISÉS, Beatriz Perrone. “Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista no período colonial (séculos XVI a XVIII)” In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992: pp.115-132.

MONTE, Nietta Lindenberg. “Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais” **Cadernos de Pesquisa**, n.111, São Paulo, dez./2000. Disponível em <http://scielo.com.br>, acesso em 12/05/2008.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Novos frutos das escolas da floresta: registros de práticas de formação**. Rio de Janeiro: N. L. Monte, 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Cronistas em viagem e educação escolar indígena**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. **Oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas**. Revista Espaço Acadêmico, nº 85, jun/2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>. Acesso em 01/03/2010.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1956.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Eastern Timbira**. University of California. Publications in American Archaeology and Ethnology, vol. 41,1946.



OIT. *Convenção N.º169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm>. Acesso em 05/03/2009.

OLIVEIRA, Elias Santos (org.). ***Kãm Jixi: a nomeação entre os índios Kyikatêjê***. Aldeia *Kyikatêjê*, Escola Indígena *Tatakti Kyikatêjê*, 2007. (manuscrito)

OLIVEIRA, Elias Santos (org.). ***Wa pê mãma me kãm taiho: nossos primeiros textos escritos***. Aldeia *Kyikatêjê* Escola Indígena *Tatakti Kyikatêjê*, 2008. (manuscrito)

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). ***A presença Indígena na formação do Brasil***. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

OLIVEIRA, Paulo Celso de. “Os povos indígenas e o Direito Internacional dos Direitos Humanos” In: PIOVESAN, Flávia. (org.) ***Direitos Humanos***. Curitiba: Juruá, 2009: pp.141-146.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). ***Demografia dos Povos Indígenas no Brasil***. Rio de Janeiro: Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP, 2005.

PAULA, Eunice Dias de. “A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena” ***Cadernos CEDES***, Campinas, v.19, n.49, Dez. /1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02/02/2010.

PIOVESAN, Flavia. “Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos” ***Cadernos de Pesquisa***, Abr 2005, vol.35, nº124, p.43-55. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29/11/2009.

PREZIA, Benedito. ***Terra à vista, descobrimento ou invasão***. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo (orgs.). ***Essa terra tinha dono***. São Paulo: FDT, 1995.

RIBEIRO, Berta. ***O índio na cultura brasileira***. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.



RIBEIRO, Berta. **O índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: CEDI, 1985.

ROCHA, Ana Flávia (org.) **A defesa dos Direitos Sociambientais no Judiciário**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (orgs.) **Novos estudos sobre línguas indígenas**. Brasília: UnB, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero” **Cadernos Pagu**. nº 31, Dez/2008: pp.419-437. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29/11/2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALDANHA, Maura de Oliveira (org.). **Um passado... uma vida, uma história e muitas vitórias**. Aldeia *Kyikatêjê*: Escola Indígena *Tatakti Kyikatêjê*, 2008. (manuscrito)

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. “O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre formação de professores indígenas” In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: pp.165-174.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos. **Apontamentos sobre o direito indigenista**. Curitiba: Juruá, 2006.



SANTOS, Sílvio Coelho dos. “Os direitos dos indígenas no Brasil” In: Silva, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo/Brasília: Global/MEC, 2004 [1995]: pp. 87-108.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHMELKES, Sylvia. “A Política de Educação bilíngüe intercultural no México” In: HERNANIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: UNESCO/SECAD/MEC; Buenos Aires: IIEP, 2006: pp.180-191.

SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da. “A educação Indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001: pp. 9-28.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo/Brasília: Global/MEC/MARI/UNESCO, 2004 [1995].

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (orgs.). **Crianças Indígenas; ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Letícia Borges da. “Povos Indígenas, Direitos Humanos e a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho)” In: PIOVESAN, Flávia (org.). **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2009: pp.121–138.

SILVA, Marta Borba; SANTOS, Simone Ritta dos. “Diversidade e proteção social: as diferenças na gestão pública municipal” In: GEHLEN, Ivaldo; SILVA, Marta Borba;



SANTOS, Simone Ritta dos (orgs). **Diversidade e Proteção Social: estudos quantitativos das populações de Porto Alegre: afro-brasileiros, crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; coletivos indígenas; remanescentes de quilombos.** Porto Alegre: Century, 2008.

SILVA, Rosa Helena Dias da. “A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento de professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena” **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 49, Campinas, Dez. /1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200006. Acesso em 02/02/2010.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos povos indígenas para o direito.** Curitiba: Juruá, 2006.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil” In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil.** São Paulo: Global, 2000: pp. 153-168.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. “O Governo dos Índios sob a gestão do SPI” In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras, 1992: pp.155-172.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; CASTRO, João Paulo Macedo. “Política(s) Pública(s)” In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008: pp.351-392.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina.** *Revista de la CEPAL*, 62: 61-73, 1997.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Na tropologia, História e Educação.** São Paulo: Global, 2001: pp. 44-70.



TERENA, Marcos. **Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil – 500 anos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena..html>. Acesso em 14/05/2009.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2006.

Sites

<http://caciquevanhkre.rct-sc.br> (site da Escola Cacique *Vanhkre*: materiais didático-pedagógicos produzidos pelos estudantes)

<http://earth.google.com/intl/pt/> (Imagem de satélite da RIMM)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7510 (Dados sobre educação escolar indígena)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ipuaçu> (Informações sobre o município de Ipuaçu)

http://coneei.mec.gov.br/arquivos/pdf/coneei_conf_regional_pa_sul_maraba_document_o_final.pdf. (Acesso ao documento final produzido na Conferência de Educação Escolar Indígena, regional de Marabá)

<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./especie/fauna/index.html&conteudo=./especie/fauna/aves/fasciatum.html> (informações sobre o socó)

<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3134&eid=274> (Dados sobre violência contra os povos indígenas)

http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf. (Texto da <http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>. Acesso em 01/03/2010.

http://www.cineinsite.com.br/materia/materia.php?id_materia=6202. (Site de acesso a filmes sobre a violência contra povos indígenas)

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena.html>. (Artigo de Marcos Terena sobre direitos indígenas)

http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao_escolar.html. (Informações sobre recursos destinados à merenda escolar das escolas indígenas)

<http://www.funai.gov.br/> (Site oficial da FUNAI)



<http://www.geocities.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>. (Artigo sobre as aldeias *Timbira*)

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506&id_ (Dados sobre a população indígena no Brasil)

<http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm>. (Convenção nº169 da OIT)

<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/> (Trilhas do Conhecimento)

http://www.paranashimbun.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287%3Aentre-os-shisha-e-os-muertos-japoneses-mexicanos-e-a-morte&catid=73%3Aavid-egdoberto-da-silva&Itemid=59. Acesso em 30/03/2010.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. (Constituição Federal de 1988)

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. (Plano Nacional de Educação)

http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_95_102.pdf. (artigo bilingüismo)

http://www.povosindigenas.org.br/pib/english/epi/gaviao_parKatêje/loc.shtm. (Sobre os Gavião *Parkatêjê*)

<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/eei/eei0.htm> (Texto sobre formação de professores indígenas)]

<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. (Artigo sobre políticas de línguas e educação escolar indígena)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200009&lng=pt&nrm=iso (Artigo de Reinaldo Matias Fleuri)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01043332008000200018&lng=pt&nrm=iso (Artigo sobre línguas indígenas)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200010&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01040602008000200011&lng=pt&nrm=iso. (Artigo de Fulvia Rosemberg sobre Ação Afirmativa)



<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-dados-estatisticos/censo%20de%20educacao%20Escolar%20indigena.pdf>. (Dados sobre Educação Escolar Indígena)

<http://www.socioambiental.org/pib/epi/xerente/social.shtm> (Informações sobre o povo Xerente)

http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm. (Artigo de Grupioni sobre a política de educação escolar indígena)

http://www.trilhaconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%20E7%20F5es%20Afirmativas.pdf. (Texto de Cajueiro sobre ações afirmativas)

<http://www.ufpa.br/juridico/>. (Site sobre Formação Jurídica e Povos Indígenas)

<http://www.vale.com/vale/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=2> (Site oficial da empresa de mineração VALE)

<http://www.videonasaldeias.com.br> (Acesso aos vídeos produzidos a partir do projeto *Vídeo nas aldeias*, coordenado por Vicent Careli)

<http://74.125.47.132/search?q=cache:ccqKOLG187UJ:www.undime.org.br/htdocs/download.php%3Fform%3D.doc%26id%3D1201+territ%C3%B3rios+etnoeducacionais&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 29/11/2009. (Sobre os Territórios Etnoeducacionais)

<http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>. Acesso em 01/03/2010.

<http://www.trt8.jus.br/diario/Download/PDF/2009/01%20-%20Janeiro/20090108.pdf>. Acesso em 13/12/2009. (Site oficial do 8ª TRT de Marabá)

ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/8_Rosani.pdf. (Trajetória acadêmica de Rosani de Fatima Fernandes)

ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/9_Almires.pdf. (Trajetória acadêmica de Almires Martins Machado)

