

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS ARAGUAIA TOCANTINS

RIANNE SOUZA ARAÚJO

"ESTUDANDO A CULTURA"

Educação escolar indígena:

Escola Tatakti Kyikatêjê

MARABÁ-PA

Rianne Souza Araújo

"ESTUDANDO A CULTURA"

Educação escolar indígena:

Escola Tatakti Kyikatêjê

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências Sociais, Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do grau de

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais.

Área de concentração: Antropologia

Orientador: Waldenir Bernini Lichtenthaler

Co-Orientadora: Luiza Nazaré Mastop-Lima

Marabá – PA

2010

Rianne Souza Araújo

"ESTUDANDO A CULTURA"

Educação escolar indígena:

Escola Tatakti Kyikatêjê

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências Sociais, Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais.

Data de aprovação: Marabá – PA, 14 de setembro de 2010

Conceito: Excelente

Banca examinadora:

Orientador: Waldenir Bernini Lichtenthaler - MPF

Profa M.Sc. Gisela Macambira Villacorta - UFPA

Prof^a . Dr^a . Eliane Pereira Machado Soares - UFPA

Aos meus avos: Tereza e José em agradecimento e por admiração.

AGRADECIMENTOS

Para concluir esta etapa, muitas pessoas foram essenciais na minha vida, e por isso sou grata a elas:

A minha família: minha mãe, pelo apoio e por acreditar sempre em minhas escolhas, meus avos: Tereza e José – meu pater, por todo o ensinamento. Meus primos (as) - irmãos (as), tornados assim em nosso sistema de parentesco "havaiano".

Na universidade, à turma de Ciências Sociais 2004, principalmente as minhas amigas Elane, Gleice e Néia, nem sei como ficamos assim, tão próximas, mas sou muito grata a vocês por todo apoio, incentivo e amizade incondicional. E as outras tantas pessoas que lá conheci.

Aos professores do curso, em especial os de antropologia por suas aulas e por nos mostrarem mundos com tantas "antropologias" e tantas "culturas".

A professora Luiza Mastop, a dedicação e exigência em suas aulas, foram fundamentais para que exigíssemos mais de nós mesmos, agradeço pelas primeiras orientações, que me fizeram pensar o tema deste trabalho.

Ao Ministério Público Federal, ao estágio, o imensurável aprendizado que pude adquirir lá, foi essencial para ver a antropologia como campo de conhecimento e principalmente como campo profissional. Às ótimas pessoas que conheci lá, as amigas Aline e Josi, por tornarem as tardes ainda mais agradáveis.

Ao Waldenir, pelas tantas "aulas" e conversas que me proporcionaram amadurecer a temática tratada aqui e por aceitar a orientação deste trabalho.

À comunidade *Kyikatêjê*, às lideranças, por permitirem a realização da pesquisa, ao Zeca Gavião e a Concita Sompré.

A Rosani e ao Isaac, as primeiras pessoas da escola *Tatakti Kyikatêjê* que tive contato e foram de muita importância.

A Concerlene diretora da escola durante a pesquisa, e ao *Rikpàrti* que mesmo doente esteve disposto a ajudar e esclarecer minhas dúvidas.

A Carmélia por fazer parte de muitos momentos durante a pesquisa.

Aos professores da escola *Tatakti Kyikatêjê*, em especial ao professor Maurício e a professora Maura, a quem a ajuda foi fundamental durante a pesquisa.

E principalmente aos alunos da escola que participaram da pesquisa, por estarem dispostos a ouvir e entender perguntas, algumas vezes confusas.

Acreditamos que a escola, como instrumento usado durante a história do contato, para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser instrumento decisivo na reconstrução e afirmação das identidades.

Gersem Baniwa

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES08
LISTA DE TABELAS09
LISTA DE SIGLAS10
RESUMO11
INTRODUÇÃO12
CAPÍTULO I: O reconhecimento do direito à educação escolar
indígena16
1.1. O reconhecimento do direito à diferença
1.2. O reconhecimento do direito à educação diferenciada
CAPÍTULO II: Histórico da educação escolar para povos indígenas no
Brasil
2.1. De educação para "índios" à educação escolar indígena30
2.2. Desafios para implantação de educação escolar indígena no sudeste do
Pará
2.3. Demandas por educação escolar indígena no Ministério Público Federal de
Marabá
CAPÍTULO III: Escola Tatakti Kyikatêjê41
3.1. História do povo Gavião <i>Kyikatêjê</i>
3.2. O povo <i>Kyikatêjê</i> hoje51
3.3. O contexto da escola
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBILOGRÁFICAS79
APÊNDICE A- Relatório Procedimento Administrativo 127/07 – Altamira84
APÊNDICE B- Nota Técnica sobre a Conferência Nacional de Educação Indígena
em sua edição Regional-Marabá
ANEXO A – Fotos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS:	
Foto 1. Abertura da Conferência	3
Foto 2. Cacique <i>Kyikatêjê</i> ao centro, durante a Conferência28	
Foto 3. Entrada da aldeia)
Foto 4. Aldeia Kyikatêjê56	į
Foto 5. Escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i>)
Foto 6. Escola <i>Tataki Kyikatêjê</i>)
Foto 7. Alunos e professores na roça colhendo alimentos	
Foto 8. Alunos colhendo batata	į
Foto 9. Cofo – artefato <i>Kyikatêjê</i> 66	
Foto 10. Aluno com cofo	7
Foto 11. Aluno com o cofo com alimentos	
Foto 12. Crianças brincando na sala do maternal	3
Foto 13. Crianças durante o lanche	
Foto 14. Alunos da 5º série em "aula prática" de biologia)
Foto 15. Alunos no acampamento durante aula70)
Foto 16. Cacique e outros <i>meprekre</i> "velhos")
DESENHOS:	
Desenho 1. Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	
Desenho 2. Erva <i>Pêhahõ</i>	

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Etnia e quantidade de pessoas na aldeia Kyikatêjê – 2009	54
TABELA 2- Faixa etária e quantidade de pessoas – 2009	54
TABELA 3- Quantidade de alunos por série / ano - 2002 a 2006	60
TABELA 4- Quantidade de alunos por série / ano – 2007	60
TABELA 5- Quantidade de alunos por série / ano – 2008	61
TABELA 6- Quantidade de alunos por série / ano – 2009	62

LISTA DE SIGLAS

CONEEI Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CEEI Coordenação de Educação Escolar Indígena

FUNDEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI Fundação Nacional do Índio

LDB Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação

MEC Ministério da Educação

MPF Ministério Público Federal

PNE Plano Nacional de Educação

PA Procedimento Administrativo

SEDUC Secretaria de Estado de Educação

SEMED Secretaria Municipal de Educação

SIL Summer Institute of Linguistic

SPI Serviço de Proteção do Índio

TI Terra Indígena

RESUMO

O objetivo deste trabalho é entender o significado da educação escolar indígena, demonstrar os caminhos percorridos por esta educação, os principais instrumentos que reconheceram direitos aos povos indígenas, a participação indígena neste processo, assim como, os desafios e principais problemas para implementação da educação escolar, tendo como base, Procedimentos Administrativos do Ministério Público Federal de Marabá. Objetivou também, a partir de pesquisas de campo realizadas entre 2008 e 2009 em uma escola indígena específica: a escola *Tatakti Kyikatêjê*, localizada na aldeia *Kyikatêjê*, Terra Indígena Mãe Maria no Município de Bom Jesus do Tocantins, sudeste do Pará, compreender o papel e a função da educação escolar no projeto de autonomia e afirmação identitária do povo *Kyikatêjê*. Relacionando a conceitos antropológicos de cultura e de identidade a pesquisa possibilitou, demonstrar a educação escolar para a comunidade, como um projeto coletivo e também de "aprendizado cultural".

Palavras chave: Direitos indígenas. Educação escolar indígena. Cultura. Identidade.

INTRODUÇAO

Este trabalho tem a intenção de expor, o estudo da trajetória de uma comunidade indígena em particular na construção de uma educação escolar indígena específica, intercultural e culturalmente adequada. A partir do entendimento dos direitos educacionais indígenas como um direito básico garantido aos povos indígenas, e a compreensão dos desafios concretos para sua efetivação.

Para tanto destacarei a distinção existente e assinalada por diversos autores (BANIWA 2001 e 2006; GRUPIONI 1994 e 2001 e SILVA 2001) entre educação indígena, entendida como "processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas" e a educação escolar, entendida como "processos de transmissão e produção dos conhecimentos indígenas e não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (BANIWA, 2006, p.129), enfatizando que formas próprias de educação sempre houve entre as sociedades indígenas.

A educação escolar para indígenas passou por um longo processo de transformações desde o período colonial. Do projeto de catequização empreendido pelos jesuítas, passando pela estratégia integracionista do Estado até que o novo paradigma pudesse ser garantido, após reivindicações do movimento indígena pelo reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas formas próprias de viver e de pensar, de produzir, reelaborar e transmitir conhecimento.

Por força de suas lutas, os indígenas conseguiram que as escolas deixassem de ser, para esses povos, um meio oficial de negação cultural em nome de um projeto "civilizatório", passando a ser um lugar privilegiado para a busca de autonomia e reafirmação cultural, além de um direito capaz de alavancar reivindicações por outros direitos essenciais para a sua reprodução sociocultural. Entendendo nesse sentido o significativo papel que a educação escolar adquire no atual contexto para as populações indígenas, e principalmente por se constatar a enorme distância que existe entre o estabelecido legalmente sobre direitos educacionais indígenas e as práticas das escolas indígenas; a dificuldade que há pelo Estado em aceitar essa educação e suas especificidades, assim como estabelecer uma escola diferenciada e também de qualidade. Nesse contexto, é que proponho estudar esse tema, que se refere a um direito básico garantido aos povos indígenas, mas que muitas vezes não é efetivado.

Para isso o campo de pesquisa escolhido foi a escola *Tatakti Kyikatêjê* na comunidade indígena Gavião *Kyikatêjê*, por diversas razões: ser a mais recente demanda na área de educação escolar indígena instaurado no Ministério Público Federal de Marabá; por se tratar de uma comunidade geograficamente próxima, e, principalmente, porque essa escola é uma das poucas no Estado do Pará que trabalha com orientação de educação escolar realmente diferenciada, que privilegia as especificidades culturais do povo *Kyikatêjê*, demonstradas e ressaltadas na escola, sendo esta orientada aos anseios da própria comunidade.

Nesse sentido será discutida, ao longo do trabalho, a educação escolar indígena diferenciada, específica, em que ocorre o processo de reinvenção dos métodos de ensino utilizados na escola, de acordo com os códigos e valores de cada sociedade indígena, articulando elementos culturais tradicionais nas propostas pedagógicas e nos projetos curriculares. Para tanto, utilizarei a expressão: "educação para povos indígenas" significando, a educação oferecida a partir do contato com as populações indígenas, pelas missões religiosas com o claro objetivo de "civilizá-los" e "integrá-los" à sociedade nacional; e a expressão: "educação escolar indígena" como uma necessidade adquirida após o contato, como um importante instrumento de reinvenção de práticas pedagógicas, onde os saberes ditos científicos são incorporados à cultura indígena e reinterpretados (TASSINARI, 2001).

A partir do novo sentido que a educação escolar adquire para os povos indígenas, torna-se um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos alunos para se relacionarem com a sociedade envolvente, conforme o interesse de cada povo. A escola, deste modo, passa a ser vista enquanto um significativo meio de valorização cultural, exaltação de valores e práticas tradicionais, o espaço de articulação e trocas de conhecimentos. As escolas indígenas tornam-se instituições fundamentais para a autodeterminação e o reconhecimento dos povos indígenas como povos diferenciados culturalmente.

Neste sentido, procurarei entender o significado que a educação escolar adquire para a comunidade Gavião *Kyikatêjê*, o papel de "restauradora" de uma história muitas vezes negada e entrelaçada com a história de outros povos Gavião, para a sociedade não-indígena.

Para tanto e com o objetivo de ressaltar a importância da educação escolar indígena, exploro a mudança de paradigma no cenário nacional e internacional acerca dos direitos indígenas.

De que forma, e em que contexto o Estado brasileiro passa a reconhecer as diferenças culturais e étnicas existentes no país; do mesmo modo, o reconhecimento das instituições indígenas próprias como a escola; a legislação específica que surge para regularizar e definir diretrizes específicas a essa educação, assim como a mobilização indígena efetuada a partir da década de 1970 e 1980 para reivindicar e garantir a efetivação de tais direitos. Dessa forma, o primeiro capítulo deste trabalho aborda essas questões, fazendo um breve retrospecto da legislação referente aos direitos indígenas, destacando os mais importantes, como a Constituição de 1988 e todo o marco legal que ela representa e a legislação subseqüente, frisando a participação indígena neste processo.

No segundo capítulo, percorro o caminho da educação escolar indígena no Brasil desde o projeto desenvolvido no período colonial, a cargo de missões religiosas, a "educação para índios", e posteriormente de órgãos tutelares baseados também no objetivo de integrar as sociedades indígenas; até chegar às recentes reelaborações educacionais a cargo do próprio povo indígena na qual está inserida a escola, baseando-se nos idéias de autodeterminação e projeto de futuro de cada um.

Neste segundo capítulo, visando esboçar a situação da educação escolar indígena no sudeste do Pará, utilizarei documentos das secretarias municipais e estadual de educação, para demonstrar de que forma é tratada a temática pelos órgãos responsáveis a sua regulamentação, por tais órgãos. Ainda com a intenção de traçar essa situação, utilizando as demandas por educação escolar indígena, instauradas como Procedimentos Administrativos no Ministério Público Federal, demonstrarei como, de fato, se encontra a educação escolar indígena nessa região, identificando as principais questões relacionadas ao tema e a comunidade *Kyikatêjê*, ressaltando a contradição entre o dispositivo legal e institucional, que reconhece e regulamenta a educação escolar indígena e a realidade das escolas indígenas.

No terceiro capítulo discorro sobre o papel da educação escolar para o povo *Kyikatêjê* com base em pesquisas realizadas na escola *Tatakti Kyikatêjê* em 2008 e 2009, em que pude observar e entender o cotidiano e o funcionamento da escola, conversar com os alunos e compreender o significado e a importância que eles, assim como a comunidade atribuem à escola, e o que esperam que ela lhes ofereça.

Durante a pesquisa observei algumas situações que me levaram a alguns questionamentos e posteriormente a pensar o título deste trabalho. Nessas situações ouvia constantemente professores e alunos referirem-se à "cultura", as aulas de

cultura ou, "hoje vai ter cultura", ou "hoje não vai ter cultura porque estão de luto", referindo-se aos rituais e festas na comunidade, onde os alunos participam juntamente com professores indígenas e não indígenas e os mais velhos, em espaços dentro e fora da escola.

Nessas vezes percebi, além do aprendizado na "aula de cultura" da língua, da cosmologia, dos mitos, ritos, das técnicas de artesanato do povo *Kyikatêjê*; que se referiam amplamente à "cultura", e de como assinala Kuper (2002, p.18) da "consciência cultural" desenvolvida no século XX, um fenômeno da história mundial segundo ele, onde todos "descobrem que tem uma cultura"; cultura com diferentes significados e em sentido amplo, uma forma de falar em "identidades coletivas". Uma cultura que não pode ser imediatamente compreendida por um "estranho solitário", segundo Kuper (2002) - contestando Geertz (1989), e pode até ser um "texto", mas um texto fabricado pelo etnógrafo, e que não há leitores privilegiados. Cultura passa a ser deste modo, não mais explicada, diz ele (2002, p.41), mas "fonte de explicação".

Dessa forma, utilizarei conceitos básicos sobre cultura e tentarei aproximá-lo do conceito de etnicidade, destacando a limitação do conceito cultural para definir grupos étnicos. Limitação apontada por autores como Carneiro da Cunha (1987), que considera cultura, com um fator não determinante de identidade e nem uma característica primordial, mas uma conseqüência — ou resultado (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976) da organização de um grupo étnico, para definir o papel da escola na comunidade.

Carneiro da Cunha (1987) destaca o caráter dinâmico da cultura, e que ela, enquanto conseqüência da organização de um grupo, não deve ser necessariamente a cultura de seus ancestrais. Destaca também, que em situações de contanto, a cultura torna-se mais visível, pois se acentua, e que ao contrário do que se imagina - quando passou a entender a cultura, como algo adquirido e não biologicamente determinada, e, uma vez adquirida podia ser facilmente perdida, surgindo o conceito de "aculturação" -, nessas situações de contato, a cultura de um grupo não se perde, mas adquire uma nova função.

CAPITULO I

O reconhecimento do direito à educação escolar indígena

Neste capítulo tenho por objetivo, expor a mudança de paradigma no campo político e constitucional brasileiro, o protagonismo indígena nesse contexto, e, com isso, evidenciar a importância que a educação escolar adquiriu nas últimas décadas para os povos indígenas.

A educação escolar indígena é uma evidente conquista de lideranças e movimentos indígenas e de organizações não governamentais que surgem no cenário político nacional em defesa da causa indígena em finais da década de 1970 a 1980 que se articulam para o reconhecimento das escolas indígenas de acordo com os ideais de autodeterminação dos povos.

O movimento indígena começa a se organizar a partir da década de 1970, com a realização de encontros, reuniões e assembléias em diversas regiões do país, simultaneamente ao surgimento de entidades e organizações não governamentais, que se unem para reivindicar e procurar soluções para os problemas enfrentados pelos povos indígenas.

Sendo fundamental no processo de reconhecimento de seus direitos, dando início a uma nova política indigenista, para defesa dos povos indígenas no que se refere a territórios, assistência a saúde e, sobretudo o respeito à diversidade lingüística e cultural e a processos educacionais específicos e diferenciados, esta como umas das "principais bandeiras" de reivindicações do movimento indígena (FERREIRA, 2001, p. 95). Num inédito processo de afirmação identitária e reivindicação de diretos historicamente negados as populações indígenas.

Nesse sentido é fundamental expor o reconhecimento legal dos direitos relacionados à educação escolar indígena, o reconhecimento da pluralidade cultural existente no Brasil e de que forma se deu esse processo.

1.1. O reconhecimento do direito à diferença

As políticas que passaram a reconhecer os povos indígenas como cidadãos de direitos, no cenário internacional com o objetivo de reparar danos históricos aos quais foram submetidos, foram fundamentais para discutir e estabelecer direitos essenciais aos povos indígenas, direitos humanos universais que ainda não os beneficiavam.

Nesse contexto surge um instrumento de direitos humanos universais: a Declaração Universal dos Direitos dos Homens de 10 de dezembro de 1948 que nasceu num período de guerra no mundo, num momento de mudança para o Estado, que começa a repudiar todas as formas de submissão dos povos como a tutela e o colonialismo. A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi proclamada no período que o mundo presenciou o horror do fascismo do holocausto e do racismo e surge como o ideal a ser seguido por todos os povos e nações, considerando todos iguais em dignidade e direitos, um horizonte comum a ser atingido por todos os povos e nações (RAMOS, 1991).

No cenário nacional baseado nessa mudança de paradigma acerca dos povos, começa-se a pensar e estabelecer direitos fundamentais aos povos indígenas. O primeiro instrumento mais expressivo ao tratar de direitos indígenas¹, o Código Civil de 1916 embora tenha estabelecido que "todos são iguais perante a Lei sem distinção de qualquer natureza" e que "todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil" (LOBO, 1996, p 36), estabeleceu limitações ao exercício de direitos relativos a algumas pessoas inclusive aos indígenas. De acordo com o Código, os indígenas, chamados de silvícolas, juntamente com os menores de 21 anos ate os 16, e os pródigos eram considerados relativamente incapazes.

¹ Embora enfatize esse como um instrumento expressivo que reconheceu direitos aos povos indígenas, no Brasil, é importante destacar que os povos indígenas tiveram reconhecidos direitos sobre seus territórios muito antes disso, desde o Brasil Colônia. Para citar alguns direitos deste período e de outros, em 1680 foi reconhecidos direitos sobre suas terras, chamados de "primários e naturais senhores delas" (Carneiro da Cunha, 1987. Os direitos dos Índios). A Lei Pombalina de 1755 da mesma forma garantiu direito a posse da terra; e a Lei de Terras de 1850 afirmou que caberia ao governo reservar terras a colonização indígena. No mesmo sentido as Constituições do período republicano reconheceram direitos sobre os territórios por eles habitados, e a Constituição de 1934 atribuiu à união poderes exclusivos para legislar sobre assuntos indígenas. Merece destaque o fato de todos esses direitos serem baseados no pressuposto de que as sociedades indígenas estavam destinadas a perder suas identidades.

O legislador entendeu que, tal qual os menores, entre 16 e 21 anos, ou os pródigos, os 'índios' não possuíam visão acurada do meio social, devendo estar assistidos por atos jurídicos, de modo a evitar que sua vontade equivocada pudesse resultar prejuízos (LOBO, 1996, p 56).

Segundo o autor, ao entender o indígena sem inteligência suficiente para um convívio social de forma igual a outros segmentos da sociedade brasileira, o Estado fazia como pretexto para dominação dos povos.

O Estatuto do Índio², nome como ficou conhecida a lei 6.001 de 1973, seguiu ainda esse principio do velho Código Civil de entender os indígenas como relativamente incapazes e não sendo plenamente capazes de defender seus direitos, por serem "desprovidos de inteligência" e de informações sociais necessárias "ao nosso meio", criou-se a necessidade do tutor, nesse caso estabeleceu a necessidade de tutela da União a ser exercida por um órgão indigenista (LOBO, 1996).

A princípio a tutela ficou a cargo do Serviço de Proteção ao Índio o SPI criado em 1910, depois a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, até que os povos indígenas fossem integrados "progressivamente e harmoniosamente a comunhão nacional", uma vez que concebia esses povos em condição passageira, de acordo com Rita Ramos (1991, p. 4), "não se era 'índio', estava-se índio como uma criança cujo destino inapelável é tornar-se adulta... os 'índios' mais cedo ou mais tarde deixariam de ser 'índios' para se tornar brasileiros", assim para adquirir a cidadania de brasileiros deveriam perder sua identidade, necessitariam de um tutor até que alcançassem a maioridade, até se que emancipassem de sua condição étnica, ou seja, até deixassem de ser indígenas para se tornar cidadãos brasileiros. As concepções do Estado acerca dos povos indígenas ficam expressas também de acordo com Marés:

As concepções de avanço, progresso, desenvolvimento, só podiam entender os 'índios' como passageiros, provisórios, em situação de mudança, acreditando que, no momento em que conhecessem 'os bens permanentes de uma sociedade pacífica e doce, e vivessem debaixo das justas e humanas leis que regem os povos' imediatamente deixariam felizes, de ser 'índios' para ser cidadãos integrados na cultura constitucional. (MARES, 2001, p. 257).

18

² Atualmente encontra-se parado na Câmara para aprovação desde 1994 o Estatuto dos Povos Indígenas com o objetivo de adequar a velha legislação relativa aos direitos indígenas, a qual o Estatuto do Índio ainda remete, aos termos da nova Carta.

O fato do estado brasileiro não reconhecer o indígena até aquele momento, como cidadão brasileiro, não se deve ao fato de buscar uma integração da sociedade nacional, do povo brasileiro, mas por não reconhecer os povos indígenas como parte culturalmente diferenciada da sociedade nacional, e, sobretudo por não reconhecer os territórios indígenas (RAMOS, 1991).

O Estatuto do Índio considerou, ainda, os indígenas em três categorias para regulamentar sua situação jurídica e o exercício de direitos civis e políticos. A categoria de "isolados", quando se tem poucas informações sobre eles, e mantém apenas "contatos visuais" com a sociedade brasileira. Nesta categoria não respondem judicialmente, pois considera-se que não possuem capacidade de discernimento sobre os códigos e a cultura brasileira. Na segunda categoria, "em vias de integração", são considerados os que mantêm contato com outros grupos e assimilam traços culturais de outros segmentos da sociedade, mas mantém elementos de sua própria cultura. Na terceira categoria de "integrados" são considerados os povos indígenas que foram integrados à sociedade nacional. Embora tais considerações sejam hoje superadas, ainda existem situações que essas categorias são comumente referidas.

A Constituição Brasileira de 1988 é nesse sentido um grande avanço no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, pois diferente da legislação anterior, passa a reconhecer o Estado brasileiro como pluriétnico e não mais homogêneo numa perspectiva de integração, estabelecendo direitos indígenas permanentes, rompendo com a idéia de incapacidade relativa e de entender os indígenas como uma categoria social transitória fadada ao desaparecimento.

As mudanças na nova Constituição transformaram as concepções jurídicas sobre os povos indígenas, "o velho conceito se assimilação cede lugar ao conceito de convivência. Quer dizer os 'índios' vêm assumindo o 'estranho' direito de continuar a ser 'índios', depois de quinhentos anos de integração forçada" (MARÉS, 2001 p. 257).

A Carta reconhece aos povos indígenas o direito a manter sua própria cultura, suas organizações sociais, línguas, tradições e os seus direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam.

Após vários séculos de discriminação e estigmas é reconhecido, no Brasil - um país diversificado e aceito o direito das populações indígenas de serem diferentes e de manterem seus próprios valores tradicionais e suas visões de mundo. Com a abertura de novos espaços jurídicos para a diversidade, a concepção da

homogeneidade dos Estados em que os povos indígenas eram vistos como um obstáculo à unidade nacional é superada, por meio de ordenamentos constitucionais que aceitam a possibilidade dos povos manterem suas identidades. Antes da Constituição, a integração das sociedades indígenas era vista como um bem feito pelo Estado a elas, uma política individualista de integração a sociedade nacional (MARÉS, 2001).

Com o avanço do reconhecimento de direitos indígenas na esfera nacional e internacional, passa a se reconhecer também que direitos humanos tidos como individuais próprios de todos os seres humanos são direitos coletivos, assim a nova constituição percebe ainda o indígena como membro de uma comunidade, de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais (GRUPIONI, 2001 e 1994).

No âmbito internacional o surgimento dos instrumentos específicos para defesa de interesses e direitos das populações indígenas ganham destaque, entram em vigência e a participação indígena é cada vez mais expressiva para denunciar abusos de seus direitos e reivindicar novas propostas e reconhecimento de diretos. Os instrumentos internacionais de reconhecimento aos povos indígenas do direito à diferença e a sua valorização são fundamentais a esses povos, e alguns deles foram referendados no Brasil.

O primeiro documento específico de reconhecimento de direitos dos povos indígenas foi a Convenção sobre a Proteção e a Integração das Populações Aborígenes e Outras Populações Tribais e Semitribais nos Países Independentes, conhecida como a Convenção n. 107 adotado em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essa convenção estabeleceu a proteção das pessoas e do trabalho em condições iguais aos demais membros das sociedades, além da alfabetização aos povos indígenas em suas próprias línguas e a adoção de medidas pelo Estado contra o preconceito no que afetasse suas imagens e direitos, sendo mencionada no Estatuto do Índio.

Contudo, a partir de 1970 a convenção n. 107 recebeu várias críticas por seu caráter etnocêntrico e assimilacionista, que estabelecia o desenvolvimento dos povos como responsabilidade dos governos e não das comunidades. Revisado em 1980 origina a Convenção de n. 169, proclamado em 1989, chamado de Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, o primeiro instrumento a mencionar a consulta livre, prévia e informada dos povos indígenas, a ser adotada em todas as discussões e decisões que afetem seus bens e interesses (GRUPIONI, 2001).

A convenção 169 foi sancionada no Brasil pelo projeto de Decreto Legislativo nº 143 em 2002 e destaca entre outros, o direito dos povos indígenas à terra, aos recursos naturais, à não discriminação e a viverem e se desenvolverem de maneira diferenciada segundo seus costumes. Referente à educação estabeleceu que é fundamental a participação dos povos indígenas na formulação dos programas educacionais e a criação de suas próprias instituições de ensino e alfabetização das crianças na sua língua e na língua do país. Antes de ser ratificada no Brasil, no entanto, ficou anos parada no congresso por estabelecer termos como "povos" e "territórios" indígenas, o que gerou entraves à aprovação.

Outro importante instrumento de reconhecimento e defesa de direitos dos povos indígenas, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada em 13 de setembro de 2007, depois de ser proposto por um grupo de trabalho da ONU sobre populações indígenas que trabalhou na declaração desde 1985 juntamente com a participação de governos, representantes indígenas e da sociedade civil.

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas afirma que os povos indígenas são iguais a todos os outros povos, no que se refere à dignidade e liberdade humana, ao desfrute de todos os direitos humanos, e ao mesmo tempo reconhece o direito de todos de ser diferentes. Referente ao reconhecimento das particularidades e especificidades dos povos, a contribuição de todos na diversidade e riquezas das culturas.

A Declaração reconhece as injustiças históricas as quais os povos indígenas sofreram pela colonização e alienação de seus territórios e entende os direitos como intrínsecos às populações indígenas, uma vez que os indígenas "são iguais a todas as pessoas e povos", tendo como povo ou pessoa o direito "ao desfrute pleno de todos os direitos humanos e liberdade". Essa declaração garantiu ainda, o direito de todos os povos a livre determinação de acordo com o garantido no direito internacional, e o "direito a viver como povos distintos" (Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, 2007, art. 1).

Com o objetivo de aprovar a Declaração de 2007 e dar mais atenção aos direitos dos povos indígenas em 1993, em Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, foi declarada a década internacional dos povos indígenas no período de 1995 a 2004. Com o fim da primeira década em 2004 lideranças indígenas fizeram greve de fome para pressionar os países a aprovar a segunda década

internacional dos povos indígenas que foi aprovada de 2005 a 2014. Em junho de 2006 a declaração já se encontrava pronta, os países chegaram a um consenso junto aos representantes indígenas quanto ao teor da declaração, enquanto aguardava aprovação final um grupo de países africanos e EUA levantaram abjeções devido o alcance que os termos "povos" e "autodeterminação" contidos na declaração teriam, argumentando que criaria riscos de divisões e conflitos étnicos e ameaças às fronteiras nacionais, contudo o movimento indígena preferiu estender o período das negociações a ceder de suas reivindicações básicas.

Após pressão de representantes indígenas e de outros países africanos e americanos a declaração foi aprovada e adotada pela assembléia geral da ONU com 143 votos a favor, 11 abstenções e 4 votos contrários dos EUA, Nova Zelândia, Canadá e Austrália, países com expressiva diversidade étnica.

1.2. O reconhecimento do direito à educação diferenciada

Nesse contexto de afirmação e reconhecimento dos direitos das populações indígenas a utilizarem seus processos próprios de aprendizagem e de continuarem a existir como povos cultural e etnicamente diferenciados, portadores de tradições e instituições próprias, a reivindicação por educação diferenciada, que permita a valorização de conhecimentos e saberes tradicionais, assim como o acesso a conhecimentos universais, tornou-se uma das principais lutas das organizações e associações indígenas.

A Constituição de 1988 no artigo 210 assegurou aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem "inaugurando, assim, um novo tempo para as ações relativas à educação escolar indígena" ³. A Carta oficializou as escolas indígenas diferenciadas, reconhecendo direitos a uma educação intercultural, bi ou multilíngüe, comunitária e voltada para a autodeterminação; assim como o Estatuto do Índio assegurou a educação, mas essa voltada à integração, de acordo com "o grau de aculturação".

_

³ Fernando Mathias, Instituto Socioambiental - ISA em "Declaração da ONU sobre direitos dos povos indígenas".

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, assim como outros instrumentos internacionais aos quais o Brasil é signatário, garantiu às populações indígenas o "direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais" (Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, 2007). O artigo 14 da Declaração reconheceu direitos educacionais enquanto direito fundamental a todas as pessoas.

Todos os povos indígenas têm direito em estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilhem educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino aprendizagem. As pessoas indígenas em particular as crianças, tem direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, inclusive os que vivem fora de suas comunidades tenham acesso, quando seja possível, à educação em sua própria cultura e no próprio idioma. (Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, 2007, art. 14)

De acordo com Grupioni (2001 e 1994) a Constituição, ao assegurar o direito à diferença permitiu a escola indígena ser um espaço de valorização de saberes e tradições e não mais um instrumento de imposição de valores da sociedade dominante, valores ocidentais. Assim, a cultura indígena, devidamente valorizada no espaço da escola, permitirá, dentre outras coisas, o conhecimento das normas de outras culturas. A escola deve valorizar as práticas culturais dos povos indígenas e permitir o conhecimento e práticas de outros povos e da sociedade nacional, nesse contexto, a escola desempenha o importante papel de autodeterminação.

A Constituição brasileira é um divisor de águas nessa história, e teve impacto marcante na reformulação da legislação subsequente, reorientando as políticas públicas até então dirigidas aos povos indígenas. Ela assegurou aos 'índios' no Brasil o direito de permanecerem 'índios', isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os 'índios' poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos

indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios 'índios' para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. Esse novo ordenamento jurídico tem ensejado a construção de uma nova política pública voltada para o atendimento das necessidades educativas dos povos indígenas, pautada por novos princípios, que abandonam definitivamente o paradigma da integração que marcou a atuação das agências indigenistas do Estado brasileiro, o Serviço de Proteção aos Índios – SPI e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. (GRUPIONI, 1994, p. 7).

Ainda segundo Grupioni (2001), os instrumentos já estabelecidos são as bases para concretização da escola diferenciada e de qualidade, contudo deve-se ressaltar que a legislação específica para a educação escolar indígena não é capaz de dar conta da diversidade cultural dos povos, assim como a normatização excessiva do sistema educacional indígena pode impedir o surgimento de práticas pedagógicas. Para ele, a participação das comunidades é essencial na construção de uma educação escolar indígena que almeje ser diferenciada e de qualidade, assim como respeite a diversidade das populações indígenas.

Nesse aspecto, as idéias de Grupioni (2001) se aproximam de Lopes da Silva (2001) ao afirmar que as práticas homogeneizadoras podem em muitos casos impedir uma educação escolar diferenciada. Para eles o reconhecimento legal do direito dos povos indígenas à diferença, à educação diferenciada foi uma conquista que exigiu intensa mobilização indígena, mas que o modelo corrente de educação intercultural não será capaz de dar conta da diversidade e especificidades a que se refere à lei.

Os primeiros avanços no campo da educação escolar indígena de acordo com Lopes da Silva (2001) e Grupioni (1994), no campo administrativo, se deram com a incorporação dessa educação ao sistema nacional de educação, com a transferência da responsabilidade sobre a educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação em 1991. E, posteriormente com o surgimento de legislações específicas, como em 1993, publicada pelo Ministério da Educação as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena; em 1996, estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação a LDB; e em 1998 a elaboração e publicação do

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas do MEC. Esses avanços ficam expressos segundo Lopes da Silva e outros autores:

As reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à sua manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaborarão e transmissão de conhecimento, uma vez acolhidos pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de 'escolas indígenas diferenciadas' e para a formulação de políticas públicas que correspondessem aos direitos educacionais dos 'índios' a uma educação intercultural, bi ou multilíngüe, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, objetivos definidos há 25 anos com metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional (LOPES DA SILVA, 2001, p.10).

A questão indígena deveria ser tratada a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 onde são garantidos seus direitos. As referências constitucionais aos 'índios' são encontradas em dez dos seus artigos, sendo que, especificamente sobre educação, o artigo 210 nos remete à discussão a respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos 'índios' de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 ratifica a educação escolar bilíngüe e intercultural, introduz a discussão do multiculturalismo e etnia no ensino de história da educação básica e encaminha ao 'Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura', a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (art.78) com o apoio técnico e financeiro da União (art. 79). A LDB prevê que os programas serão planejados com anuência das comunidades indígenas, mas determina previamente seus objetivos. (ESCOBAR, 2009).

Se, no plano legislativo, a Constituição é o marco da mudança, no plano administrativo, do Poder Executivo, foi a promulgação do Decreto n. 26/91, que transferiu a responsabilidade pela coordenação das ações de educação escolar indígena no país da FUNAI para o Ministério da Educação, que permitiu a construção de uma política pública especificamente voltada para este segmento da população. Tal política foi construída pelo MEC, em parceria com os sistemas de ensino, organizações da sociedade civil e organizações indígenas, e se ergueu a partir da formulação de que a educação a ser oferecida aos povos indígenas no país deveria se assentar nos princípios da interculturalidade, da especificidade, da diferença, do bilingüismo, reforçando os laços comunitários, o sentimento de pertencimento étnico e a valorização dos saberes e práticas tradicionais desses povos. (GRUPIONI, 1994, p. 08).

A legislação específica estabeleceu, a partir do novo significado e do novo sentido que a escola indígena adquiriu, "como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos" (Plano Nacional de Educação para Escolas Indígenas, 2001). Deixando de ser, a escola orientada segundo a política de integração e negação cultural, pautada em programas educacionais para catequização e civilização, servindo de "instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas" (PNE, 2001). Apesar disso, a nova orientação escolar indígena, que transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, através das secretarias estaduais e municipais de educação, não criou

[...] Mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas [...] não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. (Plano Nacional de Educação para Escolas Indígenas, 2001).

Não havendo assim uma distribuição clara 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 aos povos indígenas" (PNE, 2001).

Outros problemas se referem a não regularização em alguns estados brasileiros da categoria administrativa "escolas indígenas", que reconhece as escolas localizadas em Terras Indígenas com normas e ordenamentos próprios, antes orientadas e funcionando - muitas ainda funcionam como extensões de escolas rurais. Instituída pela Resolução n. 03/99 e do Parecer n. 14/99 que criou também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas. (GRUPIONI, 1994)

Esses problemas relacionados a não regularizações de normas específicas das escolas indígenas em conseqüência prejudica a autonomia dessas escolas e a reorientação de regimentos próprios, calendários e currículos específicos, material didático pedagógico adaptado às especificidades culturais e lingüísticas de cada povo indígena.

Uma proposta para encontrar soluções efetivas para esses problemas é a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, que foi definida através do Decreto n. 6.861, de maio de 2009. A criação dos Territórios Etnoeducacionais tem por finalidade, oferecer condições para que as escolas indígenas funcionem com "normas próprias e diretrizes curriculares específicas", dando mais autonomias às comunidades indígenas, que terão representatividade nessa reorganização da educação escolar e o direito em ter escolas indígenas criadas por iniciativa e reivindicação das comunidades interessadas.

A organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, tende disciplinar o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios e no plano administrativo, definir responsabilidades para os setores. Os Territórios abrangerão:

[...] independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Parágrafo Único, Decreto n. 6.861, 2009)

A criação dos Territórios Etnoeducacionais foi tema de discussão por Gersem Baniwa na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena- Etapa Regional Marabá/PA (CONEEI) realizada no período de 27 a 31 de julho de 2009 na aldeia *Kyikatêjê* (fotos 1 e 2). De acordo com Gersem Baniwa, a consolidação desse modelo representará um novo marco legal para a educação escolar indígena, e é uma forma, de atender e direcionar as políticas oferecidas através os órgãos educacionais.

Para ele, a federalização da educação escolar indígena pelo MEC, não é a solução para os problemas nessa modalidade de educação, mas por meio dos Territórios, o MEC que terá um papel consolidado, na coordenação desse novo modelo, que será responsabilizado, em ultima instância, caso, Estados e Municípios não assumam suas competências.



Foto 1. Abertura da Conferência



Foto 2. Cacique Kyikatêjê ao centro, durante a Conferência

CAPÍTULO II

Histórico da educação escolar para povos indígenas

Educação se define como o conjunto dos processos desenvolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais tem como referencia básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. (BANIWA, 2006, p.129)

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 contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 130)

Neste capítulo tenho por objetivo, a partir do entendimento do processo educacional, demonstrar os caminhos que a "educação para índios" percorreu, até assumir uma das principais reivindicações indígenas, baseado nos ideais de autodeterminação e autonomia de cada povo indígena. Ressaltando, contudo que entre os povos indígenas sempre houve formas próprias de educação, a educação indígena, e que a escola foi uma "necessidade pós-contato", mas não é o único lugar de aprendizado. Portanto, "a educação escolar deve basear-se nos princípios educativos e métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição), para só então acrescentar outros conhecimentos hoje necessários". (BANIWA, 2001, p.117)

2.1. De educação escolar para "índios" à educação escolar indígena

A escolarização para os povos indígenas esteve pautada na finalidade de "aculturar", "integrar" e "civilizar", ou seja, pautada em um único objetivo: negar a diferença. O que se confronta com as "recentes" reelaborações de processos de educação formal baseados nos ideais de autodeterminação. Nas quais os povos indígenas recorrem à educação escolar "como um instrumento conceituado de luta". (FERREIRA, 2001, p. 71)

A educação escolar para as sociedades indígenas, de acordo com Leal Ferreira (2001) e outros autores (KAHN e FANCHETTO, 1994), esteve marcada por etapas - apesar de não considerá-las fixas, mas novas orientações no campo da educação escolar, desde o Brasil colônia onde a escolarização indígena esteve a cargo de missionários católicos e jesuítas.

Essas autoras consideram essa "etapa" de escolarização oferecida a partir do período colonial, a mais longa da história, associada à história da igreja católica no Brasil, com o objetivo de negar práticas educacionais indígenas, acabar com a diversidade cultural, produzir mão-de-obra indígena a ser incorporada à sociedade nacional. Esta fase teve o claro objetivo de introduzir valores alheios às sociedades indígenas de acordo com a ideologia católica, em detrimento de suas cosmologias próprias. A educação para os povos indígenas tinha por finalidade impor o ensino do português aos indígenas e promover a assimilação deles à sociedade nacional, destruir suas práticas tradicionais, os sistemas de parentesco, suas organizações sociais e políticas.

O modelo educacional ofertado pelas missões religiosas foi regularizado em 1845, por meio do Decreto 246 de 24 de julho, do Governo Imperial, que estabeleceu a atuação das "missões de catequese e civilização". Os missionários, através da escolarização, introduziram nas sociedades indígenas a história, a língua e os valores da sociedade dominante. Instalaram internatos e escolas nas aldeias indígenas e separavam as crianças do convívio familiar (FERREIRA, 2001).

A segunda fase foi orientada à integração dos povos indígenas à comunhão nacional baseada pelos ideais positivistas e formuladas pelo Estado através de políticas indigenistas "menos desumana" ⁴. Nesta fase, foi enfatizado o trabalho

_

⁴ Idem, ibdem, p. 74.

doméstico e agrícola para integração dos indígenas, aplicado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas (FERREIRA, 2001, p. 74).

Os programas educacionais foram reestruturados através dos instrumentos nacionais e internacionais que garantiram uma "educação diferenciada" como o bilingüismo e o respeito aos valores tradicionais indígenas. Embora as propostas de destruição cultural da etapa anterior reaparecessem, pois a época do SPI- FUNAI não havia profissionais capacitados para oferecer esse programa educacional "diferenciado", problema "facilmente" resolvido através do SIL, que garantiu o ensino bilíngüe e ainda uma integração mais eficiente, pois esse ensino bilíngüe se dava por meio da tradução da bíblia para as línguas indígenas com o objetivo de converter os povos indígenas à religião protestante.

As comunidades indígenas apresentaram crescente desinteresse por esse processo educacional, fazendo com que o SPI, elaborasse a partir de 1953 o "Programa Educacional Indígena", reestruturando e modificando as escolas que passaram a ser chamadas de "Casa do Índio". Incluindo no currículo escolar as disciplinas chamadas "Práticas Agrícolas" para os meninos e "Práticas Domésticas" para as meninas (FERREIRA, 2001, p. 75).

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI em 1967, foram feitas algumas modificações na educação escolar para as populações indígenas. A FUNAI propôs o ensino bilíngüe, como forma de respeito aos valores indígenas e implantou os "Programas de Desenvolvimento Comunitário" entre vários povos indígenas, tentando instituir uma política indigenista aceita internacionalmente.

Contudo, a obrigatoriedade do ensino bilíngüe proposto pelo órgão, o qual era referido pelo Estatuto do Índio e a Convenção 107, assim como a valorização e reparação cultural dos povos indígenas, por meio da educação, eram oferecidos pelo SIL, através de convênios firmados com o Estado que davam "toda a aparência de respeito à diversidade lingüística e cultural das sociedades indígenas", e ainda, a integração eficiente à sociedade nacional, pois, "os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas" (FERREIRA, 2001, p. 77).

Por essa política com finalidades evangelizadora ser muito questionada, a FUNAI rompeu convênios com SIL na década de 1970, mas em 1983 novamente a

instituição reativou a parceria com a FUNAI e passou a se chamar "Sociedade Internacional de Lingüística" – SIL.

Essa fase contou ainda com as reivindicações do movimento indígena por educação diferenciada; a transferência de responsabilidade da educação para o MEC em todos os níveis e modalidades de ensino e a criação da Coordenação Nacional de Educação constituída por diferentes entidades para acompanhar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no País.

A terceira fase foi marcada pela articulação entre o movimento indígena e entidades não governamentais que se organizaram em defesa da causa indígena, com o objetivo de reivindicar uma educação escolar compatível com os projetos de autodeterminação dos povos.

Essa etapa teve intensa participação e surgimento de novas organizações indígenas que elaboraram novas propostas incorporadas à LDB.

Dando continuidade à articulação iniciada na etapa anterior, nos anos de 1980 o movimento indígena torna-se cada vez mais articulado e a educação escolar indígena ganha ainda mais destaque, sendo uma das principais reivindicações, o respeito e o reconhecimento pelos processos educacionais específicos e diferenciados dos povos indígenas.

A luta por uma Educação Escolar Indígena numa perspectiva especifica, diferenciada, intercultural e autônoma, reflete o pensamento dos movimentos indígenas. É específica e diferenciada porque não se assemelha a escola dos não-'índios', uma vez que seus objetivos de aprendizagem têm a ver com as suas necessidades e características. É intercultural por assumir a importância do diálogo entre as várias manifestações culturais entre os diversos povos e por assegurar aos seus educandos e educandas, o acesso aos saberes ditos universais produzidos historicamente pela humanidade articulados aos saberes locais. E deve, sobretudo continuar construindo sua autonomia porque a ela cabe fazer suas escolhas e decidir com suas comunidades os projetos de futuro que julga serem mais adequados [...] Esta escola pensada para se aproximar dos interesses indígenas enfatiza a valorização e o resgate dos conhecimentos tradicionais. (NEVES, 2008)

É intensa também a participação de professores, organizações indígenas e de encontros nacionais para discussão sobre melhores condições e reconhecimento para eles, assim como a construção de uma educação escolar indígena realmente

diferenciada, com projetos curriculares próprios e materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas.

O movimento indígena foi fundamental pela reivindicação por educação escolar construída com a participação efetiva de todas as comunidades, alunos e professores indígenas.

Nessa etapa, encontros em diferentes regiões do país, para discussão sobre a educação escolar indígena, com a participação de diversas entidades, e sobretudo, de professores indígenas, foram essenciais para criação no Ministério da Educação de organismos específicos para essa educação e para encaminhar propostas à Assembléia Nacional Constituinte e à LDB (FERREIRA, 2001).

É importante, contudo, destacar que antes dessa educação para povos indígenas introduzida com o contato, já havia uma "educação indígena comunitária", apesar de ter sido muito difundida a idéia que entre esses povos não existia nenhum processo educacional. Nesse contexto, o processo educativo se dá por meio de formas próprias, a construção do conhecimento assim como a socialização da cultura, das tradições, da língua é compartilhado por todos, através da oralidade; as formas próprias de comunicar, aprender e repassar conhecimentos mobiliza todo o coletivo da aldeia.

Os processos educativos tradicionais baseados na oralidade, na transmissão de conhecimentos, preparam para a excelência do "Ser", para a auto realização, individual e coletiva da pessoa. A educação nesse sentido é o processo pelo qual toda pessoa "aprende a viver", a "educação como todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos" (BANIWA, 2006, p.130).

A educação indígena é nesse sentido, a forma de transmissão de conhecimentos acumulados e da cultura, através das gerações e permite que os mais jovens reproduzam o modo de ser e a cultura apreendida por meio de formas pedagógicas próprias.

As crianças aprendem por meio da observação, da experiência e da auto reflexão, proporcionada através das histórias e mitos, contados pelos pais, avós, os mais velhos e líderes da comunidade, responsáveis por transmitir os conhecimentos aprendidos com os ancestrais; e através de festas, rituais e cerimônias, assumem desafios e responsabilidades desde cedo. Saberes aprendidos que são essenciais para o desenvolvimento de atitudes, virtudes e caráter que são tidos como o ideal de vida

para cada indivíduo e povo, que são indispensáveis para a vida individual e comunitária. A ação pedagógica é direcionada dessa forma, de acordo com o que cada povo entende como o ideal de indivíduo.

Não existe, portanto, na educação indígena, a necessidade da figura e nem do papel de professor, pois ele seria interpretado "como resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem seu papel social" (BANIWA, 2006, p. 130).

2.2 Desafios para implantação de uma educação escolar indígena no sudeste do ${\sf Pará}^5$

É nosso entendimento que a temática da educação escolar indígena, em geral, deva ser tratada à luz de uma política ancorada nos princípios do respeito à autonomia dos povos e suas diversidades, da cooperação interinstitucional, da efetividade e da qualidade do ensino. (BANIWA, 2001, p.117).

Todo esse processo que passou a educação escolar desde o reconhecimento da diferença, o reconhecimento dos povos indígenas como povos culturalmente diferenciados e o direito de continuarem a viver como tais, e em conseqüência o reconhecimento de suas próprias instituições como a escola, deixando de ser essa uma imposição "de fora" (LOPES DA SILVA, 2001), permitiu à escola indígena ser um lugar para a compreensão da realidade "extra aldeia" e, também, de conhecimentos específicos; a escola como manifestação de confrontos interétnicos, espaço privilegiado para novas formas de convívio, reflexão e tolerância; como meio de afirmação cultural e autonomia para os povos indígenas.

Contudo o que ainda se percebe apesar da intensa mobilização indígena e das conquistas para a educação escolar indígena específica e diferenciada e do desejo dos povos indígenas de ver sua cultura devidamente valorizada na escola, são os problemas para implementação dessa educação.

⁵ Essa situação será abordada tomando por base documentos: relatórios e notas técnicas das Secretarias Municipais e Estadual de Educação enviados ao MPF - anexado ao Procedimento Administrativo 127/2007 – Altamira – Resumo: "Adotar providências quanto às reivindicações dos professores indígenas das regiões sudeste e nordeste do Estado do Pará". O PA oferece uma visão geral sobre a questão da educação escolar indígena no estado e o resumo dele encontra-se apensado no final deste trabalho. Embora muitas das informações prestadas pelos órgãos não se apliquem a realidade das escolas nas aldeias, essa questão será tratada aqui com a finalidade de elucidar de que forma os órgãos dizem tratar a educação escolar indígena no Pará.

No Pará o que observa-se são os principais problemas constatados na maioria do País: a falta de regulamentação da categoria "escola indígena", as péssimas condições das escolas nas aldeias, quando há, que necessitam de reformas, a falta de profissionais para atuarem nessas escolas, sobretudo professores e principalmente professores indígenas que enfrentam grandes dificuldades para serem contratados, e quando são em condições desiguais a professores não indígenas, e a falta de concursos públicos para essas escolas.

Essas questões foram confirmadas em reunião realizada em outubro de 2008 com a responsável pela "educação escolar indígena" da 4° URE — Unidade regional de Educação de Marabá, a qual informou que mesmo havendo as "secretarias especializadas", como a Diretoria de Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania - DEDIC, a Coordenação de Educação Escolar Indígena — CEEIN, não existem propostas para educação escolar indígena e tampouco discussões específicas sobre a questão no estado, ou seja, não há um programa educacional que atenda os povos indígenas de acordo com seus interesses. Ainda segundo ela, as poucas escolas que possuem uma educação diferenciada, são por iniciativa da própria comunidade, outro relevante fato observado por ela foi quanto às dificuldades que estavam havendo para aceitar a freqüência das escolas indígenas devido à grafia dos nomes dos alunos na língua indígena.

Tais problemas, contudo, são contestados pela Secretaria de Educação - SEDUC através de documentos e notas técnicas sobre educação escolar indígena. Segundo informam o Pará de acordo com a norma nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB estabeleceu como prioridade para os municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental e a educação infantil, e que o estado e municípios definiriam formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório. Quanto à educação escolar indígena o processo de cooperação entre estado e municípios para funcionamento das escolas indígenas foi fixado através de diretrizes nacionais, pela Resolução CEB n°3 de 10 de novembro de 1999.

O Pará iniciou o processo de municipalização do ensino fundamental incluindo a educação escolar indígena em 1997; já a Lei 10.172/2001 Plano Nacional de Educação-PNE reconheceu que não existe uma clara definição entre União, estados e municípios para atendimento da educação escolar indígena o que dificulta a implementação de educação diferenciada que assegure a especificidade para o ensino intercultural e bilíngüe.

De acordo com a SEDUC, em relação à formação de professores indígenas o estado estabeleceu um programa para a formação desses professores em nível médio, levando-se em conta a localização das terras e dos povos indígenas. A proposta curricular desse "Curso Normal em Nível Médio" para a formação dos professores foi aprovado por meio da Resolução nº 257 do Conselho Estadual de Educação em 2003, surgindo a sua proposta durante as etapas do curso de capacitação com os professores indígenas realizado entre os anos de 1991 e 2002. Esse curso seria orientado pelo principio da interculturalidade

Buscando assegurar aos professores indígenas o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados pelas sociedades ocidentais e a valorização dos saberes historicamente produzidos pelos povos indígenas. Assim, os conteúdos dos componentes curriculares e as atividades escolares desenvolvidas pelos professores formadores devem estar relacionados ao cotidiano de cada aldeia, sendo contextualizados e comparados com os afazeres, tecnologias e outros itens de existência e dos relacionamentos intersocietários não indígenas, ampliando assim visões de mundo, compreensão e produção de conhecimentos que possam contribuir para o projeto de vida desses povos. (Nota Técnica: Secretaria Estadual de Educação, 2008)

Esse Curso Normal de Nível Médio para formação de professores indígenas no Pará objetiva formar professores para atuarem nas séries de 1° a 4° do ensino fundamental das escolas indígenas no Estado, e a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. O curso está sendo ofertado para 182 indígenas nos pólos de Belém, Marabá, Oriximiná, e Santarém, estando alguns dos alunos desses cursos em exercício conforme a Resolução CEB n° 3 de 10 de novembro de 1999 que garante tratamento diferenciado, podendo os alunos exercer a função de professor regularmente, ainda que estejam em processo formativo.

A Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC através de relatórios e acompanhamentos de projetos sobre a situação da educação escolar indígena e a oferta de ensino médio para os povos indígenas no Pará, esclareceram que tem o objetivo de atender as necessidades de políticas públicas para o ensino médio integrado e para a reorientação curricular das escolas indígenas. Segundo a secretaria, a educação escolar indígena é a mais recente modalidade do sistema de ensino brasileiro, instituída através da resolução Conselho Nacional de Educação-

CNE/CEB n°3 em novembro de 1999 tendo características educacionais especificas. Tem "caráter comunitário" no sentido que é uma educação construída pela própria comunidade, a qual tem autonomia para elaborar e definir calendários escolares de acordo com o cotidiano do grupo, considerando a especificidade de cada povo indígena, a tradicionalidade indígena, a interculturalidade entre diferentes saberes, a interdisciplinaridade e o estudo bilíngüe/multilíngüe.

De acordo com o órgão, a modalidade de ensino médio regular está funcionando para os povos *Tembé* e *Kyikatêjê* desde o primeiro semestre de 2008, os professores não indígenas passaram a morar nas aldeias e desenvolvem projetos baseados na realidade e no modo de vida da comunidade - segundo a SEDUC com acompanhamento deles -, mas que tiveram grandes dificuldades quanto ao contrato temporário de trabalho para eles.

2.3 As demandas por educação escolar indígena no Ministério Público Federal

Neste sub capítulo, faço um levantamento das principais demandas por educação escolar indígena no sudeste do Pará, através dos Procedimentos Administrativos instaurados na Procuradoria da República de Marabá. O levantamento dessas demandas seria o objetivo geral deste trabalho, devido o meu estágio no setor de antropologia, iniciado em agosto de 2008 até outubro de 2009 e por ser uma das atividades que vinha desenvolvendo, contudo, mostrou-se inviável de ser realizados tomando por base, apenas o levantamento de tais demandas.

O trabalho que desenvolvia no estágio tinha por objetivo, o auxílio das atividades relacionadas à área de antropologia no âmbito no Ministério Público Federal, a qual foi atribuída à responsabilidade ao órgão, através da Constituição Federal de defender, proteger e garantir os direitos das populações indígenas, que com a lei complementar de 1993 criou a 6º Câmara de Coordenação e Revisão de Minorias, instaura inquéritos e ações civis públicas para apurar violações dos direitos dos povos indígenas e populações tradicionais.

As atividades consistiam em leitura e elaboração de resumos e relatórios de textos sobre os povos indígenas na região, licenciamentos ambientais de projetos que afetam populações indígenas, procedimentos administrativos, processos judiciais e

notas técnicas, visitas em algumas áreas indígenas e também participação em reuniões, o que me possibilitou o contato com algumas lideranças indígenas, em especial Zeca Gavião liderança *Kyikatêjê*, que me autorizou a realizar a pesquisa na comunidade.

No campo da política oficial brasileira percebem-se grandes contradições no que se propõe e se estabelece como diretriz política para a educação indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas. Do outro, ausência total de mecanismos políticos e administrativos/jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica. (BANIWA, 2001, p.125).

Embora as secretarias de educação informem que estão desenvolvendo políticas para atendimento da educação escolar indígena diferenciada, o que se percebe é que a implementação dessa educação é algo bem mais difícil. A constatação desses problemas, apesar de todo o reconhecimento dos direitos educacionais indígenas, são verificados também por meio das demandas por educação escolar indígena no Ministério Público Federal de Marabá instauradas como Procedimentos Administrativos⁶.

Os principais problemas são quanto à implantação de escolas, os problemas para a construção ou reformas de escolas em áreas indígenas que quando funcionam são em condições precárias. O fato de a legislação específica ter municipalizado a rede de ensino fundamental, ter transferido a responsabilidade da educação escolar indígena para os municípios e estados em regime de colaboração, para uma "melhoria na qualidade" dessa modalidade de ensino, abriu caminho para uma série de irregularidades na gestão desse ensino, pois definiu responsabilidades em cooperação e planejamento entre os setores, mas não determinou de que forma seria feito isso. Havendo assim uma indefinição da responsabilidade pelos recursos destinados para essas escolas - apesar de serem claro os recursos como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FUNDEB e outros, através dos municípios⁷,

⁶ Procedimentos Administrativos são a "sucessão ordenada de operações que propiciam a formação de um ato final objetivado pela Administração. É o caminho legal a ser percorrido pelos agentes públicos para a obtenção dos efeitos regulares de um ato administrativo principal". (Hely Lopes, 1976)

⁷ A questão de repasses de recursos para a educação escolar indígena também foi tema de discussão por Gersem Baniwa na CONEEI - Etapa Regional Marabá/PA, e segundo ele há uma falta de clareza quanto à distribuição desses recursos, o que será melhor administrado com a implantação dos Territórios Etnoeducacionais, de acordo com Gersem Baniwa.

mas o que ocorre são repasses de responsabilidades entre a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias municipais de educação, que não assumem suas responsabilidades tratando-se da implantação de escolas indígenas.

Dessa forma, percebe-se que são poucas as propostas concretas para implementação da educação escolar indígena, que problemas considerados básicos ainda são verificados nessa modalidade de ensino. Nota-se como o discurso oficial de órgãos responsáveis pela educação escolar indígena demonstrado no item anterior é contraditório, pois as dificuldades para soluções de alguns desses problemas são comprovados pelos procedimentos administrativos instaurados no MPF relativo aos povos *Suruí Aikewara*, *Guarani* e *Kyikatêjê*.

Os *Suruí Aikewara* fizeram uma representação que deu origem ao Procedimento Administrativo (Peça de Informação – PI) 139/2007 "Resumo: Comunidade da Aldeia *Suruí* Sororó - solicitação a SEDUC de uma Escola de Ensino Médio, sendo que, até a presente data, referida comunidade não obteve resposta".

A Peça de Informação foi instaurada em 2007, com o objetivo de averiguar problemas quanto à construção da escola *Moroneikó Suruí* na aldeia. A construção da escola de ensino médio foi solicitada através de convênio com o Município de São Geraldo do Araguaia e a Secretaria Estadual de Educação, com duas salas de aula, quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, biblioteca, sala de vídeo, refeitório e alojamento para professores. A comunidade comunicou sobre as péssimas condições da escola, estando naquele momento sem condições de funcionamento.

O Ministério Público Federal dessa forma, requisitou ao Município de São Geraldo do Araguaia os motivos da não realização da reforma na escola, ao qual esclareceu que a escola passou ao domínio do município somente em 2005, pois a área da aldeia está dentro do limite territorial do Município de São Domingos do Araguaia, e desde esse período o Governo Federal não liberou mais recursos para a reforma da escola, mas que a prefeitura veio trabalhando com recursos próprios para mantê-la funcionando e que foi construída a casa dos professores. Quanto à reforma, a FUNAI informou que nenhuma obra estava sendo realiza até o final de 2009, embora, o município tenha informado que seria concluída em outubro de 2008.

O Procedimento relativo ao povo *Guarani*, 064/2008 – Resumo: "Povo Indígena Guarani, da aldeia Nova Jacundá. Relatam funcionamento precário da escola que atende a comunidade, bem como, requerem melhorias na mesma".

Refere-se também ao funcionamento precário da escola na aldeia Nova Jacundá, como péssima remuneração e más condições de trabalho dos professores e a falta de transporte e merenda escolar na escola, demonstrando também a ineficiência do município tratando-se de educação escolar indígena. Esses problemas foram confirmados na CONNEI — Etapa Marabá, onde delegados *Guarani* prestaram depoimentos e informaram que nada foi feito para solucioná-los.

Novamente a falta de escola em áreas indígenas é motivo de abertura de Procedimento Administrativo, dessa vez em 2009 para estruturação da escola na comunidade *Kyikatêjê*. O procedimento 004/2009 – Resumo: "Comunidade Kyikatêjê – falta de escola na referida comunidade. Município de Marabá", foi instaurado em razão do convênio entre o município de Bom Jesus do Tocantins e a SEDUC para construção da escola com três salas de aula, mas que a obra não foi concluída, assim como a irregularidade no contrato dos professores não foi resolvido.

O MPF requisitou informações sobre a situação da escola e das medidas realizadas para a sua regularização, contudo a Secretaria de Educação do Estado explicou que a escola já está regularizada, e que foram expedidas as portarias nº 081/2007 e 035/2008 para implantação de ensino fundamental e médio na escola *Kyikatêjê*, a partir dos anos letivo de 2007 e 2008 respectivamente, passando a ter a nomenclatura de "Escola de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*".

Foram realizadas vistorias na escola para averiguação dos problemas relatados e marcadas algumas reuniões com a Secretaria Municipal de Bom Jesus do Tocantins e a Estadual de Educação juntamente com lideranças da comunidade para discussão da situação, contudo representantes das secretarias educacionais não compareceram e a própria comunidade realizou algumas obras emergenciais para funcionamento da escola.

CAPITULO III

Escola Tatakti Kyikatêjê

A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. Além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (BANIWA, 2001, p.119).

Neste último capítulo intenciono, embasada em pesquisas, elucidar sucintamente a história do povo *Kyikatêjê* e como se deu o processo de autonomia da comunidade, ressaltando a escola neste contexto e demonstrar por base nas discussões iniciadas neste trabalho, na prática o significado de uma escola indígena realmente específica e diferenciada e de como a participação de lideranças, associações, professores e comunidade indígena são importantes no processo de reivindicação e de construção de uma educação que privilegia as especificidades culturais do povo, dentro e fora da escola.

As pesquisas na escola foram iniciadas, a partir de algumas reuniões e visitas à aldeia *Kyikatêjê* em 2008 e 2009, nas quais participei em função do estágio: para averiguação de incêndios que vinham ocorrendo na Terra Indígena Mãe Maria, em períodos de seca, na área cortada pela Linha de Transmissão Elétrica; vistorias na escola *Tatakti Kyikatêjê*, para constatação dos problemas com a construção da escola e do convênio com a Secretaria de Educação e outras reuniões realizadas na Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtátí*. Em uma Oficina Pedagógica em junho de 2009 realizada em parceria com a UFPA, na qual participaram os professores e lideranças da comunidade, e tive os primeiros contatos sistemáticos com a realidade da escola. E entre setembro, período que obtive a autorização formal para a pesquisa a novembro de 2009, na qual pude de forma sistemática, fazendo uso da observação participante entender o cotidiano e o funcionamento da escola, utilizar entrevistas semi estruturadas com os alunos e dessa forma, entender o papel da educação escolar na comunidade *Kyikatêjê*.

Foi através do estágio e das informações e novos conhecimentos que obtive lá, sobretudo os relacionados a questão de direitos indígenas e por uma escolha metodológica, optei por organizar este trabalho da maneira que se encontra aqui, embora, outras informações e fatos relevantes que obtive durante a pesquisa, se enfatizados e abordados com a devida relevância, a qual orienta o trabalho de campo na antropologia, tornariam esse trabalho ainda mais enriquecedor.

3.1 História do povo Gavião Kyikatêjê

O povo *Kyikatêjê* é um sub grupo Gavião, classificado como Jê-Timbira, falante de um dialeto da língua Timbira Oriental, da família Jê. Povos classificados como *Jê-Timbira*, são povos que apresentam algumas semelhanças entre a língua – apesar de haver diferenças bem definidas e reconhecidas por eles, a cosmologia, um complexo sistema de nominação que está diretamente ligada aos rituais, ciclos cerimoniais de longa duração, corridas de toras e jogos de flechas, além da forma tradicional de aldeia circular⁸ (ver desenho 1).

Os Gaviões são formados por diferentes povos Timbira que dividiam territórios comuns que iam do Maranhão até as margens do Rio Tocantins. Esses povos foram assim identificados por viajantes do século XIX de forma genérica pelo estigma de "bravos" e "selvagens" que possuíam, devido o controle territorial que exerciam e pelo fato de usarem penas de gaviões na confecção de suas flechas. (DA MATTA, 1978). Por outro lado, Gavião que significa *Hàk* é o nome de uma das metades cerimônias em que o povo se dividia/divide em função de um ciclo ritual de longa duração. (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 1985)

Os Gaviões "Ocidentais" - ou Gaviões do "Oeste" ou da "Mata" como foram identificado por *Nimuendaju* (1983), para os que viviam na bacia do Tocantins a fim de distingui-los dos demais grupos Timbira do alto Pindaré no Estado do Maranhão, contudo, tem história de contato recente e situação atual muito particular em relação aos demais povos Timbira⁹. (FERRAZ, 1983 e 2001)

⁹ Os diversos povos Timbira tiveram história de contando desde o século XVII, são povos que hoje ocupam territórios formados por áreas descontinuas no estado do Tocantins e Maranhão, são eles:

 $^{^{8}}$ Para entender melhor, consultar DAMATTA, 1978; MELLATTI, 1974 e 1976, SOUZA 2001, e NIMUENDAJU 1983.

Os "Gaviões do Oeste", que vieram se fixar a margem direita do Rio Tocantins, por rejeitar o contato com a frente de expansão, sobretudo criadores de gado nos campos Maranhenses, que vinha penetrando e ocupando os territórios tradicionais dos povos Timbira, do nordeste, Goiás, até chegar ao Pará¹⁰; após cisões que deu origem aos diversos povos Gavião, passaram a se denominar em função do domínio territorial que exerciam ao longo desse rio. Assim os Kyikatêjê, onde kyi é cabeça, *Katê* dono e *jê* povo, significa "o povo dono do rio acima".

O povo que havia permanecido no médio Tocantins se denominou *Parkatêjê*, em que par é pé, são "o povo dono da jusante". Este povo por sua vez, encontrava-se dividido em varias "turmas", no Rio Jacundá estava a "turma do cocal" e os $R\hat{o}h\hat{o}kat\hat{e}j\hat{e}$ - aldeia de palha, ao qual pertencia $Krohokenhum^{11}$.

O terceiro povo que se fixou nas cabeceiras do Rio Capim, os Akrãtikatêjê, onde Akrāti significa montanha, ficaram conhecidos como "turma da montanha".

Os Kyikatêjê são referidos também como "turma do Maranhão", porque no começo do século XX por motivo de conflito com os Parkatêjê e por recusar o contato com o $kup\hat{e}^{12}$, refugiaram-se em direção ao Maranhão. Os mais velhos se recordam de uma grande aldeia – Krijõmreti - no Rio Moju, a partir de onde ocorreu uma grande separação dos povos, e um grupo numeroso refugiou-se em direção ao maranhão à montante do Rio Tocantins (FERRAZ, Ibidem).

DaMatta (1978) também aponta a cisão de um povo Gavião por questões internas, que teria ocorrido antes da pacificação, contudo, afirma que as informações colhidas são insuficientes para reconstruir essa cisão, mas era possível segundo ele, observar o aparente antagonismo que os dois povos: os "Gaviões do Cocal" que era o mais reduzido e decidiu procurar o contato com os regionais, fixando-se em Itupiranga; e o povo que se fixou em Tucuruí – Akrātikatêjê, mantinham entre si.

Krahô (TO), Krikaty (MA), Apinajé (TO), Canela - Apaniekra, Canela - Ramkokamekra e Gavião -Pykobjê (MA).

DAMATTA, 1978.

¹¹ "Líder Timbira" – segundo Ferraz que escreveu em 1985 sua dissertação de mestrado em função de um convênio em 1974 entre Universidade de São Paulo (USP), FUNAI e Projeto Rondon com o objetivo de desenvolver projetos de pesquisa na microrregião de Marabá junto aos grupos indígenas da região - enfatizando a história de Krohokrenhum, ou Capitão como ficou conhecido, liderando a busca pelo contato com o kupe como única solução à sobrevivência, pois o grupo se encontrava muito debilitado devido as epidemias que tinham reduzido-os a algumas pessoas. Assim também como lidera o grupo nas relações com os regionais, sobretudo no que depois transforma-se na comercialização da castanha de forma autônoma, antes gerida e controlada pela FUNAI, e que ainda hoje lidera o povo Parkatêjê.

¹² Termo utilizado pelos povos Gaviões para se referirem a todas as pessoas não indígenas. No mesmo sentido, os povos de língua Kayapó da família Jê, utilizam o termo Kuben referindo-se aos não indígenas.

De acordo com a bibliografia existente¹³ os primeiros contatos com os povos Gaviões do Oeste são correspondentes à exploração dos recursos econômicos no médio Tocantins, caracterizados apenas por contatos esporádicos ou visuais no século XVIII ao XIX, quando não havia necessidade nem motivação para se penetrar as matas do interior, quando apenas viajantes mencionavam os Gaviões como "selvagens arredios". Contudo, DaMatta (1978) aponta que ainda passariam algumas décadas até esses indígenas serem efetivamente conhecidos, e que o temor causado já nesse período "era motivado pelo fato de serem 'índios' e nada mais". (DAMATTA, 1978, p.121). Adentrando os Gaviões na história "como seres altamente perigosos, embora não fossem conhecidos e, muitas vezes, nem vistos pelas populações que margeavam o Tocantins". (Idem, Ibidem, p. 123). Da mesma forma, Nimuendaju (1946, apud DAMATTA, 1978) aponta que apesar da descrição aos Gaviões nunca foi visto um único "índio" pertencente a esse povo.

A segunda fase do contato teve início no século XX, quando outro sistema de exploração econômica baseado no extrativismo vegetal: exploração de borracha, óleo de copaíba e castanha do Pará e posteriormente a criação de gado, estava se consolidando no sudeste paraense, sobretudo no antigo Burgo do Itacaiúnas, que se transformou na cidade de Marabá¹⁴.

Nesse período, no entanto, após uma convivência pacífica com os regionais, quando a borracha começou a se desvalorizar e o óleo de copaíba e a castanha-dopará passaram a se constituir em fontes de riquezas altamente cobiçadas, por volta de 1920, houve o recrudescimento das relações entre os Gaviões e os regionais, havendo conflitos e mortes de ambos os lados, e incursões de extermínios aos Gaviões organizadas por comerciantes, políticos locais e donos de castanhais em Marabá, que foram noticiadas na imprensa nacional, como "as selvagerias praticadas por esses índios", o que justificaria expedições punitivas contra eles, a conquista de seus territórios ou para eliminá-los enquanto povo. (DAMATTA, 1978 e FERRAZ, 1983).

¹¹ ARNAUD, 1964 apud DAMATTA, 1978; DAMATTA, 1978; FERRAZ, 1983 e 2001 NIMUENDAJU, 1946, apud DAMATTA, 1978.

¹⁴ Embora DaMatta aponte o Burgo Agrícola do Itacaiúnas como o local que deu origem à cidade de Marabá, sabe-se que a cidade na verdade, surgiu na Foz do Rio Itacaiúnas, no Pontal, lugar onde o maranhense Francisco Coelho da Silva juntamente com Francisco Casemiro de Souza, construíram um barracão denominado Marabá, na faixa de terra entre os Rios Itacaiúnas e Tocantins, casa comercial localizada estrategicamente para receber caucheiros e diferentes viajantes que passavam por esses rios.

Nesse contexto e com a intensificação do conflito entre os Gavião, coletores de castanha e pelas grandes concessões de castanhais que o governo do Estado do Pará vinha promovendo a algumas famílias que se instalavam na cidade, o SPI a partir de 1937 instalou posto de atração aos povos Gavião, com o objetivo de evitar o extermínio pelas expedições que vinham sendo organizadas em Marabá. O primeiro, no Rio Ipixuna começou a ser visitado por eles para receber ferramentas e alguns "brindes". (Idem ibidem)

Outro Posto foi instalado em 1945 num lugar chamado Ambauá em frente à cidade de Tucuruí. Retomando os trabalhos de atração, uma expedição organizada pelo dominicano Frei Gil Gomes Leitão em 1956 contata definitivamente o grupo do Cocal – reduzido a algumas pessoas já havia reunido outros "sub grupos", época em que a liderança de *Krohokenhum* estava se firmando, após morte de um antigo líder – e em seguida o grupo se dirige para a cidade de Itupiranga e os esforços dos agentes do SPI se intensificam para incentivar esse grupo à coleta de castanha. (FERRAZ 1983)

Nesse período há uma ruptura na ordem tradicional do povo: o enfraquecimento da organização social em função da perda de territórios, do acentuado contato com os regionais e da conseqüente depopulação que sofreram, situação que impactou diretamente o sistema de parentesco.

Com a desocupação de territórios indígenas tradicionais para a coleta da castanha, concedidas a algumas famílias da região, uma gleba de terras foi reivindicada por um administrador do SPI, por deduzir que a área entre os Rios Flexeira e Jacundá, um dos maiores castanhais da região, que ele explorava castanha, seria território tradicional dos Gavião. Assim essa gleba de terras foi concedida por decreto estadual em 1943, e começou o incentivo aos Gavião *Parkatêjê* a mudarem para a área com a promessa de "enricarem" com o dinheiro da venda da castanha, o que além de fazer com que desocupassem territórios, permitiu a ocupação efetiva de grandes castanhais e a exploração econômica direta com a utilização dos *Parkatêjê* para coleta de castanha, utilizando estigmas referentes aos Gaviões para afugentar os coletores de castanha que permaneciam na área.

Como o SPI/FUNAI vinha incentivando a figura do "capitão" para liderar os povos indígenas, em detrimento, em alguns casos da liderança tradicional, à seus interesses, com a finalidade de controlar os grupos indígenas, o órgão tutelar investiu para que *Krohokenhum* mudasse para a área, trouxesse alguns indígenas que

permaneceram na cidade de Itupiranga ou outros povos Gavião, iniciando a "concentração" que foi efetuada na Terra Indígena Mãe Maria¹⁵. (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 1985; FERRAZ, 1983)

Nesse contexto e com advento de políticas desenvolvimentistas privadas e estatais, na área de mineração, rodovias, usinas hidrelétricas e a pecuária extensiva, que estavam sendo implantadas na região amazônica, a partir da década de 1970 com objetivo de "ocupar" o que era tido com "vazio demográfico", as sociedades indígenas sofreram ainda mais com o impacto dessa ação.

O povo da montanha, *Akrãtikatêjê* que vivia em frente à cidade de Tucuruí foi contatado em 1960, e vinha sofrendo conseqüências desastrosas em função do contato com a sociedade local, como os demais povos Gavião, extermínio em decorrência dos conflitos com regionais e disseminação da população pelas epidemias, foi forçados pela FUNAI a retirarem-se em 1973 de seu território tradicional reconhecido pelo Governo do Estado do Pará em 1945 com área de 3.600 hectares¹⁶, antes disso, porém, cinco rapazes solteiros foram levados para outras comunidades indígenas, para "aprenderem a trabalhar na castanha", como era explicado pela FUNAI. Apesar dessas remoções um grupo, liderado por *Payaré*¹⁷ continuou na área até 1983. (FERRAZ, 1983 e 2001)

1

¹⁵ TI Mãe Maria hoje localizada no município de Bom Jesus de Tocantins − aproximadamente 40 km distante da cidade de Marabá − foi homologada em 1986, com 62.488 hectares. A Terra Indígena foi atingida por diferentes obras de infra-estrutura, como a Rodovia 222 (conhecida com PA -70) que cortou em 1967 toda a extensão da área; a PA − 150 em 1977; o linhão de transmissão da Eletronorte, a estrada de ferro Carajás em 1982 e a iminente implantação da hidrelétrica de Marabá.

¹⁶ A maioria dos Akrãtikatêjê – que relutaram não abandonar seu território tradicional era motivado, sobretudo porque o grupo, então liderado por Hõnore, havia tido conflito e cisões com os Parkatêjê que estavam na reserva Mãe Maria e que vieram se fixar na aldeia que estavam os Kyikatêjê, retirados de Tucuruí em 1971 e "distribuídos" em diferentes Terras Indígenas ou levados para o Mãe Maria, para conceder espaço ao empreendimento energético da Eletronorte, construído a partir de 1975 exatamente na área concedida aos Gavião da Montanha, o que, dentro do contexto de "desenvolvimento" da região possibilitaria a implantação de outros projetos.

Payaré (filho de Hōnore, a "mamãe grande") juntamente com sua mulher e cinco filhos permaneceram na área, no Posto Indígena Gavião da Montanha, extinto em 1974 e posteriormente na própria cidade de Tucuruí, entre 1971 e 1983, para obter garantias de que a Eletronorte os reparariam pela perda de seu território tradicional. Quando foram definitivamente retirados de seu território após as freqüentes ameaças e o atentado que Payaré sofreu, por posseiros que vinham sendo incentivados por agentes da empresa a ocuparem a área e a pressionar o grupo a se retirar. Em 1989 os Gavião da Montanha entraram com uma ação inédita naquela época, reivindicando seu território perdido contra a empresa. Com sentença a favor aos Akrãtikatêjê, a Eletronorte foi obrigada a indenizá-los com uma área do mesmo tamanho da anterior, contígua à TI Mãe Maria por decisão dos Gavião da Montanha o que aguarda resolução. Recentemente Payaré e algumas famílias Akrãtikatêjê mudaram-se para novo aldeamento dentro da Terra indígena Mãe Maria, no KM 15, enquanto a nova área é regularizada.

Os *Kyikatêjê* que haviam se refugiado à montante, em direção ao Maranhão, permaneceu confinado numa área situada no Igarapé dos Frades, próximo a Imperatriz. Com a penetração de posseiros, "grileiros" e da frente agropecuária que avançava na região ao longo do que se tornou a PA-70, o povo ficou confinado sob forte pressão na área, que havia sido interditada pela FUNAI, mas que não foi respeitada pelas populações regionais. (Idem, 1983)

De acordo com Ferraz (1983) os trabalhos de "pacificação" dos agentes tutelares estabeleceram os primeiros contatos com os *Kyikatêjê* em 1968 com auxilio de "Cotia" (*Pyrkrejimokre*) e *Kinaré* "intérpretes" pertencentes ao grupo *Akrãtikatêjê*. A FUNAI negociou a transferência do povo para a área Mãe Maria, diante do "massacre" ao qual estaria sujeito naquela localidade, e com objetivo de aumentar a força de trabalho disponível para a coleta de castanha. Foram então removidos do território tradicional que se encontravam, no Maranhão, e a área foi entregue a uma empresa regional denominada CIDA - Companhia Industrial de Desenvolvimento da Amazônia, atualmente a CIDA não mais existe, contudo a região ficou conhecida como "Cidelândia".

A trajetória dos *Kyikatêjê* é narrada antes do contato com os não-indígenas, baseada nos relatos do *Homprynti Ksktehuti Pewynti Kwynty* (Baixinho), contidos no trabalho da professora de história na escola *Tatakti Kyikatêjê*, Maura Saldanha, a partir da saída da aldeia *Krikakroiti*, a "mais antiga aldeia", de onde saíram devido ataques dos não indígenas.

No relato da história do povo, fica visível o caráter nômade que tinha as atividades tradicionais de pesca, caça e agricultura que mantinha em cada novo lugar que se estabeleciam, assim como a organização social e a construção de suas aldeias em círculo. São igualmente expressos os momentos felizes que viviam em cada lugar e a surpresa, em cada novo contato com os regionais e dos indígenas mortos nos encontros:

Apesar das muitas alegrias vividas nessa aldeia os 'índios gavião' [os $Kyikatêj\hat{e}$] saíram às pressas dessa localidade, sem levar nenhum pertence, a não ser umas sementes e mudas de alimentos, os quais eram consumidos por eles onde conseguiram preservar o tipo de cultura que são usadas até hoje na alimentação. Essa rápida fuga se deu por motivo do ataque do $Kup\hat{e}$ que queriam tomar posse das terras. [...]

Formaram nova aldeia, a qual recebeu o nome de *Pernãxwytitime Jõkri*. Era um lugar bom com muita caça e um rio grande, no qual

não praticavam a pesca. No interior da mata fizeram uma roça para plantio de alimento. Nesse tempo já possuía ferramentas como facão e o machado, os quais tomavam dos *kupê* ou pegavam escondidos nas cabanas dos castanheiros.

A nova moradia denominada Krikroti me Jôkri (com o significado de Aldeia Fedorenta), foi onde nasceu o novo guerreiro Prekore. Lá na aldeia fedorenta derrubaram árvores para construir suas casas e fazer novas roças. Como bons conservadores dos costumes tradicionais suas 'casas' eram feitas em círculos [aldeia construída em círculo]. Somente os casados possuíam casas separadas da família, os solteiros continuavam morando com seus pais. Não era costume criarem animais domésticos, somente filhotes de porco do mato (krô), quando matavam a mãe cuidava preso ou amarrado ate ele crescer para poder matar e comer.

Assim como das outras vezes foram novamente atacados com tiros que atingiram e mataram duas mulheres e uma criança, sendo uma dessas mulheres a mãe de Baixinho e seu irmão, a outra mulher era a mãe da *Katyi*, que é avó da *Prykrataré*, após os ataques mudaram outra vez.

Formaram outra aldeia desta vez foi *Hipôtikipê Me Jôkri*, significando aldeia em cima do igarapé. [...] Nessa aldeia só comiam o peixe poraquê conhecido como peixe elétrico o qual era pescado com arco e flecha, ia tudo muito bem quando foram atacados outra vez e fugiram, não havendo morte dessa vez.

Fora encontrado outro lugar com muita água, uma boa mata com muitos bichos para uma farta alimentação, este lugar é *Xêxêtjôkônã Me Jôkri*, a qual significa Igarapé da Arraia. Não esperavam outro ataque do kupê, eles chegaram agredindo com tiros, matando dois homens, *Hakrôtoire* e o *Tomkore* que eram sogro e genro, saíram todos correndo, deixando os dois mortos para trás, algum tempo depois voltaram para pegar os ossos para enterrar.

Na tentativa de um lugar tranquilo para morar estavam na aldeia *Kôkaprekti Me Jôkri*, que significa Aldeia do Bananal, onde plantaram bananas. O Baixinho já estava casado, nessa aldeia foi onde nasceram seus filhos *Ropré* e *Jõprara*, nasceu também o *Txakore* filho do *Papaiti* e *Kaprô*. Nessa aldeia não sofreram ataques, mudaram porque queriam ir para outro lugar.

Viveram outra temporada felizes, era *Kaprântiwymti Jõkô me Jõkri*, ou seja, Aldeia do Jabuti Gordo, neste local não nasceu muitas crianças porque tinha poucas mulheres. Nesse período viviam nômades sem construir casa e sem plantar roças, só comiam carne de caça e as frutas coletadas nas matas.

Os *Kyikatêjê* foram transferidos para a Terra Indígena Mãe Maria, em 1969 para um local sem preparo antecipado, denominado "Maguari", com alta incidência de malária e sujeito a inundações, onde passaram a viver de caça, coleta de frutos silvestres e outros gêneros alimentícios. Nesse período o grupo apresentava uma drástica redução demográfica, com 45 pessoas. (Idem, 1985)

O povo foi removido novamente, em 1970 no interior da área Mãe Maria, a um quilômetro da rodovia e a quatro da "Aldeia do Trinta" e sede do posto da FUNAI, onde se encontravam os *Parkatêjê*. Os *Kyikatêjê* instalaram-se em nova aldeia chamada de "Ladeira Vermelha", que logo depois em 1972, vieram se fixar com permissão da FUNAI, os agentes da Missão Novas Tribos do Brasil, que com um trabalho já desenvolvido junto aos *Akrãtikatêjê*, desenvolveram, durante quatro anos, um trabalho de pesquisa lingüística voltada para a alfabetização e a evangelização dos *Kyikatêjê*.

Em 1976 contudo, as duas famílias de missionários de origem norteamericana da Missão Novas Tribos que permaneciam com o povo *Kyikatêjê*, não aprovavam e criticaram a liderança nas aldeias, pelos critérios utilizados para redistribuição de bens provenientes da renda da castanha, o que não foi legitimado pelo povo; aliado ao trabalho de "escolarização" considerado ineficaz junto aos *Kyikatêjê*, monolíngües, a FUNAI não concedeu permissão para permanecerem na Ladeira Vermelha. (FERRAZ, 1985)

Dessa forma os *Kyikatêjê* foram inseridos nas atividades geridas pelo posto da FUNAI: nos serviços de lavoura com horários de trabalho instituídos na produção de farinha para subsistência, que também ficava submetida ao controle do posto e a extração da castanha.

O que levou ao surgimento de alguns conflitos, pois as menores áreas para coleta de castanha eram distribuídas aos *Kyikatêjê* assim como era "dispensado um tratamento especial" a esse povo, justificado pelo contato recente. Além da coerção praticada ao grupo pelos agentes da FUNAI, da proibição de realizarem suas atividades tradicionais, como os cerimoniais de longa duração. (FERRAZ, 1983)

Com o desenvolvimento do processo de comercialização da castanha do pará pelos povos Gavião que se deu a partir da "nova orientação" da política indigenista oficial desenvolvida pela FUNAI através dos chamados "projetos de desenvolvimento comunitário" entre alguns povos indígenas e em algumas regiões do país, que tinham o objetivo de "integrar" as populações indígenas, em áreas aonde mudanças sociais e econômicas vinham se expandindo rapidamente.

Nesse sentido os Gavião que foram trazidos para a área Mãe Maria a princípio para servir de mão de obra à exploração de castanha, passaram a comercializar o produto sem controle e interferência do órgão tutelar, de forma

autônoma por decisão deles e com a ajuda de alguns profissionais¹⁸. O que com o avanço e as proporções que a comercialização do produto feito pelos indígenas adquiriu, começou a "incomodar" os produtores, políticos da região de Marabá e agentes da FUNAI, que posteriormente afastaram antropólogos a continuarem desenvolver trabalhos com a comunidade.

Nesse sentido, com importância e a lucratividade que a comercialização da castanha do pará adquiriu, transformando os Gavião no que DaMatta (1978) definiu como "índios castanheiros", aliada ao desejo de *Krohokenhum* de formar uma única aldeia reunindo as "duas turmas", e posteriormente com o projeto de construção da linha de transmissão da Eletronorte¹⁹ que atravessou a Reserva Mãe Maria, exatamente onde estava a "aldeia do trinta", dos *Parkatêjê*, formaram nova aldeia e se autodenominaram "Comunidade Indígena *Parkatêjê*".

A nova aldeia construída a um quilometro da Rodovia recuperou a forma circular tradicional, o que segundo Ferraz (Ibidem p. 94) "permitiria a redefinição precisa no espaço tradicional, das frações cerimoniais²⁰ tendo por objetivo o desempenho correto dos papeis rituais e da própria realização dos cerimoniais".

Permitiu também que "abandonassem" antigos estereótipos de "selvagens" e "bravos" que outrora foram utilizados e até reforçados e manipulados pelos Gavião, como acentua Ferraz (1983), como meio de afirmação identitária que se expressa em circunstâncias específicas.

A princípio em decorrência dos conflitos com os regionais surgindo esses estigmas para os Gaviões e mais tarde utilizando-se deles para controlar seus territórios e afastar invasores, passa a vigorar entre os regionais, em função do comércio da castanha realizados pelos Gavião e das relações que estabeleceram com os "agentes externos" pelas indenizações da Eletronorte e posteriormente as

¹⁸ Os profissionais foram contratos para trabalhar nesses projetos eram sobretudo antropólogos, nesse caso Iara Ferraz.

¹⁹ A implantação da linha de transmissão de alta tensão da Eletronorte que cortou a área indígena foi iniciada em 1976 com os trabalhos topográficos realizados na área, que só então os *Parkatêjê* tomaram conhecimento do projeto, e do traçado que atravessaria a aldeia, suas roças e os maiores castanhais da área. Iniciando uma longa negociação para indenização em razão da obra, o que mobilizou vários segmentos da sociedade nacional em defesa dos direitos indígenas no Brasil. As pressões da FUNAI (presidência) e da Eletronorte sobre os Parkatêjê acentuaram-se (enfatizado para convencê-los a aceitar a indenização proposta, que solicitariam intervenção militar na área), quando em 1980 foi firmado convênio entre a empresa e a FUNAI para indenizá-los no valor de 40 milhões de cruzeiros antes do início das obras e assegurado um pequeno desvio em relação ao traçado original, afastando a linha de transmissão para junto da rodovia estadual.

²⁰ As frações cerimônias de acordo com Ferraz (1983) as quais se dividiam/dividem era *Hák*- (Gavião) e *Pãn* (Arara), e que desdobrava outros ciclos cerimoniais. O que era dificultado de ser realizado pela divisão das aldeias, ou impedido de ser realizado em conjunto por decisão dos agentes da FUNAI.

negociações com a "Vale" em 1984, em função da passagem da estrada de ferro Carajás que atravessou o território Mãe Maria, o estereótipo de "índios ricos".

O que ainda dentro desse contexto, aliado à ação da FUNAI, com a morte de duas lideranças *Kyikatêjê*²¹ em 1980, e o projeto de *Krohokenhum* de reunir as duas aldeias e acabar com os estereótipos que permanecia em relação aos *Kyikatêjê*, devido o contato recente e do grupo ser monolíngüe, de "bravos" em contraste com os *Parkatêjê* considerados "mansos", passam se denominar publicamente Comunidade Indígena *Parkatêjê*. ²² (FERRAZ, 1983)

3.2 O povo Kyikatêjê hoje

Os *Kyikatêjê* mudaram contra a vontade da Ladeira Vermelha para a Aldeia do Trinta e ficaram reunidos juntamente com os outros povos Gavião nessa aldeia por iniciativa principal do órgão tutelar que não considerou as particularidades do povo, e os submeteu a um processo desigual de supremacia e domínio dos *Parkatêjê* em relação aos outros, acentuando o conflito já existente e fazendo com que os *Kyikatêjê* rompessem definitivamente com a estrutura estabelecida.

De acordo com *Rikpàrti Kôkoprôti*, coordenador geral de educação da escola *Tatakti Kyikatêjê*, em relação à mudança da outra aldeia:

[...] Do meu ponto de vista a gente foi muito usado pela outra aldeia, até meu pai que era cacique foi esquecido, abandonaram meu pai e apoiaram outro, engrandeceram uns e esqueceram outros... eu sempre falava pra minha esposa: se tivesse minha aldeia eu saia daqui e ia pra minha aldeia. Hoje eu tenho essa aldeia, mas sempre tive essa vontade de sair de lá. Hoje em tenho minha aldeia, aonde eu posso estar brigando juntamente com meu povo, com meu conhecimento; eu tava do lado de outro povo e não tinha apoio nenhum. (*Rikpàrti Kôkoprôti*, 12/11/2009).

se iniciava com o *Tep* (peixe).

²² Apesar da denominação que "uniu" os três grupos, é importante destacar que o reconhecimento de diferenças étnicas e culturais entre os povos sempre existiu, exemplo disso são as separações físicas que ocorreram, e os novos aldeamentos formados, em que publicamente se denominaram Comunidade Gavião *Kyikatêjê* e recentemente Comunidade Gavião Akrātikatêjê.

²¹ Os lideres Kyikatêjê, *Kwantukre* e *Paneti* colocaram em prática na aldeia "Ladeira Vermelha" um conjunto de regras ligadas ao sistema de organização social e a realização de um longo cerimonial que se iniciava com o *Tep* (peixe).

Em maio de 2001 formaram nova aldeia sem nenhum tipo de apoio, para uma área dentro da Reserva Mãe Maria na margem esquerda da BR 222 no quilometro 25, no sentido Marabá em direção a Bom Jesus do Tocantins, situada entre o Igarapé Flexeira e Rio Jacundá, onde se fixaram a maioria dos *Kyikatêjê*, no local aonde vinham sendo implantados alguns projetos com os recursos provenientes do convênio com a Vale.



Riane Souza Araujo – 07/2009

Foto 3. Entrada da aldeia

Essa ruptura e o novo aldeamento formado (fotos 3 e 4) se efetivaram com a participação decisiva de *Pepkrakte Jakukrêikapeiti Ronore Konxarti*, conhecido como Zeca Gavião, que, com o papel de destaque que vinha adquirindo desde junto aos *Parkatêjê*, se estabeleceu como uma das lideranças *Kyikatêjê*, como interlocutor da comunidade nos processos de negociações e reivindicações com diferentes instituições privadas e governamentais.

Isso é uma longa história... Eu vou falar só metade do que aconteceu de lá pra cá... O Zeca, a tendência do Zeca é sempre ajudar seu povo. O que aconteceu naquela época? Na época, aqui não era aldeia, era bananal, era pra gente trabalhar em conjunto, tirar banana pra vender e trocar por botijão para o pessoal da aldeia, foi o cacique que falou que não era pra fazer assim, discutiram por causa desse bananal, a partir daí teve esse conflito. O Zeca veio pra cá e conversou com meu irmão o *Kuwxere*, e logo cedo bateram na minha porta, falaram comigo pra gente mudar pra cá, que o cacique de lá tinha discutido com o Zeca. Convidaram que eu viesse pra cá, e como minha intenção era sair de lá, vim em frente [...] A gente ficou aqui um ano sem receber nenhum centavo. Naquela época a gente ficou prejudicado, e nossos filhos tinham uma necessidade muito grande

de alimentação, ficamos sem alimentação, sem apoio de ninguém, mas como o Zeca é bem articulado para buscar recurso, fazer parceria, foi buscar alimento para nosso povo. Então naquela época a gente vivia naquela casinha, o antigo abatedouro ali. [...] Foi desse jeito, foi duro, complicado; mas a gente conversou com o pessoal da Vale pra eles entenderem que existe três etnias que são *Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*. (*Rikpàrti Kôkoprôti*, 12/11/2009).

A partir daí Zeca e outras lideranças iniciaram a busca por apoio e captação de recursos para estruturação da aldeia e da comunidade. Num primeiro momento em uma reunião realizada na aldeia no local denominado "acampamento" com a ONG Extensão Amazônia via APITO- Associação dos Povos Indígenas do Tocantins foi criada a Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê Amtàti* que passou a ter reconhecimento formal em dezembro de 2001, e o administrador administrativo da ONG, prestando consultoria à comunidade.

Nesse mesmo ano, com a finalidade de buscar recursos, lideranças *Kyikatêjê* e consultoria se reuniram com representantes da FUNAI, Vale e MPF para discutirem uma forma de garantir apoio financeiro para comunidade. Nesse sentido após muitas negociações com a Vale, foi firmado Termo de Ajustamento de Conduta - TAC entre as partes para atender a comunidade através de recursos financeiros. E o recurso a ser repassado através da APITO, devido o povo ainda não dispor de representação jurídica.

Em 2002 dando continuidade às negociações com a vale, para desenvolvimento de projetos produtivos e elaboração do plano de desenvolvimento sustentável, ocasionou outro TAC, dessa vez com a participação da associação *Kyikatêjê*, iniciando uma nova fase para o povo *Kyikatêjê*, com melhor estruturação e maior suporte administrativo e financeiro.

Atualmente na comunidade *Tatakti Kyikatêjê* encontra-se em intenso crescimento populacional, reside um total de 300 pessoas de diversas etnias (conforme as tabelas 1 e 2), segundo dados da coordenação de saúde, e são desenvolvidos diversos programas e projetos de desenvolvimento sustentáveis, nos quais quase todos os recursos para desenvolvimentos são oriundos da parceria e de convênios que mantém com a vale.

A gente tem nosso recurso próprio para a aldeia, para manutenção de projetos de educação, saúde, são oito anos e a gente tem toda essa estrutura, completa, da educação, de ensino fundamental ensino

médio, isso aí foi a gente que conseguiu a construção das casas... (*Rikpàrti Kôkoprôti*, 12/11/2009).

Tabela 1. Etnia e quantidade de pessoas na aldeia Kyikatêjê

Etnia	Pessoas
Akrãtikatêjê	52
Guarani	14
Guajajara	1
Karajá	28
Kaigang	1
Kyikatêjê	145
Krikati	8
Parkatêjê	36
Terena	1
Wayãpi	1
Xerente	13
Total	300

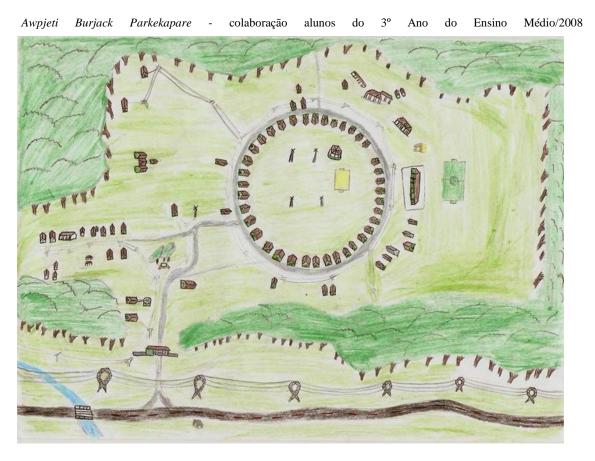
Dados coletados pelo professor Clebson em 2009

Tabela 2. Faixa etária e quantidade de pessoas

Faixa Etária	Pessoas
Maiores de 60 anos	9
Adultos (12 a 49 anos)	131
Adolescentes (14 a 20 anos)	28
Crianças (8 a 13 anos)	37
Crianças (1 a 7 anos)	86
Crianças (abaixo de 1 ano)	9

Dados da coordenação de saúde em 2009

A partir do momento que se autodenominaram *Kyikatêjê* e formaram novo aldeamento, estabeleceram relações com agentes externos o que possibilitou buscarem melhores condições para a comunidade, iniciaram uma etapa decisiva no estabelecimento de autonomia e no processo de fortalecimento e reconhecimento cultural e étnico do povo *Kyikatêjê*.



Desenho 1: Aldeia Kyikatêjê





Foto 4. Aldeia Kyikatêjê.

Nesse contexto o processo de reivindicação "por escola", tornou-se fundamental, uma vez que o projeto de autodeterminação do povo passa pela escola. Como enfatizou Zeca Gavião, em uma oficina pedagógica realizada no dia 11 de junho de 2009, "através da escola podem restaurar a história de um povo, demonstrar quem são o povo *Kyikatêjê*, um povo que tem história e que mantém suas tradições, que mantém sua língua materna e sua cultura". De acordo com *Rikpàrti* ao falar sobre a educação escolar na comunidade destacou: "nossa qualidade aqui hoje é a educação".

Nesse sentido, a educação escolar é orientada, para atender tanto as necessidades de dominar os conhecimentos, os códigos "de fora", os conhecimentos da sociedade não - indígena, historicamente acumulados, como também fazer com que essa escola tenha um papel decisivo no projeto de valorização dos conhecimentos tradicionais, da cultura *Kyikatêjê*.

3.3 O contexto da escola

A educação escolar na comunidade começou a ser desenvolvida a partir de 2001, sua criação foi determinada também pelo fato das crianças serem impedidas de estudar na escola na aldeia *Parkatêjê*, quando saíram de lá.

A escola criada funcionava apenas com ensino fundamental, mantida pela associação, com apoio do Governo do Estado, da Prefeitura de Bom Jesus do Tocantins e funcionava inicialmente como uma escola anexa a esse município.

Segundo *Rikpàrti* coordenador geral da educação e também professor bilíngüe, disse que participa das discussões sobre a educação escolar desde a aldeia *Parkatêjê*, e que o processo de reivindicação por educação foi de muita luta. Segundo ele, o seu objetivo é fazer um curso de letras, pois é a única pessoa na comunidade que escreve na língua materna, e levar mais conhecimento para a sala de aula.

A educação anteriormente foi precária, não tinha apoio de ninguém e hoje a gente tem esse apoio das lideranças. A gente começou nossa escola ali no galinheiro, começou onde era a granja; depois descemos lá pra casa de farinha, depois fomos lá para o acampamento; a gente foi levando nossos meninos, para educar nossos meninos, a gente foi para o acampamento e de lá teve aquele processo [...] tinha bons educadores, mas não tinha aquela formação completa ainda; então a gente mudou pra lá e depois fomos para o abatedouro, daqui do abatedouro conseguimos essa escola. Além de mim tinha três coordenadores: *Aprêi, Kutapa, Apràre* e comigo quatro, então hoje depois de tanta luta consegui alcançar todos meus objetivos, a gente tem essa estrutura, essa da escola [...] não foi a toa que a gente conseguiu foi com muita dificuldade. (*Rikpàrti Kôkoprôti*, 12/11/2009).

A escola inicialmente (como fica visível no discurso acima) funcionava em espaços improvisados na comunidade, de 1° a 4° séries do ensino fundamental e com um número reduzido de alunos, não tinha materiais específicos e nem material didático em geral. E ainda não era trabalhado um projeto de educação escolar específico.

A mudança no projeto de educação escolar que contemplasse tanto os conhecimentos universais como os conhecimentos tradicionais, a língua e a cultura *Kyikatêjê* começa a ser desenvolvido na comunidade a partir de 2004 com a formação de uma nova equipe de trabalho, em especial pela participação de Rosani

Fernandes contratada pela Associação *Kyikatêjê Amtàti* como assessora pedagógica e que já tinha uma longa experiência em trabalhos com educação escolar indígena.

A educação escolar indígena diferenciada, dessa forma começa a ser desenvolvida, com a concepção de que a escola não é apenas o espaço físico, mas toda a comunidade; de acordo com o Isaac de Oliveira, gestor da escola no período de 2007 a agosto de 2009 e professor da turma de adultos, comenta que começaram a desenvolver um trabalho levando-se em conta o que preconiza a lei a respeito de educação escolar indígena, para a construção de materiais didáticos específicos e que o trabalho de escolarização desde o início foi orientado pelo respeito ao contexto cultural e social da comunidade, assim como sua hierarquia e a valorização dos conhecimentos tradicionais. Começaram nesse sentido a trazer "elementos culturais" do povo *Kyikatêjê* para dentro da escola e a construir alguns projetos desenvolvidos diretamente com a comunidade.

Nesse período a equipe de profissionais que trabalhava com a educação escolar teve algumas capacitações, oficinas e reuniões pedagógicas sobre a língua e a cultura *Kyikatêjê*; e também através do então NEI – Núcleo de Educação Indígena, no qual iniciaram a construção do calendário escolar específico e as discussões sobre implantação de merenda diferenciada.

Em 2007 é implantado o ensino fundamental de 5° a 8° série, após discussões entre a Secretaria de Educação, lideranças e representantes *Kyikatêjê*, sendo a escola desanexada a Bom Jesus do Tocantins, dando prosseguimento ao processo de autonomia do sistema educacional na comunidade.

Com isso, o número de professores foi aumentado, é feita parceria com a Universidade Federal do Pará – UFPA com a proposta de publicação de livros e materiais didáticos de projetos de resgate da história e cultura *Kyikatêjê* a serem trabalhados na sala de aula.

A nova escola (fotos 5 e 6) foi construída através de um convênio entre a SEDUC e a prefeitura municipal, em 2008 foi implantado o ensino médio e a escola com todos os níveis de ensino em funcionamento passa a ter nomenclatura de "Escola Indígena Estadual de Educação Infantil a Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*".





Foto 5. Escola Tatakti Kyikatêjê



Foto 6. Escola Tatakti Kyikatêjê

Nesse sentido é importante destacar, além das conquistas do processo educacional que passa a ser construído e desenvolvido na comunidade, com a participação de todos, a participação da Associação *Kyikatêjê Amtàti* é decisiva na constituição desse projeto de educação escolar. Os êxitos alcançados "com muita luta" para que "pudesse ter o privilégio de ser autônomo" como descreve *Rikpàrti*, se refere também ao apoio da associação para implementação dessa educação.

A Associação que tem por secretário Zeca Gavião, por presidente o cacique, é constituída por pessoas da comunidade, contribui na maioria das vezes financeiramente para reforçar a estruturação administrativa e pedagógica na escola. Exemplo disso foram a construção do alojamento dos professores, os materiais adquiridos para a secretária, a compra de carteiras e brinquedos educativos para a educação infantil. Dessa forma é verificado o diferenciador nessa escola indígena, a contribuição e a participação de toda a comunidade no projeto educacional, que torna essa uma das poucas escolas indígenas no estado, que desenvolve uma educação escolar realmente específica e diferenciada.

Com a construção da nova escola e a implantação de todos os níveis de ensino o número de alunos a partir de 2004 aumentou consideravelmente conforme as tabelas abaixo, assim como foi ampliado o número de professores.

Tabela 3. Quantidade de alunos por série/ano - 2002 a 2006

Série/Ano	2002	2003	2004	2005	2006
Educação Infantil	32	22	20	22	22
1ª série	51	35	34	29	39
2ª série	08	09	11	22	24
3ª série	08	09	11	11	20
4ª série	15	04	03	11	05
Total de alunos	114	79	79	95	110

Dados: Escola Tatakti Kykatêjê

Tabela 4. Quantidade de alunos por série/ano – 2007

Série/ Ano	2007
Educação Infantil	35

1ª série	40
2ª série	23
3ª série	21
4ª série	15
5ª série	15
6ª série	19
7ª série	16
8ª série	04
Total de alunos	168

Dados: Escola Tatakti Kyikatêjê

Tabela 5. Quantidade de alunos por série/ano-2008

Série/ Ano	2008
Educação	40
Infantil	
1ª série	30
2ª série	18
3ª série	24
4ª série	16
5ª série	29
6ª série	10
7ª série	14
8ª série	08
1° ano	12
2º ano	13
3° ano	13
Total de alunos	227

Dados: Escola *Tatakti Kyikatêjê*

Tabela 6. Quantidade de alunos por aluno série/ano 2009

Série/ Ano	2009
Educação Infantil	42
1ª série	28
2ª série	20
3ª série	18
4ª série	12
5ª série	26
6ª série	14
7ª série	12
8ª série	6
1° ano	9
2º ano	11
3° ano	9
Total de alunos	207

Dados: Escola Tatakti Kyikatêjê

Os professores, 15 não - indígenas de diversas disciplinas da educação infantil ao ensino médio e alfabetização de adultos, e 5 professores indígenas responsáveis pela disciplina de Língua e Cultura *Kyikatêjê*, também tem um papel de destaque nesse projeto de educação, assim como a gestora – até o período dessa pesquisa - Conserlene Sompré e outras pessoas que fazem parte do quadro de profissionais da escola.

O trabalho desenvolvido pelos professores não indígenas, de acordo com o professor de Educação Geral, Mauricio Cabral, consiste em dois momentos: a sala de aula e o "laboratório", com o objetivo de aprendizagem dos conhecimentos da comunidade, das festas, rituais, "brincadeiras" e cerimoniais, voltado para a

educação. A partir desse "laboratório", da pesquisa e vivência com a comunidade, desenvolvem projetos sobre os conhecimentos do povo, juntamente com os alunos e as pessoas mais velhas da comunidade que detém determinados conhecimentos, objetivando envolver os alunos também em sala de aula com os saberes tradicionais *Kyikatêjê*.

Segundo o professor a intenção maior do trabalho é fazer com que haja uma interação entre a educação formal, de fora, com a educação específica e tradicional do povo *Kyikatêjê*, com isso não almejam se apropriar dos conhecimentos tradicionais da comunidade para trabalhar em sala de aula, mas fazer com que os alunos cheguem até esses conhecimentos.

Por esse motivo os trabalhos são elaborados diretamente com eles, e sempre com a orientação de um ancião ou professor indígena.

Dessa forma um dos trabalhos desenvolvidos, sobre as ervas medicinais do povo, consistiu na catalogação de todas as ervas que os *Kyikatêjê* utilizavam, com a finalidade de revitalizar o conhecimento dessas ervas, que devido o contato e a utilização frequente de remédios e da medicina convencional, fizeram com que fosse pouco difundido o conhecimento sobre tais ervas, sua utilização e eficácia.

Através de pesquisas e da catalogação das ervas medicinais (desenho 2) os alunos puderam conhecer as plantas, onde são encontradas, sua utilidade e no final do trabalho puderam construir a história de cada uma. Para isso se reuniram com os mais velhos, apresentaram fotos de cada erva e eles relataram a história das 32 ervas contida no livro as ervas medicinais do povo *Kyikatêjê*.



Desenho 2. Erva Pêhahõ

Alunos da escola*Tatakti Kyikatêjê*

Diversos outros trabalhos sobre os conhecimentos e a cultura *Kyikatêjê* são desenvolvidos, como a Corrida de Toras, Artesanato, as Pinturas Corporais, os Mitos, a Origem e Significado dos Nomes, os alimentos *Kuputi* e *Berarubu* e sobre a História do povo, que visou reconstruir a trajetória histórica dos *Kyikatêjê*, através dos relatos dos *meprekre* (velhos).

Um desdobramento deste trabalho, no entanto menos complexo por ser elaborado com alunos do ensino fundamental é o *Mpa jõ kri* "História da nossa aldeia", que objetivou contar de maneira simples a história do povo, os territórios em que viveram e as mudanças de aldeias. Neste trabalho os alunos puderam ouvir a história, contada pelos velhos através de fotos, de cada localidade pela qual passaram, o que faziam, como era as moradias, de quê se alimentavam, como eram enterrados os mortos e os caciques antepassados. Foi possível com isso perceber que a aldeia Ladeira Vermelha foi um local muito marcante para eles, e que ainda recordam de lá de forma emocionada, segundo relato do professor.

Durante a pesquisa pude participar de algumas aulas e observar como esse projeto de educação diferenciada é desenvolvido; além de fazer com que os alunos participem e construam conjuntamente trabalhos sobre os conhecimentos do povo *Kyikatêjê*, são trabalhos que servirão de material didático para ser utilizados na escola.

Um dos trabalhos também de muita importância, desenvolvidos com os alunos do ensino fundamental é o *Mpa jõ kukrê* "Nosso alimento, nossa comida" que visa complementar a merenda escolar com os alimentos tradicionais, colhidos pelos alunos. Para colher esses alimentos como a batata, mandioca, banana, açaí, bacaba, amendoim e outros, que serão usados como lanche na escola, os alunos vão uma ou duas vezes na semana a roça, juntamente com os professores não indígenas, e o professor bilíngüe na maioria das vezes o *Prekrore*, que orienta qual a melhor técnica e de que forma devem ser tirados.



Riane Souza Araujo – 11/2009

Riane Souza Araujo – 11/2009

Foto 7. Alunos e professores na roça colhendo alimentos



Foto 8. Alunos colhendo batata

Para buscarem esses alimentos na roça precisavam do cofo (fotos 9, 10 e 11) para trazê-los, para isso num primeiro momento, o professor *Prekrore* - que é chamado pelos alunos de *Toko* e também é aluno da escola, da 5° serie do nível fundamental, ensinou em sala de aula como produzir esse cofo que ia servir durante as outras aulas e idas a roça de armazenamento dos alimentos colhidos; durante a aula alguns alunos já apresentavam determinadas habilidades no trançado e puderam dar formas a outros artefatos.



Foto 9. Cofo – artefato Kyikatêjê

Riane Souza Araujo – 11/2009



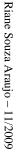




Foto 10. Aluno com cofo

Foto 11. Aluno com o cofo com alimentos

Um aluno explicou da seguinte maneira o que e de que forma aprendem com esse trabalho e sobre a importância do conhecimento que as pessoas mais velhas da comunidade detêm.

[...] Ninguém não fala mais nada na língua, só os velhos, sem os velhos nós não vamos aprender nada da cultura, então é muito bom tem muitas brincadeiras, tem corrida de tora, tem corrida de varinha, tem jogo de peteca corrida de cem metros, essas coisas que é bom pra aprender. A gente aprende muita coisa, aprende a tirar mandioca, batata, milho, banana, vê se ta madura ou não, então quando a macaxeira ta boa vê se ela ta rachada assim, a terra, aí depois tira ela para nossa alimentação da escola. O *Toko* ensinou como a gente tirar, quando a lua fica pra cá [apontando para o céu e perguntando para outra aluna], quando a lua fica pra lá ai fica bom, quando a lua fica pra lá. (*Japentayareti*, 4° série, 10/11/2009)

Participei de outras aulas e uma das quais acompanhei em algumas ocasiões foi a turma do maternal (fotos 12 e 13), de educação infantil, e não percebi quando estive lá, nenhuma diferença no projeto educacional trabalhado nessa turma de crianças bem pequenas (em média 2 anos e meio a quatro), que funciona na maioria

das vezes com uma professora não indígena diferente das turmas de 1° a 4° série onde são orientadas na maioria das vezes, por um professor indígena. O que de certa forma pode ser inadequado, pois como destaca Lopes da Silva (1981) "alfabetizar não é uma atividade neutra", podendo

(...) Quando é operacionalizada de tal forma que sejam minimizadas as interferências da educação indígena tradicional, ser uma arma que ajuda o 'índio' no seu relacionamento com a sociedade envolvente; à medida que substitui a educação tradicional, torna-se uma arma contra o 'índio', um fator de divisão social na sociedade antes igualitária. (LOPES DA SILVA, 1981 p. 17)



Foto 12. Crianças brincando na sala do maternal



Foto 13. Crianças durante o lanche

Contudo ao conversar com a diretora Conserlene e o coordenador *Rikpàrti* eles pretendem, assim como é o desejo e a preocupação das lideranças, que a educação infantil fique sob responsabilidade dos mais velhos ou dos professores indígenas, para as aulas somente de língua e cultura, o que segundo eles vai ser planejado nesse ano.

Em outro momento pude constatar a importância que as lideranças e os mais velhos atribuem à escola. Durante uma aula, o professor de biologia convidou-me para uma "aula prática" (fotos 14 e 15) com os alunos da 5º série, a um lugar a alguns metros da escola, para uma aula sobre fungos encontrados nas árvores. Na volta, após ele mostrar e explicar brevemente sobre alguns fungos, fomos para o acampamento, local onde as pessoas mais velhas da comunidade ficam reunidas, durante praticamente todo o dia, e lá eles falaram ao professor que os alunos devem ir todos os dias para aprenderem com eles.

Começaram a contar algumas histórias, sobre organização social do povo $Kyikatêj\hat{e}$ e regras de parentesco e a falar nomes de animais e plantas na língua Timbira para que os alunos falassem o significado em português. As palavras vinham sempre acompanhadas da "expressão" $mpõn \ kup\hat{e}$ - algo parecido com "o que é para o não indígena..." - hák (gavião), kaprã (jabitu), $kr\hat{o}$ (porco), e diversas outras palavras, diria que praticamente toda a fauna e flora que conheciam, o que não é pouca coisa, que eu não sabia o significado, muitos menos a grafia correta, por mais que algum deles sempre me lembrasse de escrever o que estavam falando, para depois ser ensinado na escola.



Foto 14. Alunos da 5º série em "aula prática" de biologia

Riane Souza Araujo - 11/2009



Foto 15. Alunos no acampamento durante aula

O que mais chamou minha atenção, no entanto, foi a forma como eles faziam isso, principalmente o cacique *Kykyiré Kutampre* (foto 16). Nas poucas vezes que tive contanto com ele em algumas reuniões na aldeia, sempre estava reservado, calado, talvez por entender e falar bem pouco português, assim como a maioria dos anciões da comunidade, essencialmente monolíngüe; estava totalmente diferente, o entusiasmo e a expressão de felicidade com que falava aos alunos era notável.

Os alunos se mostraram a princípio tímidos diante dos mais velhos, mas com o passar da "aula" não hesitaram em responder em português o nome a que se referiam.



Foto 16. Cacique e outros meprekre "velhos"

Riane Souza Araujo – 11/2009

Os alunos da escola *Tatakti Kyikatêjê* também entendem e atribuem grande importância à educação escolar e os esforços para sua conquista. Em entrevistas com alunos de quase todas as séries, todos assinalaram o fato de ter escola na aldeia, ser próxima de onde vivem e a facilidade para chegarem até ela, como fundamental para irem estudar diariamente, além de não correrem nenhum risco como acontece indo a escolas na cidade, ou de sofrerem algum tipo de preconceito em "escola de branco", como declarou um aluno.

A importância que eu vejo na escola que é muito bom ter escola aqui dentro da aldeia, não precisa viajar pra fora, sair da aldeia; porque tem vez mesmo que tu é criticado dentro de sala por causa tu é de outra etnia, [de um... como se fala...] tu não é 'branco' e tá dentro de uma escola de 'branco', muitas vezes tu é criticado e tem outros lados também. É tão bom porque tem escola aqui dentro da aldeia é importante pra nosso futuro, que daqui dentro da aldeia mesmo poderia, pode, poderia não, pode sair um enfermeiro, um doutor quem sabe um engenheiro e representar nossas aldeias aí pra fora. Porque foi bom, melhorou, melhor do que sair pra fora, estudar lá fora; assim... Melhorou nossas vidas pra valer. [...] é importante também a gente estudar porque quando precisar defender a 'tribo' você mesmo vai lá, sabe de tudo, daí você não precisa mais de ninguém a não ser de sua sabedoria para te defender lá fora [...] um cara estudado tem sabedoria ele tem comportamento diferente dos outros, um cara estudado tem um futuro melhor e pode também ser professore aqui dentro da aldeia. (*Wiratan*, 6° série, 10/10/2009)

A educação foi apontada pelos alunos como um projeto a longo prazo e não apenas um interesse individual; uma maneira de conseguir formação em cursos superiores, o que segundo eles permitirá através "dos estudos" e "da sabedoria" alcançada por meio da educação, dessa formação que os tornará habilitados segundo os códigos de fora, a defender e a reivindicar os direitos da comunidade de uma forma mais eficaz que um não indígena.

Eu acho, porque antes eu não achava não, mas agora eu acho, porque hoje em dia tudo é estudo, se nós não tivermos estudo não conseguimos nada e hoje em dia até para os 'índios' acho que facilita o estudo, a sabedoria. Porque antes tinha como os 'brancos' passar a gente pra traz e hoje não, nós sabendo tudo estudando, nós aprende e ensina mais pra nossos filhos, que o 'branco' não chega pra mandar na aldeia porque nós mesmo já estamos sabendo quase tudo praticamente do 'branco'. [...] Eu acho que no futuro, eu acho que o estudo vai fazer bem é no futuro, não agora, não pensar no agora, pensar no mais tarde porque nós, pra comunidade toda, todo

mundo estudando vai ser bom porque por exemplo, nenhuma das lideranças tiver mais, vai ter como nós formados brigar por nossas terras, nossas coisas e todo mundo unido estudado, formado tem mais força que não estudado, porque vai ter como brigar, mas assim em termo de palavra, conversar com eles de fora, eu acho que é muito importante. [...] Porque agora no momento não tem nenhum 'índio' formado, formado mesmo dentro da aldeia, sempre quem vem pra dar os remédios são as estudantes técnicas de enfermagem da FUNASA. E as lideranças arrumaram esse curso com a intenção de nós terminar esse curso e formar, pra no futuro nós mesmo tá comandando nossa aldeia como enfermeiro, não tá precisando, por exemplo, sempre falta enfermeiro aqui aí fica sem ninguém, nós se formando não, tem uns dez alunos, nós se formando enfermeira não vamos depender só deles, mas sim de nós mesmo cuidar do nosso povo. Porque muitas vezes eles pensam 'num é nada deles', pra eles só tem obrigação de vim e dá remédio, aí não querem vim e nós não, somos daqui, nós mesmo cuidando do nosso povo vai ser com o maior prazer, vai ser com gosto nós se formando e eu sei que eles também vão está alegre e satisfeito. (Jãpenpranti, 1º ano do ensino médio, 12/11/2009).

A aluna que também faz um curso técnico de enfermagem que é oferecido na aldeia desde junho de 2008 e funciona como um núcleo do curso de Marabá, se refere a finalidade e os benefícios deste curso para comunidade.

Outros alunos comentaram a importância da educação e destacaram que tem direito como todas as outras pessoas a ter acesso a essa educação formal:

É importante porque 'indio' também tem direito de estudar, tem muito 'índio' que não tem escola, que não estuda [...] acho importante também porque 'índio' precisa estudar, precisa saber escrever, ter um futuro digno como todo mundo porque 'índio' também é uma pessoa, ele tem direito de estudar, tem seus direitos. É importante porque a gente precisa estudar também, a gente não vive mal na aldeia a gente vive bem, mas é muito importante porque as vezes a gente ta na rua e pra mostrar que 'índio' também é capaz de conquistar escola. A gente ta esperando agora uma biblioteca, esperando a vale liberar a biblioteca que vai ser aqui pra todos os alunos. Acho importante ter uma escola na aldeia, tem muito 'índio' que é velho estuda 1º 2º 3º série; acho importante ter escola na aldeia, o meu professor que é da 4º serie ele estuda junto comigo aqui, eu achava legal porque ele ensinava pra gente, mas ao mesmo tempo ele estudava também, ele ensinava uma coisa e ao mesmo tempo tava aprendendo outra. [...] A importância de estudar é que eu quero ser alguém, eu quero ser um médico, quero ser um professor, alguma coisa, porque não adianta eu estudar e no futuro não ser nada, eu estudo agora e no futuro e quero ser alguma coisa, acho muito importante o 'índio' estudar e querer ser alguma coisa no futuro. (Roseane, 5° série, 10/11/2009)

Pra mim que eu to terminando é um degrau que já subi, uma melhora pra mim e pra comunidade, eu vou tentar mudar o meio onde eu vivo, entrar numa universidade futuramente, e melhorar pra minha comunidade. Pra comunidade a gente vê, antigamente, acho que até hoje em dia tem um pouco disso, porque quando vinha pessoas fazer algum trabalho aqui dentro da aldeia, da FUNASA e até da educação mesmo eles faziam reunião, o governo dava algum apoio, apoio financeiro ou algo parecido para comunidade e vinha pessoas de fora tirando vantagem, aí hoje que estamos tendo educação um entendimento melhor, você pode discutir e trazer vantagens pra tua comunidade. (*Katejuprê*, 3º ano do ensino médio, 12/11/2009)

É visível nessas entrevistas o significado da educação escolar para os alunos, o que ela proporciona, os conhecimentos que podem ter acesso através dela, conhecimentos de fora que podem ser adquiridos e que permitirá a reivindicação de muito outros direitos outrora negados ao povo *Kyikatêjê*.

Contudo, é elucidativo além desse desejo de dominar o conhecimento, os códigos da sociedade envolvente, é igualmente importante para os alunos os conhecimentos *Kyikatêjê* adquiridos na escola.

Na escola a gente aprende matemática, aprende português, ciência, arte, geografia, historia e língua indígena. É bom porque se não tivesse escola aqui a gente não ia aprender a ler a escrever, essas coisas... A gente aprende na aula de cultura a falar um pouco na 'linguagem', é muito bom e tem muitas brincadeiras. (*Japentayaret*i, 4º série, 10/11/2009)

Eu acho que a gente não deve deixar nenhum pra traz, do jeito que a gente aprende o português a gente aprende a nossa língua. Eu acho que a gente segue em linha reta, os dois, português como a nossa língua, e não deixa de seguir só o português e esquecer nossa língua não, porque os dois vão fazer bem mais tarde, tanto o português como a nossa língua indígena, eu acho que os dois vão fazer bem não só pra mim, mas pra todo mundo, crianças que estão estudando; porque lá fora quando a gente diz que é 'índio' a gente não prova falando, mas sim fazendo e mostrando que é 'índio' mesmo. (*Jãpenpranti*, 1° ano do ensino médio, 12/11/2009)

Na aula de cultura é bom porque a gente ta sabendo, ta sempre sabendo a importância de eu ser 'índio'; e sempre vão passar pra crianças que estão começando, porque a língua materna é a mãe que ensina os filhos. É importante é uma das coisas mais importante que a gente nunca poderia perder é nossa língua, infelizmente tá andando pra outros caminhos que estão focalizando mais a cultura do 'branco', estão desligando a língua indígena. Então na escola a

língua, os professores de língua que estão dando aula é muito importante porque a gente vai aprender, saber mais o que os antepassados fizeram, aqueles rituais, o que eles cantavam o que faziam de artesanato, essas coisas, então é muito importante aprender a língua na escola. (*Katejuprê*, 3° ano do ensino médio, 12/11/2009)

Outros alunos destacaram a importância das aulas de língua e cultura:

Acho importante ter escola aqui pra gente aprender mais, não só aprender língua indígena, aprender outras culturas, porque a gente aprende, ensina pra outras crianças, para os irmãos que estão crescendo e não sabem mais a língua indígena, pra ensinar pra eles e mostrar pra meus avos que eu aprendo língua indígena. Que a gente aprende várias coisas como pintar, fazer esteira; eu gosto de aprender pra mostrar pra meus irmãos, porque estão aprendendo as coisas de *kupe* e a gente tem que ensinar a eles cada dia mais coisa de 'índio', não só de *kupe* e isso é importante pra nós, pra nossos amigos, nossa cultura. (Érica, 4º série, 19/10/2009)

Eu gosto porque a gente corre varinha, joga flecha, cabo de guerra; porque a gente cresce vira 'índio', porque quando a gente cresce já sabe as coisas do 'índio', a gente quando a gente cresce aprende como é a brincadeira do 'índio'. Porque a gente também pode brincar brincadeira *kupe* também, qualquer 'tribo' também a gente faz aposta eles vem pra cá. Os professores ensinam nome dos bichos na língua, nome da comida, o professor Líguido, a professora *Joprãra*, Lacide, *Toko*, eles vem dá aula pra gente de língua. Agente aprende pra quando sair pra algum lugar o *kupe* perguntar se sabe falar na língua. (*Kwytaré*, 3° série, 10/11/2009)

O que se percebe dessa forma, através dessas entrevistas o destaque dado às aulas de língua e cultura e de todo o conhecimento tradicional *Kyikatêjê* ensinados na escola são fundamentais para entender o projeto de autodeterminação do povo.

A cultura, mencionada pelos alunos, esse sistema de símbolos significantes como assinala Geertz (2001) que fornece aos homens o vínculo necessário para o que eles realmente se tornam, é essencial para compreender a função desse "aprendizado cultural" na escola.

Os indivíduos, "animais completos" segundo Geertz (2001), tornados assim através de padrões culturais, não através de padrões culturais gerais, diz ele, mas específicos, em que para Ser Humano não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem – referindo-se aos seus estudos em Java onde a associação ao

Ser Javanês estava ligado a possuir um complexo domínio e utilização sobre os significados dos símbolos javaneses, ou seja, da cultura javanesa. Dessa forma somos animais completos não através da cultura em geral, mas através de "formas altamente particulares de cultura" e para isso necessitamos de um aprendizado, da apreensão e aplicação de "sistemas específicos de significados simbólicos" (GEERTZ, 2001 p. 36).

E embora não se possa definir grupos étnicos a partir da cultura, ela atua de modo essencial na etnicidade como destaca Carneiro da Cunha (1987). A cultura algo constantemente reinventado, segundo ela, tende a se acentuar, a torna-se mais visível em situações de contato com outros grupos, em contraste com outras culturas. Os grupos ostentam uma cultura para afirmá-la.

Nesse sentido é ilustrativo o significado do referido pelos alunos no "torna-se 'índio', o "aprender brincadeira de 'índio'" ou o "aprender cultura indígena" como ouvi algumas vezes dos alunos. Isso significa não que aprendem uma cultura indígena na escola, pois, essa cultura geral nem existe, para "tornarem-se" indígenas, pois segundo Carneiro da Cunha (1987) não existe critérios culturais capaz de definir quem é indígena ou não, mas que apreendem também na escola uma cultura altamente específica e particular que os torna não apenas indígenas como destacam, mas essencialmente *Kyikatêjê*.

É igualmente elucidativa a importância da língua apontada pelos alunos, porque ela é um diferenciador por excelência e difícil de ser conservada em situações de contato. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987)

É importante destacar dessa maneira, que mesmo a escola sendo o espaço onde os alunos podem dentre outras "estudar", apreender a língua, os mitos, as pinturas e diversos outros elementos que compõem a cultura do povo *Kyikatêjê*, esse não é o único espaço educacional. Os ensinamentos e aprendizagem, a socialização da cultura está presentes em todos os espaços na comunidade, a dita educação indígena está constantemente em operação. Isso é observável em lugares como o acampamento onde: "a gente aprende fazer flecha, arco, brinco, chapéu de 'índio' cabaça e muitas coisas como falar com os velhos, os velhos gostam de sentar lá e falar com a gente" (Erica, 19/10/2009), nos rituais, em casa e na família como assinalou um aluno "a língua materna é a mãe que ensina os filhos".

Dessa forma, percebe-se que a escola para o povo Kyikatêjê é um "projeto coletivo", em que alunos tanto quanto outros membros da comunidade desejam que

essa seja além de um espaço de busca e obtenção de conhecimentos para se relacionarem com a sociedade envolvente, que permita uma formação capaz de poder "defender seu povo"; e que a escola seja também um espaço de "aprendizagem cultural".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou demonstrar o atual significado da educação escolar para as sociedades indígenas, contextualizando sua reivindicação no cenário político brasileiro. Abordou a mudança no reconhecimento acerca dos direitos indígenas e conseqüentemente da escola indígena; abordagem fundamental para compreender as discussões a respeito da educação escolar, como a escola foi historicamente inserida na vida dos povos indígenas no Brasil e a importância que ela adquiriu nas últimas décadas, não sendo atualmente e de nenhuma forma, estranha aos interesses dos povos indígenas, ao contrario, a reivindicação por escola tornou-se um dos interesses centrais desses povos.

Permitiu, com isso, demonstrar o papel fundamental das comunidades na reivindicação e construção de uma educação escolar diferenciada e a limitação do aparato legal, que reconhece essa modalidade de educação e suas especificidades, contudo na maioria das vezes não é capaz de garanti - lá. Limitação verificada na região por meio dos Procedimentos Administrativos instaurados no MPF, o qual constatou as condições precárias das escolas indígenas; sendo possível perceber que as demandas são por espaços físicos; e a contradição dos dispositivos nacionais e internacionais que reconhecem a educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural, mas as escolas indígenas sequer respeitam a arquitetura tradicional dos povos.

Foi possível compreender através dessas abordagens no trabalho, o estudo do caso *Kyikatêjê*, da escola *Tatakti Kyikatêjê*, as dificuldades enfrentadas por esse povo, semelhantes as de outros povos indígenas e os desafios e problemas que passou a escola na aldeia, situações ainda enfrentadas por outras escolas indígenas. Porém com a participação, mobilização e reivindicação primeira do povo *Kyikatêjê*, hoje se encontra em processo intenso de autonomia, autodeterminação e afirmação cultural, tendo a escola contribuição decisiva neste projeto.

Por meio da escola e da fala dos alunos, foi possível relacionar a um dos conceitos culturais na antropologia e compreender a função dessa educação formal na aldeia e qual o seu significado para a comunidade *Kyikatêjê*.

Possibilitou perceber que somente com a participação de todos, é possível construir e reconstruir cotidianamente uma educação escolar indígena realmente

diferenciada e por esses motivos, todos devem entender sua importância, inclusive os professores não indígenas, que ainda são maioria entre os professores das escolas indígenas, principalmente no Estado do Pará que tem o maior número de professores não indígenas do Brasil. Cuidando para que ainda questões culturais não seja um impedimento para que esses professores desenvolvam um trabalho comprometido e de qualidade.

Ressalto, contudo, que a escola *Tatakti Kyikatêjê* também enfrenta alguns problemas – a evasão escolar foi um deles, e as muitas conquistas e êxitos verificados, não devem ser vistos como um modelo perfeito do que deve ser trabalhado, desenvolvido e seguido na educação escolar indígena, pois sabe-se que o modelo fechado não condiz com o estabelecido e discutido nessa educação, muito menos com o interesse, a realidade e as especificidades da escolas e dos povos indígenas.

Foram essas discussões e pequenas contribuições que este trabalho visou desenvolver, e como não poderia deixar de ser, apresenta incontáveis limitações, uma delas e talvez de maior importância seja a ausência dos professores indígenas da escola *Tatakti Kyikatêjê* e do trabalho desenvolvido por eles, neste trabalho, sinto falta dentre outras, de ter compreendido e dado ênfase durante a pesquisa, do caso do professor Prekore, e de outros professores indígenas, que além de ser professor de língua e cultura *Kyikatêjê* é aluno do ensino fundamental, gostaria de ter percebido essa relação professor - aluno, assim como a questão de alunos de diversas etnias se relacionam no espaço da escola, o que um trabalho de campo mais detalhado demonstraria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira - AM. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001. _. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Biblioteca Pioneira, 1976. CARNEIRO da CUNHA, Manuela. Antropologia do Brasil. São Paulo. Brasiliense, 1987. ESCOBAR, Suzana Alves. Educação Escolar Indígena, Diferenciada, Bilíngüe Especifica e Intercultural - Contexto, Processo e Produto. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/619-of10b-st3.htm> acessado em 09 de jul. de 2009.

FERRAZ, Iara. Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopéia de um líder Timbira. São Paulo: USP, 1983. 151 p. (Dissertação de Mestrado)

Lições da Escola Parkatêjê. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. P.275-99.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexos em torno de uma experiência em "educação indígena". In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo: Glogal, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa Por Uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.
GRUPIONI, Luís Donisete B. "Da Aldeia ao Parlamento: A Educação Escolar
Indígena na Nova LDB". 1994. Disponível em:
http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/948/853>
acessado em 07 de Nov. de 2009.
Educação Escolar Indígena: Uma História de Conquistas. 1994. Disponível
em: < <u>http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175220Indigena.pdf</u> > acessado em
09 de jul. de 2009.
Como tratar a temática indígena na sala de aula? In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A Temática Indígena na Escola novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
A Tolerância e os Povos Indígenas: A busca do diálogo na Diferença. In:
GRUPONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux. Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.).
Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São
Paulo: Edusp e UNESCO, São Paulo, 2001.
Os Povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre Alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais. In: GRUPONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux. Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, 2001.

KAHN, Mariana & FRANCHETO, Bruna. "Educação Indígena no Brasil:

1994.

Disponível

Desafios".

e

Conquistas

em:

http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/941/846 acessado em 07 de Nov. de 2009.

KUPER, Adam. Cultura: A visão dos antropólogos; tradução Mirtes Frade de Oliveira Pinheiros - Bauru, SP: Edusc, 2002.

LARAIA, Roque de Barros e DAMATTA, Roberto. Índios e castanheiros: a empresa extrativista e os índios no médio Tocantins. 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LOBO, Luiz Felipe Bruno. Direito indigenista brasileiro: subsídios à sua doutrina. São Paulo: LTr, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana
Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a
escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

______. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux. Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, São Paulo, 2001.

MELLATI, Julio Cesar. Nominadores e Genitores: um aspecto do dualismo Krahô. In: Leituras de Etnologia Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 139 - 148.

_____. Por que a Aldeia Krahô é Redonda? In: Informativo FUNAI, ano III, nº 11/12, 1974, p. 34 – 41.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatadas. 3. Ed. Brasília: FUNAI/ CGDOC, 2005.

MARÉS, Carlos Frederico. A Universalidade Parcial dos Direitos Humanos. In: GRUPONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux. Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, 2001.

NEVES, Josélia Gomes. A Educação Escolar Indígena: Perspectiva de um diálogo intercultural? 2008. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/joselianeves/educacaoindigena.asp acessado em 09 de jul. de 2009.

RITA RAMOS, Alcida. Os Direitos do Índio no Brasil na Encruzilhada da Cidadania. Brasília: Série Antropologia, 1991.

SOUZA, Marcela Coelho de. Nós, os Vivos: "construção da pessoa" e "construção do parentesco" entre alguns grupos jê. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16, nº 46, 2001, p. 69 – 96.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

______. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

OUTRAS BIBLIOGRAFIAS E DOCUMENTOS:

BELTRÃO, Jane. Laudo Antropológico. Reserva Indígena Mãe Maria a propósito da BR- 222. 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Os Direitos dos Índios – Ensaios e Documentos. São Paulo, brasiliense, 1987.

Convenção da Organização Internacional do Trabalho- OIT nº 169.

Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas.

Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil.

Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. DOU 20/04/2004 Promulga a Convenção n.

169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e
Tribais.

Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes.

Decreto n° 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducaionais, e dá outras providencias.

Lei nº 6.001 – de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

MONTEIRO, João Brasil. O Castanheiro. 2001.

Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.

Povos Indígenas do Brasil. 8 Sudeste do Pará (Tocantins).

Relatório dos Programas e Projetos em Andamento na Aldeia Kyikatêjê Amtàti, localizada na Reserva Indígena Mãe Maria, Município de Bom Jesus do Tocantins. Janeiro a Julho de 2003.

Um Olhar Indígena. Sobre a Declaração das Nações Unidas.



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

Procuradoria da República no Município de Marabá - Pará

Marabá, 24 de julho de 2009

Relatório: Procedimento Administrativo 127/2007 — Altamira - adotar providências quanto às reivindicações dos professores indígenas quanto às reivindicações dos professores indígenas das regiões sudeste e nordeste do Estado do Pará. 24/07/2009.

O procedimento 127//2007 de Altamira foi instaurado em reivindicação dos professores indígenas, após um encontro realizado em Marabá em 2006 com os povos indígenas da região, que se discutiu a condição da educação escolar no estado e de políticas voltadas para seu desenvolvimento de acordo com o estabelecido na Constituição de 1988 sobre educação escolar indígena. Constatando-se as péssimas condições dessa educação, solicitaram do Ministério Público Federal apoio no sentido de discutir a questão em 2007, regularização das escolas indígenas no Estado do Pará, implementação de ensino fundamental e médio nas escolas indígenas, criação da categoria professor indígena, o estado assumir sua responsabilidade na educação escolar indígena e acabar com a política de municipalização desse ensino, e outros.

Nesse sentido é requisitado das secretarias estadual e municipal de educação informações sobre a situação das escolas indígenas. A Secretaria Municipal de Educação de Altamira esclareceu que as escolas indígenas no município, com base na resolução CNE/CEB 003 de 1999 funcionam com "currículo e calendários específicos para cada etnia", e que em 1999 de 13 escolas indígenas, apenas quatro escolas apresentaram condições de desenvolver ações educacionais pela manutenção da FUNAI. As escolas como um todo apresentam péssimas condições, mas o município não dispõe de recursos para construção e reformas dessas escolas. Segundo a Secretaria de Educação do Município as ações de escolarização em comunidades indígenas no município foram iniciadas na década de 1980 e que em 1997 em consonância com o Ministério da Educação foi iniciado no Pará a

municipalização do ensino fundamental. Altamira passou assim a assumir a responsabilidade pelas escolas indígenas da região, algumas fora dos limites do município em parceria com a FUNAI, atendendo em 2005, 12 escolas em áreas indígenas num total de 852 alunos de 1°a 4° serie, sendo sete escolas funcionando de forma precária em locais improvisados. Nesse sentido pretendiam buscar parcerias com o MEC para construção dessas escolas e para desenvolver um curso de nível médio para formação específica de professores indígenas, para alfabetizar alunos de 1° a 4° séries em escolas indígenas, uma vez que o município não dispõe de recursos suficientes para desenvolvimento ou aplicação na educação escolar indígena, pois o MEC utiliza o Índice de desenvolvimento econômico (fornecido pelo IBGE) como referencia para contemplar municípios com ações complementares á educação, ao qual o município apresentando "IDH muito alto para sua realidade, fica impossibilitado de pleitear varias ações, em prol do desenvolvimento educacional". O município informou ainda que tem projeto de desenvolver um curso preparatório para exames supletivos especiais de 5° a 8° séries do ensino fundamental para 115 estudantes indígenas com mais de 15 anos de diversos povos indígenas que não tiveram oportunidade de concluir o segundo ciclo do ensino fundamental (5° a 8° serie, supletivo).

Em relação a solicitação à Secretaria do Estado da Educação-Seduc informam que a municipalização da educação no Município de Altamira foi iniciada em 1998 através do convênio nº 002/98 e do 6º termo aditivo que efetivou a municipalização da educação escolar indígena em 2000 e permitiu, segundo a Seduc, uma cooperação e planejamento mútuo do sistema educacional e dessa forma, assessorar o município e desenvolver políticas públicas para implementação da educação escolar e de estrutura curricular especifica através do Conselho Estadual de Educação que aprovou estruturas curriculares específicas para o ensino fundamental indígena com "calendários ecológicos específicos" que respeita a diversidade étnica, lingüística e cultural dos povos: *Arara, Araweté, Juruna, Kararaô, kuruaya, Parakanã, Xikrin e Xipaya*. Quanto à formação dos professores indígenas informa que foi aprovada através da resolução nº 257/2003 do conselho estadual de educação o "curso normal de nível médio" discutido entre os anos de 1991 a 2000 baseado no princípio da interculturalidade, a ser oferecido através da escola itinerante de formação de professores indígenas no Pará.

O Mpf novamente, devido relato de professores indígenas quanto a

deficiência da educação escolar indígena no estado, solicitou à Seduc em junho de 2007, informações sobre a municipalização da educação escolar indígena, informando que ela não atende o dispositivo legal se não for em colaboração com o município. À secretaria de educação requisitou informações sobre o convênio com a UFPA para capacitação de professores indígenas, e sobre a construção e reformas das escolas indígenas que são responsabilidades do município e conta com recursos do Fundeb e outros. Requisitou também informações aos órgãos no dia 26 de setembro de 2007 sobre o Termo de Compromisso para desenvolvimento da educação escolar indígena no Pará (anexado ao PA de 04 de julho de 2007 e estabelece metas para melhoria da qualidade da educação escolar indígena, através de compromissos para o ministério da educação, para a secretaria estadual de educação do Pará, para as secretarias municipais de educação e para FUNAI). Sobre o termo de compromisso, a Seduc esclareceu que ele está sendo "implementado com visitas técnicas aos municípios com territórios indígenas e com visitas de lideranças, seus representantes e alunos indígenas e com visitas de lideranças, a esta secretaria de estado de educação e com devidos entendimentos com as prefeituras que não comparecem a discussão". E ainda que estão sendo destinados novos recursos para os sistemas de ensino, e para educação escolar indígena estão sendo desenvolvidos "Planos Plurianuais de 2000-2010" com ações de formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de material didático específico, estruturação da rede física das escolas indígenas, implantação do ensino médio integrado, formação de técnicos dos sistemas de ensino. Informam que para desenvolvimento da educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas no estado estão desenvolvendo em parceria com os municípios ações aos que apresentam baixos índices educacionais.

A Secretaria Municipal de Educação de Altamira informou que solicitaram do MEC reestruturação da rede física e formação continuada de professores, mas não tiveram respostas, também não tiveram informações sobre a importância de 600.00,00 reais liberados para construção de escolas em comunidades indígenas.

Encontra-se também no PA documento da FUNAI de Altamira sobre o diagnóstico da educação escolar indígena de 2009, o qual esclarece que a legislação referente ao tema não esta sendo cumprida, a lei assegura as "comunidades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada e especifica, respeitando seu universo sociocultural, de acordo com princípios constitucionais, lei de diretrizes e bases da

educação LDB/ 96 e programa nacional de direitos humanos", contudo o que se verifica é que as escolas indígenas funcionam "como uma 'escola normal", como uma escola rural. Existe segundo a FUNAI, desprezo com a educação, com a comunidade e com os professores que trabalham nas aldeias. Nessa documentação consta a relação das comunidades assistida por aquela administração da FUNAI, e as aldeias que possuem ou não escolas e a condição de tais escolas. O órgão avalia a situação da educação escolar indígena como a situação presente em todo o estado, em "estágio lamentável, conforme constatado pelo MEC", não há avanço no aprendizado e desde a municipalização dessa educação em 1997, quando os recursos passaram para as prefeituras a FUNAI "não tomou conhecimento do montante em dinheiro repassado", o órgão não tem conhecimento sobre a quantidade de recursos repassados pelas prefeituras às aldeias e sua aplicação. Segundo a FUNAI as escolas foram construídas ou reformadas com recursos dela e de doadores internacionais e que não existe nas escolas uma educação diferenciada, intercultural, o ensino continua sendo ministrado em língua portuguesa e "não há quaisquer esforços para adaptação do ensino bilíngüe"; quanto às comunidades "se sentem tímidas para cobrarem ações mais efetivas na educação, pois se trata de um tema de difícil entendimento para a maioria dos indígenas". A FUNAI ver a necessidade da contratação de monitores indígenas, e que a comunidade solicita a implantação das series de 5° a 8° nas aldeias, assim como a preparação dos professores.

Neste procedimento está anexado o PA 75/2007 "recomendação FUNAI de iniciativa da PR/PB com o intuito de que os recursos do FUNDESCOLA sejam empregados na construção de unidades em áreas indígenas não demarcadas e homologadas", trata sobre esta recomendação, e por ser uma situação que estar se repetindo em outros estados e na região, a procuradoria de Altamira solicita da PR/PB cópia da recomendação enviada a FUNAI em 28/06/06 que determinou a construção de algumas escolas em terras indígenas, através do recurso do FUNDESCOLA, devido a FUNAI autorizar somente a construção de uma escola por estar numa área já homologada, informando que não poderia autorizar a construção das outras escolas solicitadas por ser em áreas não homologadas. A PR/PB então considerando que o direito a educação de uma comunidade indígena carente de escola não pode depender da legalização de terras, uma vez que o fato "se deve à ineficácia do Estado Brasileiro na salvaguarda dos interesses legítimos das

comunidades indígenas", recomendou que a FUNAI fornecesse carta de anuência a Secretaria de Educação da Paraíba para construção das escolas.

Sugestões:

O que se percebe nesse procedimento, nos ofícios das secretarias de educação, são informações incompletas e desencontradas. Quando esclarecem as requisições sobre a situação da educação escolar oferecida nas comunidades indígenas da região, informam que desenvolvem nas escolas indígenas uma educação intercultural, bilíngüe e o demais estabelecido para educação escolar indígena, contudo percebe-se claramente nos projetos a serem desenvolvidos nas escolas, (descritos no PA) quando estes se propõe a trabalhar com o 'respeito a especificidade das comunidades', ainda utilizam e trabalham com conceitos e 'categorias' já ultrapassados acerca da questão indígena. Tais esclarecimentos da Secretaria Municipal de Educação contrastam também com as informações dos professores indígenas e da FUNAI que são bem diferentes dessas informações prestadas sobre a educação.

Nesse sentido de verificar que os problemas sobre a educação escolar que deveria ser oferecida aos povos indígenas na região persistem, e nada de concreto, ou de expressivo, é feito por parte das secretarias de educação para realmente solucionálos, penso que além de oficiar esses órgãos solicitando informações sobre a situação da educação escolar indígena: construção e reformas das escolas, que tipo de ensino é oferecido, para se ter uma idéia atual sobre a questão, assim como solicitar quais os recurso e a quantidade que são repassados para a educação indígena e a aplicação. Seria interessante a partir do termo de compromisso que já existe e foi estabelecido com os diferentes órgãos, o MPF agir no sentido de fazê-lo cumprir, estabelecer prazos e cobrar resultados. Para isso os ofícios dariam uma noção sobre o que já foi feito, ou convocar uma reunião com representantes da secretaria estadual e municipal de educação, representantes indígenas ou os professores que fizeram as reivindicações que deu origem ao PA e talvez firmar outro termo de compromisso com participação do MPF.

APÊNDICE B - Nota Técnica sobre a Conferência Nacional de Educação Indígena em sua edição Regional-Marabá



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

Procuradoria da República no Município de Marabá - Pará

Marabá, 03 de agosto de 2009

Nota Técnica nº 8/09: Relatório sobre a Conferência Nacional de Educação Escolar

em sua edição Regional-Marabá

Assunto: Interesses indígenas

Interessados: Procuradores da República vinculados à 6ª CCR/MPF

Analista pericial responsável: Waldenir Bernini Lichtenthaler e Riane Souza

Araújo (estagiária de Antropologia)

A Etapa Regional da I Conferencia de Educação Escolar Indígena - CONEEI aconteceu em Marabá na Terra Indígena Mãe Maria, na aldeia *Kyikatêjê*, entre os dias 27 e 31 de junho de 2009. Participaram da CONEEI 140 delegados de 12 povos indígenas: *Amanayé*, *Anambé*, *Assurini do Trocará*, *Atikum*, *Akrãtikatêjê*, *Guajajara*, *Guarani*, *Kyikatêjê Kayapó*, *Parkatêjê*, *Suruí Aikewara* e *Xikrin do Cateté*, além de participantes de diversas instituições: Ministério da Educação, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, Fundação Nacional do Índio, Fundação Curro Velho, Conselho Indigenista Missionário, Casa da Cultura de Marabá, Museu Paraense Emilio Goeldi, Secretaria de Meio Ambiente, Secretaria de Estado de Integração Regional, Secretaria de Estado e Governo, Secretaria de Estado da Cultura do Pará, Universidade Federal do Pará e Ministério Publico Federal.

Durante a Conferência foram discutidos os múltiplos significados da educação escolar indígena: diferenciada, especifica bilíngüe e intercultural, reconhecida por meio da Constituição Federal de 1998, Convenções e acordos internacionais ratificados pelo Estado Brasileiro, além de legislação e normatização específica.

Cabe assinalar, contudo, que no Estado Brasileiro, passados dez anos da

Resolução 03/99 e do Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação- CNE, que estabeleceram a categoria administrativa "Escola Indígena", ainda não existe tal categoria e as escolas em Terras Indígenas recebem o mesmo tratamento dispensado às escolas rurais. Não há nesse Estado tão rico em diversidade cultural, uma política de educação escolar indígena. Nem mesmo as ações elementares como um programa de formação de professores indígenas ou ações de formação para os professores que estão em serviço nas aldeias - a maioria não indígenas. Também não existe por aqui, nenhum programa de elaboração de material didático específico voltado às escolas indígenas; apenas para elencar alguns indicadores da ausência de atenção às especificidades das múltiplas realidades destes povos. Lembremos que o Plano Nacional de Educação, (Lei 10.172 de 2001) estabeleceu o prazo de um ano para a criação da categoria oficial de "escola indígena", de modo a garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe. Ou seja, os sistemas de ensino já deveriam estar operando com o reconhecimento dessa categoria de escola, condição sine qua non para a realização dessa modalidade particular de ensino, que é a educação escolar indígena.

A realização da Conferencia de Marabá na Aldeia *Kyikatêjê* passa a ser um marco histórico, justamente por ter sido realizada dentro de uma aldeia indígena e - enfatizo sobremaneira - em recintos construídos pelos próprios indígenas - tanto a estrutura para o alojamento quanto para o auditório - com recursos florestais disponíveis na TI Mãe Maria, de acordo com as Técnicas e usos tradicionais do Povo *Kyikatêjê*.

Foi a primeira Conferencia de Educação Escolar Indígena a ser realizada em uma aldeia. Considero importante registrar que a experiência de participar de um evento desta natureza em local tão apropriado, tão adequado, tão respeitador da cultura anfitriã, tão acolhedor para os delegados de outras etnias; torna evidente o quão inadequado, quão sem sentido, o quão for-de-lugar é realizar uma Conferencia de Educação Escolar Indígena em um hotel na cidade com ar condicionado.

Não se trata de romantismo ou idealismo, mas a percepção objetiva- ou antes, intersubjetiva, de como os delegados indígenas participam com outra qualidade do evento na medida em que se sentem em lugar que lhes pertence, em ambiente em cuja configuração arquitetônica eles se reconhecem e que lhes permite reconhecerem que suas especificidades estão sendo respeitadas. Jamais presenciei tamanha afinidade e coerência entre a forma e o conteúdo de um evento desta natureza.

Ali, representantes dos povos indígenas puderam expor a situação das escolas em suas aldeias, quando há escola e que tipo de educação é oferecia nessas comunidades.

Um aspecto muito enfatizado pelos representantes foi a virtual impossibilidade de fiscalizar a correta aplicação dos recursos destinados à educação escolar indígena, uma vez que a maior parte destes recursos não é "carimbado" e é repassado no bolo do FUNDEB aos entes federados. Ou seja, diferentemente do que ocorre com a área de saúde, o controle social está desprovido de informações precisas sobre os recursos vinculados à educação escolar indígena, justamente uma das lacunas que se pretende sanar com a proposta dos territórios etnoeducacionais. Outra dificuldade apontada é a absoluta ineficácia do assim chamado "regime de colaboração" entre união, estados e municípios. Na verdade o que ocorre é uma ausência de definições de responsabilidades que dificulta inclusive a judicialização dos agravos do direito fundamental em foco. A municipalização, que só deveria acontecer nos casos em que os municípios demonstrassem possuir competência técnica e com a anuência das comunidades foi feita de roldão se em os indígenas fossem consultados.

A proposta do MEC foi apresentada em caráter aberto, sendo que as conferencias visam incorporar as considerações e sugestões dos interessados. Os conteúdos da proposta foram discutidos por eixos temáticos como: "territorialidade e autonomia dos povos indígenas", "participação e controle social", "diretrizes para a educação escolar indígena", "praticas pedagógicas indígenas".

Os participantes da Conferência reunidos em grupos de trabalho levantaram, a partir desse debates, propostas que serão levadas para a Conferência Nacional que será realizada em Brasília nos dias 21 a 25 de setembro, e que orientarão políticas públicas e a construção autônoma dos sistemas educacionais próprios de cada povo. Tais propostas na maioria das vezes expressam o desejo das comunidades que se efetive o já estabelecido para a educação escolar indígena, no que tange ao respeito à autonomia dos povos indígenas.

Nessa Conferência, o representante do MPF no evento, Waldenir Bernini Lichtenthaler, Analista Pericial de Antropologia da PRM- Marabá, foi indicado delegado junto a I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena.

Diante das informações sobre a atual situação da educação escolar oferecida em algumas comunidades indígenas, pôde coletar relatos dos delegados dos povos

Kayapó, Guarani, Suruí Aikewara, Amanayés, Atikum do Ororobá e Guajajara da aldeia Guajanaíra, ao qual informaram que em muitas comunidades as escolas são improvisadas, os alunos precisam levar carteiras de suas casas para estudarem e não há o básico. Não existem – ao menos que saibam - sequer projetos para construção dessas escolas que na grande maioria funciona apenas com a primeira etapa do Ensino Fundamental (4ª série). Quanto aos professores e outros profissionais indígenas, não são remunerados adequadamente e seus salários chegam a ser reduzidos sem uma explicação satisfatória. Com base nessas informações foram expedidos ofícios aos órgãos municipais, estadual e federal, responsáveis pela educação escolar indígena, para prestarem esclarecimentos e se agende uma audiência com a presença de todos os interessados. Há na PRPA procedimentos administrativos instaurados para apurar as irregularidades no que se refere aos direitos educacionais dos povos indígenas. É intenção deste que assina, chegar a um diagnostico detalhado e preciso da situação do conjunto de todas as comunidades indígenas do Pará, observando as peculiaridades de cada situação, aferindo situações irregulares e as causas respectivas, procurando discernir os problemas que decorrem de situações pontuais, circunscritas ao caso particular, daqueles que decorrem de fatores estruturais e recorrentes surgidos no vácuo da inexistência e, ou inoperância das políticas públicas voltadas ao setor.

ANEXO A

Fotos – Durante a pesquisa





Placa de identificação da aldeia

Aldeia Kyikatêjê



Cacique Kyikatêjê- Kykyire Kutampre



Lideranças com a Tora Grande

Riane Souza Araujo – 2009

Riane Souza Araujo – 11/2009

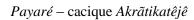




Alunos da escola Tatakti Kyikatejê na volta da colheita

Aluno fazendo desenhos







Krohokrenhum – cacique Parkatêjê