



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PRPPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rafaella Rodrigues Santos

**ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES APYĀWA/TAPIRAPÉ GRADUANDOS DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA/BRASIL
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Rafaella Rodrigues Santos		
E-mail:	rafaellarodrigues.bio@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior	Sigla: CAPES
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Análise crítica das ações pedagógicas dos professores Apyãwa/Tapirapé graduandos do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás		
Palavras-chave:	povo Apyãwa/Tapirapé; educação escolar indígena; escola Apyãwa/Tapirapé; ações pedagógicas.		
Título em outra língua:	Critical analysis of teachers pedagogical actions Apyãwa/Tapirapé graduates of the Intercultural Federal University of Goiás degree course.		
Palavras-chave em outra língua:	people Apyãwa/Tapirapé indigenous education, school Apyãwa/Tapirapé pedagogical actions.		
Área de concentração:	Qualificação de Professores de Ciências e Matemática		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	14/06/2012		
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática		
Orientador (a):	Rogério Ferreira		
E-mail:	rogerio.gell@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

RAFAELLA RODRIGUES SANTOS

**ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES APYĀWA/TAPIRAPÉ GRADUANOS DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título *Mestre* pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal Goiás.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Ferreira.

GOIÂNIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG mr

Santos, Rafaella Rodrigues.
S237a Análise crítica das ações pedagógicas dos professores Apyãwa/Tapirapé graduandos do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás [manuscrito] / Rafaella Rodrigues Santos. – 2012.
 xv, 105 f. : il., figs, tabs.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2012.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

1. Ações pedagógicas – Análise. 2. Licenciatura – Professores Tapirapé. 3. Licenciatura – Universidade Federal de Goiás.

À Apao'i, Arakae, Arapaxigi, Are'i, Korimaxo'i, Koxapao, Koxawiri, Orokomy, Tenywaawi, Xaripy, Fabinho, Kaxowari'i, Xawatamy, Arakomayo e Takwari'i, protagonistas e parceiros deste trabalho.

Ao povo Apyāwa,
junto o qual realizei este trabalho.

À minha mãe,
cujo companheirismo e alegria nutrem minha existência.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que me ajudaram e estiveram perto de mim durante essa trajetória de pesquisa, portanto, sintam-se todas muito agradecidas mesmo não estando nas linhas abaixo.

Muitíssimo obrigada ao povo Apyāwa pelo aprendizado possibilitado pelos momentos de troca, por me receberem com tanta alegria em seu território, sempre dispostos a ajudar, fazendo me sentir em casa.

Agradeço aos participantes desta pesquisa Apao'i, Arakae, Arapaxigi, Are'i, Korimaxo'i, Koxapao, Koxawiri, Orokomy, Tenywaawi, Xaripy, Fabinho, Kaxowari'i, Xawatamy, Arakomayo e Takwari'i, por se disporem a contribuir com o trabalho, com vocês obtive grande aprendizado. Agradeço também às famílias de cada um deles que me receberam sempre com sorrisos no rosto.

Ao Xario'i Carlos Tapirapé, cacique da aldeia Tapi'itāwa, e sua família, pela acolhida carinhosa.

Ao meu orientador, Rogério Ferreira, pela troca de conhecimentos, pelos momentos de angústia divididos, pelo apoio e dedicação, pela paciência, pela sensibilidade, por me apresentar esse novo campo de pesquisa. Com você aprendi muito, a quem tenho grande admiração, pelo profissionalismo e dedicação com os povos indígenas.

Ao professor Juan Bernardino Marques Barrio, ex-coordenador do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, da UFG, pela dedicação e apoio em todos os momentos.

Aos professores do curso de mestrado em Educação em Ciências e Matemática, pelas discussões durante as aulas e por contribuírem com o meu amadurecimento como pesquisadora.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante dois anos, o que permitiu a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos professores José Pedro Machado Ribeiro e José Ribamar Bessa Freire, por aceitarem o convite para a banca de qualificação, momento o qual me proporcionou muito aprendizado.

Aos colegas que ingressaram no curso de mestrado no mesmo ano que eu, pelas discussões muito frutíferas e pela amizade de muitos deles.

À minha amiga e parceira de jornada, Patrícia Magalhães Pinheiro, por todos os momentos juntas em campo, pela amizade de 6 anos e pelo apoio durante a pesquisa. Muito obrigada, amiga, por ser minha parceira de vida e luta.

À minha família querida, por se dedicarem e me apoiarem mesmo que indiretamente. À cada um de vocês meu muito obrigada!

À minha mãe querida, pelo apoio incondicional, pelo exemplo de vida e trajetória. É por você toda a minha coragem.

Às minhas irmãs e seus filhos lindos, que tanto me dão força e alegria para caminhar.

Aos meus amigos queridos, por estarem ao meu lado em todos os momentos – mesmo que indiretamente –, inclusive nos mais complicados: Gabrielle, Maria Teresa, Christiane, Pina, Guerra, Dani, Josi, Raisa, Ludimilla.

Agradeço, em especial, aos meus amigos Camila, Jefferson, Patrícia e Suellen, por aguentarem as minhas estórias e mau humor, pelo apoio, pelas risadas e por sofrerem as minhas angústias junto comigo.

Ao meu amor, Guilherme Martins de Araújo, pela compreensão, pelos momentos de profunda discussão, pela parceria, pelo companheirismo e carinho.

RESUMO

Este trabalho busca compreender a educação escolar do povo Apyāwa/Tapirapé a partir da formação do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de uma análise das ações pedagógicas que os professores Apyāwa, graduandos do referido curso, vêm desenvolvendo na escola. O estudo está embasado no seguinte problema de pesquisa: De que maneira a educação escolar Apyāwa vem se configurando a partir das ações pedagógicas dos professores em formação no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás? A constituição da pesquisa, qualitativa do tipo etnográfico, contou com a análise dos cadernos de estágio de 15 professores/graduandos – principal instrumento –, observação participante, registro no diário de campo, gravação de vídeos e entrevista. A análise está alicerçada em três autores que fomentam discussão em torno das *epistemologias do sul*: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Ubiratan D'Ambrosio. O histórico da educação escolar Apyāwa é explorado no trabalho, buscando contextualizar de que modo os sujeitos da pesquisa têm se movimentado a favor de uma nova escola, pautada nos anseios da comunidade. A oralidade, a escrita e suas relações com a escola Apyāwa surgem como importantes aspectos da pesquisa. Três categorias de análise emergem da investigação: o papel da escola na cultura Apyāwa; o estágio como elemento mediador da revitalização e fortalecimento de práticas culturais; o papel político do professor na comunidade. Evidencia-se uma valorização dos costumes tradicionais do povo com o intuito de revitalizá-los, promovendo o fortalecimento da cultura por meio de ações pedagógicas. Além disso, nota-se o crescente papel político que esses professores/graduandos vêm assumindo dentro e fora da comunidade.

Palavras-chave: povo Apyāwa/Tapirapé; educação escolar indígena; escola Apyāwa/Tapirapé; ações pedagógicas.

ABSTRACT

This paper seeks to understand the school education of the people Apyāwa / Tapirapé since the formation of the Degree of Intercultural Federal University of Goiás. This is an analysis of pedagogical actions that Apyāwa teachers, undergraduates of that course, have been developing in school. The study is based upon the following research problem: How Apyāwa school education has emerged from the pedagogical practices of teachers in training at the Licence Degree in Intercultural Federal University of Goiás? The constitution of the research, qualitative ethnographic, included the analysis of terms on stage of 15 teachers/undergraduates – the main instrument – participant observation, field journaling, recording videos and interviews. The analysis is based on three authors that encourage discussion of the *epistemology of the south*: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos and Ubiratan D'Ambrosio. The historic of school education Apyāwa is exploited at work, seeking to contextualize how the subjects have moved in favor of a new school, guided by the wishes of the community. Orality, writing, and its relations with the school Apyāwa emerge as important aspects of the research. Three categories of analysis emerge from the research: the role of school culture Apyāwa; the stage as a mediator of the revitalization and strengthening of cultural practices, the political role of the teacher in the community. It is evident appreciation of the traditional customs of the people in order to revitalize them, to promote the strengthening of culture through pedagogical activities. Moreover, there is the growing political role that these teachers/undergraduates are taking inside and outside the community.

Keywords: people Apyāwa/Tapirapé; indigenous schooling; school Apyāwa/Tapirapé; pedagogical actions.

LISTA DE SIGLAS

A. I.	Área Indígena
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Licenciatura Intercultural
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
ONGs	Organizações Não Governamentais
OPAN	Operação Amazônia Nativa (extinta Anchieta)
PNE	Plano Nacional da Educação
PROLICEN	Programa Bolsas de Licenciatura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TO	Tocantins
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI	União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

DOCUMENTO	FONTE	PÁGINA
Figura 1. Território onde vivem os Apyāwa.	Rede Culturas Indígenas, 2007.	17
Figura 2. Aldeia Tapi'itāwa, Terra Indígena Urubu Branco.	Shapiro Judith, 2007.	18
Figura 3. Tabela das Associações Pássaros.	Charles Wagley, 1988.	21
Figura 4. Escola Estadual Indígena Tapi'itāwa.	Rafaella Rodrigues Santos, 2010.	26
Figura 5. Escola Estadual Indígena Tapi'itāwa.	Rafaella Rodrigues Santos, 2010.	26
Figura 6. Professores Apyāwa, graduandos da LI/UFG.	Rafaella Rodrigues Santos, 2010.	73
Figura 7. Pescaria com a flecha.	Komiri Tapirapé, 2010.	82
Figura 8. Pescaria na beira do lago ou rio, a pé.	Mytyga Tapirapé, 2011.	83
Figura 9. Pescaria com a canoa e a pé.	Tajpaxigao Tapirapé, 2010.	83
Figura 10. Tabela de objetos não indígenas que são pronunciados pelo povo Apyāwa.	Arapaxigi Tapirapé, 2010.	93
Figura 11. Nomes criados pelos Apyāwa para designar objetos que não possuíam nomes na língua materna.	Arapaxigi Tapirapé, 2010.	94
Figura 12. Nomes criados pelos Apyāwa para designar objetos que não possuíam nomes na língua materna.	Arapaxigi Tapirapé, 2010.	94
Figura 13. Alimentos tradicionais que eram consumidos pelos Apyāwa e que estão sendo substituídos ou raramente são consumidos.	Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010.	97
Figura 14. Os animais, os peixes e os pássaros que	Xajawytygi Daniel	98

são utilizados como tratamento.	Tapirapé, 2010.	
Figura 15. Listagem das festas tradicionais Apyāwa antigas.	Arakomyo Tapirapé, 2010.	99
Figura 16. Listagem das festas atuais.	Arakomyo Tapirapé, 2010.	99
Figura 17. Trabalho masculino e feminino.	Koxowari'i Tapirapé, 2010.	100
Figura 18. Diferença entre pintura corporal masculina e feminina.	Mareapaw'yga Tapirapé, 2010.	101

SUMÁRIO

UM ENCONTRO COM O UNIVERSO INDÍGENA: PARA ALÉM DA EDUCACÃO ESCOLAR.....	13
Apresentação.....	13
Conhecendo o Universo Apyāwa (quem são?).....	17
Encontro com a Educação Escolar Apyāwa.....	25
1. A PESQUISA: ESTRUTURA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	30
1.1. O curso de Licenciatura Intercultural da UFG.....	30
1.2. Justificativa do estudo.....	33
1.3. Caminhos em construção.....	34
1.4. Trajetória para a constituição da pesquisa.....	38
1.5. Problematização do tema.....	41
1.6. Objetivos.....	42
2. DIÁLOGO COM AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: O CONTEXTO CULTURAL E POLÍTICO DO CONHECIMENTO.....	44
2.1. Renovando a crítica.....	44
2.2. Educação como prática da Liberdade	47
2.3. Descolonizando o conhecimento.....	52
2.4. Cultura e a valorização de distintos modos de conhecer.....	57
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA APYĀWA.....	61
3.1. Cenário brasileiro sobre Educação Escolar Indígena.....	61
3.2. A Escola para o povo Apyāwa ou do povo Apyāwa?.....	68
4. ORALIDADE, ESCRITA E ESCOLA: VISÕES DE UM PRETÉRITO INACABADO.....	74
4.1. O poder da oralidade.....	76
4.2. Entre o passado oral e o presente letrado.....	78
5. CADERNOS DE ESTÁGIO DOS PROFESSORES APYĀWA: REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	85
5.1. A dimensão pedagógica.....	86
5.2. A dialética dos registros e do papel o professor.....	89
5.3. Temas abordados.....	90
6. EDUCAÇÃO ESCOLAR APYĀWA: NOVOS CAMINHOS TEÓRICOS E NOVAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS.....	103
6.1. Primeira categoria.....	104
6.2. Segunda categoria.....	108
6.3. Terceira categoria.....	111

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS/CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR APYĀWA.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICE.....	123

UM ENCONTRO COM O UNIVERSO INDÍGENA: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este é o momento de apresentação do trabalho e, por isso, evidencio brevemente a minha trajetória acadêmica e a organização dos capítulos. Falo também do encontro com o povo Apyāwa – sujeitos deste estudo – lembrando o seu histórico, segundo relatos existentes na literatura e do próprio povo. É importante salientar que esse panorama é fruto de interpretações de pesquisadores não-indígenas e não tem a intenção de expor verdades absolutas sobre os Apyāwa. São informações relativas advindas de estudos sobre eles. Além disso, apresento também o panorama da Educação Escolar Apyāwa.

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação deste trabalho focando que esta investigação possibilitou constituir-me como pesquisadora, mas muito além do que isso me ensinou uma lição de vida e coragem inerente ao povo Apyāwa, o qual conquistou a minha admiração e respeito. Necessito frisar também que a constituição da pesquisa foi uma jornada muito saborosa e apaixonante, que me despertou diversos sentimentos e vontade de cada dia mais conhecer sobre o povo Apyāwa. Portanto, muito mais do que um trabalho acadêmico, esta pesquisa é também um ato de amor para com os Apyāwa.

Durante a minha graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas – sempre me questionava, juntamente a um grupo de colegas, sobre a necessidade de se estudar determinados conteúdos que não levavam em conta nenhum tema contextualizado, me sentia uma mera receptora de conteúdos pouco significativos para minha formação profissional. Dessa forma, nos dois últimos anos de graduação, começamos a ter contato com as disciplinas de Educação e, com elas, pudemos ter aproximação com teóricos que discutiam justamente essas lacunas entre o Ensino de Biologia e a aprendizagem significativa do aluno. Nesse sentido, passei a notar a importância de se levar em conta o contexto em que o aluno está inserido e a respeitar os seus diferentes saberes.

Nesse momento, me torno uma pesquisadora em busca de novas fontes que pudessem responder ou apontar caminhos para alguns dos meus anseios. Foi quando conheci Paulo Freire (1965; 1992; 1996) e outros autores com quem muito me

identifiquei, principalmente, pela forma de enxergar o ensino e todos os processos educativos, sob a perspectiva dialógica. Vale a pena lembrar Freire (1968):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1968, p. 91).

Em contrapartida à minha constatação, percebi que a graduação não possibilitava uma reflexão maior em torno dessas temáticas. Durante o curso, não alcancei as compreensões necessárias ao professor de Biologia. Participei de projetos de extensão envolvendo a EJA e os diferentes espaços escolares, além de ter sido bolsista do PROLICEN. Assim, ao concluir-lo, busquei uma pós-graduação que me apontasse caminhos para maiores entendimentos, a fim de suprir as lacunas deixadas na graduação. Ingressei, em 2010, no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática onde pude cursar disciplinas que me direcionaram nestes aspectos, permitindo uma maior articulação entre teoria e prática, com um olhar para o contexto social, político e cultural da educação.

Dessa forma, me aproximei mais da diversidade que permeia os processos educacionais e educativos, pude conhecer mais de perto as distintas vertentes que envolvem a Educação. Por meio da convivência e dos trabalhos realizados junto ao meu orientador, me aproximei da Educação Superior Indígena da UFG, bem como das distintas etnias presentes no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LI). Foi, nesse momento, que tive a certeza do que queria para minha carreira profissional e acadêmica: trabalhar com povos indígenas.

O primeiro momento de contato com os graduandos do curso de LI foi durante uma das etapas presenciais na Universidade, como monitora junto ao professor Rogério Ferreira, meu orientador. Acompanhei todo o tema contextual que ele ministrou e, a primeira sensação que tive, foi de total êxtase, mas dia após dia, fui compreendendo aquele contexto educacional e me encantando pelas diversas discussões que surgiam ao longo das aulas. Após o êxtase, a sensação foi transformada em encanto e respeito aos povos indígenas e às suas diferentes culturas.

A partir daí, quis trabalhar com os povos indígenas e uma problemática surgia: o que pesquisar? Qual ou quais etnia(s) trabalhar? Será que consigo trabalhar com essa

imensa diversidade? Confesso que fiquei extremamente perdida no meio de um universo tão rico e extenso, tive uma sensação de impotência diante de tantos conhecimentos que aqueles povos detinham. Tinha receio de me aproximar, com medo de ser um tanto dominadora. Na verdade, sabia que tinha muito mais a aprender do que a ensinar. Mas, passado esse momento de angústia, junto com meu orientador, pudemos definir alguns aspectos que foram fundamentais para se chegar a uma problemática de pesquisa.

É importante destacar que a escolha pelos Apyāwa aconteceu de uma forma muito natural, uma vez que minha aproximação com esse povo foi maior pelo fato do Rogério estar mais próximo deles. Ele fazia parte do comitê de orientação do povo Apyāwa, portanto, estava estreitamente ligado ao povo. Além do fator aproximação, os Apyāwa ganham bastante destaque em relação às outras etnias que compõem o curso de LI. São professores/estudantes politicamente organizados, assíduos e com lideranças bastante evidenciadas em suas comunidades. Dentro do curso também têm demonstrado maior representatividade relativamente às outras etnias. No entanto, minha intenção não é hierarquizá-los. Esse é apenas um retrato do que vem acontecendo dentro da LI/UFG. É um povo que se sobressai no que diz respeito às discussões que envolvem o curso. Dessa forma, os escolhi para serem sujeitos desta investigação. Acredito que essa escolha tenha sido a melhor atitude que tomei ao longo da minha experiência que venho construindo como pesquisadora. Os Apyāwa muito têm me ensinado, principalmente a enxergar o “outro” sob seus aspectos e perspectivas, sem preconceitos e sob olhar deles.

É importante destacar que o problema de pesquisa surge dos meus anseios ao longo da primeira etapa que acompanhei no curso de LI. Ao observar aqueles momentos de discussão, muitas perguntas elucidavam em meus pensamentos. Dessa forma, foi possível organizar algumas questões, chegando a uma pergunta mais definida. Assim, nesta pesquisa, pretendo investigar a maneira que vem se configurando a Educação Escolar Apyāwa, a partir da formação dos professores/estudantes do curso de LI. Essa investigação recai um olhar para as ações pedagógicas que os professores Apyāwa vêm desenvolvendo junto ao seu povo, em suas comunidades.

Nesta perspectiva, para organização da investigação, constituo o trabalho em 6 capítulos e um primeiro momento de apresentação e socialização das ideias iniciais do trabalho. Neste momento, descrevo brevemente a minha trajetória acadêmica e como

chego aos Apyāwa, destacando também os meus anseios que culminaram nesta pesquisa. Apresento também o povo Apyāwa e a sua Educação Escolar.

No primeiro capítulo falo sobre a metodologia escolhida e apresento a estrutura e contextualização desta investigação. Descrevo o curso de LI, seu funcionamento e a relevância de uma formação superior indígena no atual cenário educacional brasileiro. Nas páginas seguintes, falo da metodologia, evidenciando a justificativa do trabalho, bem como a constituição da pesquisa. No primeiro capítulo ainda, levanto o problema e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo trata-se de um diálogo com o aporte teórico que conduz a investigação. Dialogo com as epistemologias do Sul, trazendo autores como Boaventura de Sousa Santos (2004, 2006, 2010), Paulo Freire (1965; 1992; 1996) e Ubiratan D'Ambrosio (1990, 1993, 1996, 1997, 2005), com o intuito de romper com o conhecimento dominador em detrimento da desvalorização de culturas, sob a perspectiva do diálogo como possibilidade de libertação intelectual, social, econômica, política e educacional.

No terceiro capítulo apresento o panorama da Educação Escolar Indígena brasileira, em termos de legislação e os objetivos desta vertente da educação. Depois disso, apresento a Educação que tem sido construída pelo povo Apyāwa, sob a perspectiva deles. Para isso, utilizo as entrevistas e observações que fiz ao longo da constituição da pesquisa.

No quarto capítulo, sob a luz do pensamento e obra de Nietta Lindenberg Monte (1996), é discutida a contradição entre a oralidade e a escrita entre o povo Apyāwa, bem como o papel que a escola assume na conquista dessa nova ferramenta de comunicação. O quinto capítulo retrata algumas reflexões em torno de alguns cadernos de estágio utilizados como instrumentos que constituem a pesquisa. O sexto capítulo é destinado à análise dos materiais que constituíram a pesquisa. Está organizado em três categorias de análise a fim de evidenciar os aspectos que vêm configurando a Educação Escolar Apyāwa.

Finalmente, têm as considerações finais em que busco fazer uma reflexão acerca das análises e das experiências obtidas ao longo da trajetória da pesquisa. Neste momento, faço apontamentos que possam contribuir com a formação de professores indígenas e a continuação de pesquisas neste âmbito educacional.

CONHECENDO O UNIVERSO APYĀWA (QUEM SÃO?)

O povo Apyāwa – como se autodenominam¹ – é também conhecido como Tapirapé e vive na região da Amazônia Legal², no Médio Araguaia (Neto, 2009), distribuídos em três Terras Indígenas: a Terra Indígena Araguaia (1.358.499 hectares), em Tocantins, compartilhada com os povos Avá-Canoeiro, Javaé e Karajá (TO); a Terra Indígena Urubu Branco (167.533 hectares), em Mato Grosso, onde vivem apenas os Apyāwa e a Terra Indígena Tapirapé/Karajá, com 66.166 hectares, e também compartilhada com os Karajá (MT). É importante destacar que a maior parte dos Apyāwa reside nas Terras Indígenas de Urubu Branco e na Tapirapé/karajá. Os sujeitos que contribuíram com esta pesquisa residem nessas duas Terras Indígenas. A Área indígena Urubu Branco possui 6 aldeias: *Tapi"itāwa* (a maior delas), *Tapiparanytāwa*, *Towajaatāwa*, *Wiriaotāwa*, *Akara"ytāwa* e *Myryxitāwa* e a Área Indígena Tapirapé/Karajá conta com uma aldeia: *Majtyritāwa*.



Fig. 1: Territórios onde vivem os Apyāwa. Fonte: Rede Culturas Indígenas, 2007.

¹ Segundo Gorete Neto (2009), o termo Apyāwa foi recentemente divulgado pelo povo. Conforme Paula E. D (2009) descreve, foi revelado pelos próprios Apyāwa a um antropólogo mexicano do museu americano Smithsonian, por ocasião de suas pesquisas, em 2002.

² É uma área que envolve nove estados brasileiros pertencentes à Bacia Amazônica: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão.



Fig. 2: Aldeia Tapi'itawa, Terra Indígena Urubu Branco. Fonte: JUDITH, 2007.

Atualmente contam com uma população aproximada de 655 indivíduos (BRASIL, 2010) sendo, tradicionalmente, um povo que vive na floresta, sob uma vegetação tropical úmida, entremeada de campos limpos e cerrado. Considerado intrusivo pelo seu modo de vida e por serem, na região, uma etnia isolada falante de uma língua pertencente ao tronco Tupi-Guarani, os Apyāwa parecem descender dos Tupinambá (Wagley, 1988). Estão cercados de etnias falantes de línguas pertencentes ao tronco Macro-Jê e, curiosamente, os Ampaneia que viviam a oeste dos Apyāwa, também eram falantes da mesma língua, porém tiveram um contato muito tardio com essa população (Baldus, 1970).

Segundo registros, os Tupinambá tinham tradições muito semelhantes às do povo Apyāwa. Além da língua, de origem Tupi, compartilhavam semelhanças quanto à tecnologia, mitos e religião (Wagley, 1988). Portanto, acredita-se que as etnias que falam Tupi, provavelmente, são refugiados que migraram do litoral para o sul e oeste, após a chegada dos portugueses, no ano de 1500. Mas, dificilmente saberemos ao certo se os Apyāwa estavam entre os grupos de refugiados, pois, segundo a tradição deles, no território em que ocupavam em 1900, vinham do norte e leste, sempre migrando para o sul, por temor aos Kayapó e, a oeste, temendo os Karajá (Baldus, 1970). Em 1900, distribuíam seus 1500 habitantes entre 5 aldeias: *Tapiitawa*, *Chichutawa*, *Mankutawa*,

Moutawa e *Anapatawa*³ (Wagley, 1988: 54). Mantinham um modo de subsistência basicamente em torno da horticultura, caça e pesca. Hoje, podemos observar a manutenção desses costumes, porém há também a adição de produtos industrializados ao seu modo de vida.

Os Apyāwa, ainda nos anos de 1900, mantinham relações estreitas com os Karajá e os Kayapó, o que resultou em uma redução da população na época, seja pelos ataques, seja por doenças. O contato dos Apyāwa com o não-indígena é considerado relativamente recente, datado por volta de 1910. Com a chegada de uma expedição cearense em busca de seringais, algumas doenças, como a gripe, também vieram, reduzindo bastante o número de indivíduos Apyāwa. Segundo Wagley (1988), em 1930-32 existia apenas a aldeia *Tapi'itāwa* com os sobreviventes, os quais estabeleciam relações comerciais com missionários Dominicanos que visitavam o local onde residiam. Após 1912, os Apyāwa recebiam visitas constantes de inspetores do SPI que se instalou na região por volta de 1940.

Mesmo assim, o contato com o não-indígena acontecia esporadicamente até 1939, com exceção de um sertanejo paraense que vivia naquelas redondezas, o senhor Lúcio da Luz, que se tornou um grande amigo dos Apyāwa, principalmente 8 anos mais tarde quando houve, de fato, um ataque ao povo pelos Kayapó (Tapirapé, X. C., 2010). Também mantiveram relações com Frederick S. Kegel, da União Evangélica da América do Sul, ele era escocês e veio morar com os Apyāwa, em 1932. Frederico ou “Pererico”⁴ teve grande influência entre os Apyāwa, até a chegada das Irmãzinhas de Jesus, em 1952, o que possibilitou a ele construir uma relação de muito apreço com o povo. Segundo relatos de Valentim Gomes⁵, ele não influenciou os Apyāwa a fim de interferir na sua cultura e costumes, tinha um grande respeito às tradições (Wagley, 1988: 60).

A depopulação do povo Apyāwa acontecia em grande escala, ocasionada principalmente por doenças trazidas pelos não-indígenas. Esse tipo de morte era atribuída, pelos Apyāwa, à feitiçaria feita por um xamã⁶. Quando haviam muitas mortes ou quando um homem de prestígio social falecia, os xamãs sofriam sérios riscos de

³ Grafia usada por Charles Wagley (1988).

⁴ Como os Apyāwa o chamavam.

⁵ Amigo de Charles Wagley. Tornou-se encarregado do Posto Indígena do SPI, em 1940.

⁶ Os xamãs ocupavam um lugar de destaque social, era a posição de maior prestígio da sociedade Apyāwa. Eram atribuídos a eles os infortúnios e todo o bem acometidos ao povo. A segurança física e emocional dos Apyāwa dependia do poder de seus xamãs.

morte, pois os parentes mais próximos, como os irmãos e filhos, vingavam o falecimento do parente ocasionando também a morte do *panchê*⁷. No entanto, a feitiçaria não acontecia por vontade do xamã. Ela ocorria durante os sonhos ou transes, sob o efeito do tabaco.

Segundo Charles Wagley (1988), apesar da população reduzida, em 1939-40 os Apyāwa mantinham grande alegria e organização quanto aos costumes e às práticas culturais, eram bastante amistosos, porém fadados à extinção principalmente quando, em 1947, houve o ataque dos Kayapó, tão temido pelos Apyāwa. Esse episódio ocorreu numa madrugada, quando a maioria dos homens estava no meio da floresta, distante da aldeia, preparando a derrubada para a roça. Certamente, os Apyāwa foram extremamente prejudicados nesse confronto, uma vez que é um povo muito amistoso e sua arte de guerra menos violenta. Os Kayapó queimaram as malocas e a *takāra*⁸, saquearam a aldeia e levaram consigo mulheres e crianças. Depois disso, os sobreviventes se dispersaram, uns ficaram refugiados na fazenda do senhor Lúcio da Luz e outro grupo se isolou na floresta. O SPI conseguiu reunir os Apyāwa refugiados na fazenda e aqueles que fugiram para as margens do rio Tapirapé. Os que se isolaram na floresta, anos depois, em 1970, se reuniram novamente ao grupo remanescente. Em 1950, a população Apyāwa era de 47 indivíduos.

Nesse sentido, os aspectos da organização social do povo foram desestabilizados, já que o número de pessoas era tão reduzido. Muitos jovens Apyāwa se casaram com mulheres Karajá, porque já não tinham moças Apyāwa para realizarem tal prática. Algumas festividades e rituais caíram em desuso, justamente porque deveriam contar com um grupo numeroso de pessoas, as regras pós-casamento também já não eram totalmente respeitadas. A sociedade Apyāwa era dividida basicamente em dois grupos: os grupos de festa (*Tataopāwa*) e a Associações Pássaros masculinas (*Wyra*). Os dois grupos eram subdivididos em outros grupos. O *Tataopāwa* se subdivide em *Mani'ytywera*, *Apipapé*, *Parany*, *kāwaro*, *Awajky* e *Xakarepera*. O grupo *Wyra* se subdivide em *Wyrāxiga*, *Tarawe*, *Wyraxigio*, *Araxā*, *Wyraonoo* e *Warakorā* (Tapirapé, X. C., 2010). Ainda hoje, essa organização social é mantida.

⁷ Modo como o povo Apyāwa designa o pajé.

⁸ A casa dos homens. “É a casa cerimonial localizada no centro da aldeia. Nela se realizam todos os rituais festivos do povo Apyāwa. É também o espaço das decisões políticas da comunidade. No seu terreiro se realizam todas as noites reuniões com os homens da comunidade. Em algumas ocasiões são convocadas reuniões extras para se discutir algum assunto específico com a participação da maioria da comunidade” (Tapirapé, X. C., 2010).

As Associações Pássaros exercem funções econômicas e ceremoniais importantes. Nesta perspectiva, o núcleo para essas associações é a *takarã*, que desempenha um papel fundamental na realização de cerimônias e decisões políticas do povo. Para cada subgrupo das Associações Pássaros existe uma faixa etária adequada:

Associações Pássaros		
Pássaros brancos	Papagaios	
<i>Wyrāxiga</i>	(jovens: 10-16anos)	<i>Warakorã</i>
<i>Wyraxigio</i>	(homens maduros: 16-35 anos)	<i>Araxã</i>
<i>Wyraonoo</i>	(homens mais velhos: 35-55 anos)	<i>Tarawe</i>

Fig. 3: Tabela das Associações Pássaros. Fonte: Wagley, 1988.

Os subgrupos do grupo *Tataopãwa* são compostos por todas as pessoas (homens, mulheres e crianças). Na maioria das vezes, uma mulher faz parte do grupo de sua mãe e um homem à do seu pai, mas a mulher também pode seguir o grupo de seu marido. O *Tataopãwa* é uma cerimônia onde cada grupo se reúne no centro da aldeia para se alimentar. As mulheres preparam a comida e levam para seu grupo, elas podem mudar de grupo, mas os homens não. Como obedece à linha de descendência, nem sempre a esposa fica com seu marido durante a refeição. A educação tradicional Apyãwa se estabelece essencialmente por essa organização social. Enquanto as mulheres (mães e avós) ficam responsáveis pelos ensinamentos às suas filhas, os meninos são educados pelos pais, avôs e irmãos mais velhos.

Quando um jovem se casa, ele vai morar na casa dos pais de sua esposa. As relações de parentescos não estão ligadas apenas pelo laço biológico direto, ou seja, a irmã da mãe (tia), também é chamada de mãe, a filha de sua irmã (sobrinha), pode ser considerada filha também. Isso é bastante relevante para a organização dos Apyãwa, principalmente, quando estavam fadados à extinção. Eles estabelecem seus grupos domésticos, podendo ter membros que não possuem laços biológicos diretos, como, por exemplo, o genro.

Esses grupos domésticos tinham importantes funções. As mulheres se ajudavam preparando a comida e cuidando das filhas e desenvolvendo os trabalhos femininos do

povo, como a confecção da rede, a *topaja* e a *mooryna*⁹. Os homens dividiam os trabalhos, com a preparação da roça, a pescaria e a caça. Atualmente, não se percebe muito esses trabalhos coletivos. Muitas famílias preparam suas roças e não dividem a colheita. Quando caçam ou pescam, muitas vezes também não dividem o animal com outras famílias. No entanto, quando há uma eventual pescaria coletiva e, conseguem uma farta quantidade de peixes, esses são levados à comunidade para a sua distribuição.

Em 1952, quando os Apyāwa possuíam cerca de 50 indivíduos, chegaram as Irmãzinhas de Jesus, acendendo a esperança para o povo. Vieram morar com eles, sob a perspectiva de cuidar da saúde e, inicialmente, da evangelização do povo. Apesar de terem fundado a Fraternidade Tapirapé, as Irmãzinhas foram pouco a pouco percebendo a importância de manter viva a cultura dos Apyāwa, sem que houvesse interferências do não-indígena. Elas se estabeleceram entre o povo com o intuito de dar apoio a eles e o trabalho que exerceram foi essencial para a manutenção e aumento da população, sem contar o laço sentimental que construíram com o povo. São 60 anos de história ao lado dos Apyāwa. Vivem junto a eles até hoje, como Apyāwa e pelos Apyāwa. Elas desempenharam um bonito e fundamental papel para a sobrevivência do povo. Além de ter cuidado da saúde dos Apyāwa, elas “convenceram” muitas famílias a manterem seus filhos recém-nascidos (Wagley, 1988).

Sobre isso, devo destacar que os Apyāwa tinham como prática não manter mais que dois filhos do mesmo sexo. Assim, caso o casal tivesse dois meninos e uma menina e nascesse outro menino, certamente, eles enterrariam a criança. Essa prática era justificada por eles como não tendo condições de alimentar outra criança, já que passavam por grandes dificuldades de conseguir muito alimento, principalmente carne, em determinadas épocas do ano. Então, as Irmãzinhas pediam ao casal para “vender” a criança quando nascesse. O casal aceitava e, quando a criança nascia, elas pediam à mãe para amamentar a criança e, assim, o vínculo da mãe com o filho era fortalecido. Passados um ou dois dias do nascimento, os pais iam à casa das Irmãzinhas pedirem a criança de volta e ainda ganhavam presentes das missionárias. Assim, essa prática foi sendo deixada de lado, contribuindo com o aumento populacional do povo. Em 1976, a população já chegava a 136 indivíduos (Wagley, 1988: 143).

⁹ A *topaja* “é feita com a linha de algodão trançada e que serve para carregar as crianças recém-nascidas” e o *mooryna* é um tipo de crochê utilizado para o adorno das penas e braços (Tapirapé, X. C., 2010).

É importante destacar que a Fraternidade das Irmãzinhas de Jesus desempenhou certo papel entre os Apyāwa. Essa fraternidade surge em um mundo muçulmano, como seguidoras de Charles de Foucauld, sob a pretensão de evangelizar sem questionar o outro, respeitando e amando esse outro como ele é. Charles de Foucauld morreu sem seguidores, sem converter ninguém ao cristianismo, servindo gratuitamente entre os excluídos pelo colonialismo. Anos mais tarde, irmãzinha Madalena, procurou recolher toda essa herança deixada pelo irmãozinho Charles e fundou a Fraternidade das Irmãzinhas de Jesus em 8 de setembro de 1939, iniciada entre os povos do Islã e aberta, posteriormente, ao mundo inteiro (Irmãzinha Therezinha de Jesus, 2002).

A luta pelo território Apyāwa inicia quando o contato com o não-indígena cresce. Os municípios e vilarejos que cercavam a Aldeia Nova, fundada após a aglutinação dos remanescentes do povo, cresceram e ganharam bastante interesse de companhias imobiliárias e fazendeiros. As terras onde residiam os Apyāwa passaram a ser alvo de interesse dos “poderosos” e aí inicia uma nova luta do povo: a (re)conquista de seu território. Obviamente, os indígenas sempre saiam perdendo, quando se envolviam relações de poder e quando ainda não estavam protegidos por lei. Em 1967, o extinto SPI que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), obteve uma doação dos proprietários de terra, acionistas de uma grande companhia imobiliária da região. Dessa forma, foram devolvidos aos Apyāwa 9.230,32 hectares, incluindo a Aldeia Nova e o Posto Indígena, terra bastante pequena para uma população em crescimento, onde dependiam das roças, caça e pesca para sobreviverem. A luta continua com os fazendeiros e os posseiros que se instalaram em suas terras.

Quase duas décadas depois, em 1983, reconquistaram sua terra que, hoje, corresponde a Área Indígena Tapirapé/Karajá.

Esta terra é hoje a A. I. Tapirapé/Karajá, com uma extensão de 66.166 hectares e teve seu processo de regularização fundiária concluído, incluindo a completa retirada de não-índios da mesma. Foi homologada pelo decreto 88.194 de 23/03/1983 e registrada no Cadastro de Registro de Imóveis de São Félix do Araguaia sob a matrícula R3440, Livro 2, na data de 16/07/1984. Também foi registrada no Serviço de Patrimônio da União (SPU) no Mato Grosso em 08/07/1987 (GORETE NETO, 2009, p. 8).

No entanto, os Apyāwa sofreram muito com a mudança de território, pois necessitavam estarem próximos ao rio e entremeados pela floresta tropical para caçarem e desenvolverem suas roças. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, ficou

garantido por lei e pelo Estatuto do Índio o direito à recuperação dos territórios tradicionais. Por isso, em 1993, retornaram à antiga aldeia *Tapi'itāwa*, no Urubu Branco, localizada no município de Confresa-MT. Lá viviam alguns não-indígenas que foram expulsos pelos Apyāwa. A partir daí, iniciou-se uma nova luta para conquistar a Área Indígena Urubu Branco. Foi quando “em 08/09/1998, os Tapirapé/Apyāwa conquistaram a homologação desta área, com 167.533 hectares. Mas, a situação desta terra é um pouco mais complicada. Faltam os trâmites finais, a saber, o registro e, o mais difícil, a desintrusão da área, ou seja, a retirada dos não-índios” (GORETE NETO, 2009).

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Segundo Gorete Neto (2009), os grandes latifundiários que viviam ao sul da terra foram indenizados pelo Estado e se retiraram do local. Já os posseiros, que viviam ao norte da terra continuam, até hoje, na área, desmatando para a criação de gado e para o comércio ilegal de madeira. O jogo de interesses políticos se sobressai nessa situação, o qual o Estado não toma providências legais para a retirada dos posseiros e muitos políticos da região alimentam os conflitos entre indígenas e posseiros, gerados pela disputa da terra. Muitos Apyāwa, ainda hoje, sofrem ameaças de morte pelos posseiros e muitos atentados contra as lideranças já foram registrados.

Assim, o povo Apyāwa resiste aos conflitos, dificuldades e empecilhos, mas continua bastante amistoso e mantenedor de sua cultura e costumes vivos entre o povo. São bastante alegres e adquiriram ao longo dessa jornada grande capacidade organizativa, principalmente, quando o que está em jogo são as lutas políticas. Apesar da triste saga dos Apyāwa ter se repetido pelo Brasil afora e resultado na deturpação de muitas etnias, esse povo é uma prova de luta e resistência.

ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR APYĀWA

O meu contato com a Educação Escolar Apyāwa inicia com a formação superior dos professores Apyāwa na UFG. Pude presenciar discussões bastante profundas em torno da temática Educação Escolar Indígena e, dentre os Apyāwa, perceber o movimento forte que está acontecendo para se (re)pensar a Escola e os processos educativos que ela constitui. Os professores Apyāwa estão construindo uma posição política bastante solidificada em relação à estrutura da escola e questionando os princípios que regem essa educação escolar. Antes de falar do posicionamento e do movimento que está acontecendo na comunidade Apyāwa, é importante destacar também do histórico da escola.

A Escola Tapirapé surge em 1973, na Aldeia *Orokotāwa*, localizada no município de Santa Terezinha-MT (Tapirapé, X. C., 2010), quando todos os Apyāwa viviam na área que hoje corresponde à Terra Indígena Tapirapé/Karajá. Desde 2002, devido ao desmembramento da Escola Tapirapé, passam a ser duas escolas: a Escola Estadual Indígena *Tapi’itāwa*, localizada na aldeia *Tapi’itāwa*, na Área Indígena Urubu Branco e a Escola Estadual Indígena Tapirapé, localizada na aldeia *Majtyritāwa*, na Área Indígena Tapirapé/Karajá (GORETE NETO, 2009). Antes do desmembramento, em 2000, a escola era denominada Escola Estadual Indígena Tapirapé e abrangia as duas Terras Indígenas – tanto a Terra Indígena Urubu Branco, quanto a Tapirapé/Karajá. Em 2001, muitos Apyāwa morreram e, suas mortes, foram associadas aos pajés Karajá, o que levou a migração de muitas famílias para Urubu Branco. Por isso e pela distância de suas casas à escola, foi pedido o desmembramento da escola.



Fig. 4. Escola Estadual Indígena Tapi'itáwa. Fonte: SANTOS, 2010.



Fig. 5. Escola Estadual Indígena Tapi'itáwa. Fonte: SANTOS, 2010.

Segundo Gorete Neto (2009), a escola surge entre os Apyáwa como uma necessidade do povo para aprender o Português a fim de lutarem pela demarcação de sua terra. Em 1973, os Apyáwa travam uma luta forte para conquistarem a Terra Indígena Tapirapé/Karajá, onde se encontravam reunidos. Dessa forma, buscam a escola com o intuito de aprender sobre a leitura de mapas e falarem Português. As Irmãzinhas de Jesus, então, contatam à Prelazia de São Félix do Araguaia na busca de professores

que pudessem atender às necessidades do povo. A então Prelazia envia à aldeia um casal de professores vindos de São Paulo.

No entanto, esses professores – Paula, E. D. e Paula, L. G. – não tinham formação suficiente que conseguisse superar os desafios no contexto indígena. A necessidade de uma escola para o povo, naquele momento, era emergencial. Portanto, a barreira da língua e a falta de compreensão do universo indígena não possibilitaram a instauração de uma escola que, de fato, atendesse ao povo. Foi então que o casal decidiu buscar novos caminhos e começar por uma pedagogia que primeiro atendesse aos adultos. Reuniram aqueles que tinham certa noção do português e, pautados na pedagogia de Paulo Freire, elaboravam temas geradores, partindo assim das expectativas do povo. Esses temas seriam o guia para a construção desta escola “e assim o projeto da escola foi se desenhando, conforme Paula, E. D. (op. cit.), ao mesmo tempo em que os professores não-índios iam aprendendo a língua Tapirapé” (GORETE NETO, 2009). Mais tarde, a escola também foi estendida às crianças.

Nesse sentido, a escola foi instaurada entre os Apyāwa, partindo de suas necessidades e expectativas, como uma esperança e força para se organizarem e lutarem por sua terra. Essa escola surge num cenário emergencial, com um aprendizado novo tanto para o povo, quanto para os dois professores, construindo ali, na medida do possível, uma relação de troca de conhecimentos. Em contrapartida, essa escola traz muitas mudanças para o contexto Apyāwa e, nesse momento, é importante ouvir também do povo Apyāwa suas expectativas em relação à escola e essa educação escolar em que está pautada.

Durante a realização de entrevistas, alguns professores Apyāwa, alunos do curso de LI, falaram das influências ocasionadas pela instauração de uma escola no contexto Apyāwa. Reconheceram a importância de se construir uma Educação Escolar Apyāwa e as consequências dela para a Educação Tradicional. A escola é bilíngue, mas existe uma forte preocupação deles em relação à língua materna. Muitos acreditam que o Português pode influenciar para que a estrutura da língua Apyāwa mude e, com isso, mude também muitos costumes do povo. Essas questões serão discutidas no capítulo 3.

Sob o propósito do Estado não interferir na Escola Tapirapé, de 1973 a 1983, ela era financiada pela Prelazia de São Félix. Essa não interferência do governo, o impedia de influenciar na política da escola, mas também não fornecia documentos escolares aos alunos (PAULA, E. D., 1997). Só em 1983, que foi possível a oficialização da escola,

tornando-a Municipal. No entanto, a troca de prefeito poderia mudar a atual conjuntura da escola e, então, em 1987 buscou-se a estadualização da Escola Tapirapé.

Nesse sentido, foi elaborada uma Proposta Curricular, que já estava em andamento desde a sua instauração, juntamente ao povo. Essa proposta tinha alguns princípios que estavam em harmonia com a cultura Apyāwa. A escola passava a ser bilíngue, tendo como primeira língua a materna e como segunda o Português. A avaliação seria contínua e processual, seguindo a política de não reprovação e o calendário seguiria o tempo e costumes tradicionais a fim de possibilitar um ensino mais contextualizado e significativo para os educandos. Dessa forma, em 20/01/1988 foi aprovada a proposta Curricular para o Ensino Fundamental e a estadualização da Escola Tapirapé (GORETE NETO, 2009).

Nesse momento, a escola não era seriada e seguia o ritmo da aldeia. Dessa forma, era mal vista pelos não-indígenas os quais pressionavam o povo Apyāwa para que houvesse mudanças em relação a isso. A escola sofreu muitas reestruturações e, em 2002, passou a ser seriada. Após a sua estadualização, ela se insere nos moldes da escola não-indígena, tendo que cumprir exigências da Secretaria de Educação do Estado e obedecendo às diretrizes impostas a elas. Todas essas modificações também culminaram no desmembramento da Escola Estadual Indígena Tapirapé.

Gorete Neto (2009) nos lembra que em 2004 é incorporado à escola o Ensino Médio, na Escola Estadual Indígena Tapi'itāwa, período que é também marcado pela expansão da Formação Superior Indígena dos professores Apyāwa, primeiramente na UNEMAT e, mais tarde, na UFG. O projeto, aprovado pela SEDUC, para a implementação do Ensino Médio é denominado Projeto *Aranowa'yao* – Novos Pensamentos. A elaboração do projeto contou com a participação de toda a comunidade Apyāwa e, inicialmente, tinha como proposta um curso de 4 anos, sendo que os 2 últimos seriam dedicados ao Ensino Profissionalizante. O projeto ficou parado por um tempo na SEDUC/MT que aprovou somente 3 anos de curso, sem o Ensino Profissionalizante.

O calendário do curso (Ensino Médio) é diferenciado, pois muitos dos alunos já trabalham ou são casados, além de morarem em outras aldeias. Então, ele acontece 2 vezes por ano em etapas presenciais, na aldeia *Tapi'itāwa* e em etapas intermediárias chamadas de Pólo. Nas etapas Pólo, 3 professores Apyāwa que já terminaram a faculdade vão até os pólos para acompanharem as atividades determinadas pelos

docentes durante as etapas presenciais. No final do curso, é apresentada uma monografia por cada aluno a toda comunidade. A matriz curricular é dividida em 3 áreas do conhecimento: Área da Linguagem, seus Códigos e suas Tecnologias; Área das Ciências Sociais, seus Códigos e suas Tecnologias e Área das Ciências da Natureza e Matemática, seus Códigos e suas Tecnologias. A pretensão de formar os alunos do Ensino Médio é que eles assumam as aulas no Ensino Fundamental e Médio das escolas (COMUNIDADE TAPIRAPÉ, 2002b).

Atualmente, o corpo docente da Escola Estadual Indígena Tapi'itāwa é composto por professores Apyāwa bem como a coordenação. Até pouco tempo, a coordenação e a direção eram compostas pelo casal que fundou a escola e havia muitos professores não-indígenas. Segundo Gorete Neto (2009), a Escola Estadual Indígena Tapirapé tem como assessor pedagógico o mesmo que presta assessoria às escolas não-indígenas do município de Santa Terezinha-MT. A maior parte dos professores de lá foi formada durante o período em que a escola não era desmembrada e também há professores que estão se formando no Ensino Superior. Além disso, é uma escola trilíngue, formada pelas línguas Apyāwa, Karajá e o Português, pois existem muitos Karajá que vivem ali, devido ao casamento destes com os Apyāwa. Também possui Ensino Médio, porém instaurado como nos moldes não-indígena, ou seja, modular diferentemente da proposta da Escola Estadual Indígena Tapi'itāwa que é não-modular. Durante minha pesquisa de campo, não tive nenhum contato com a escola em *Majtyritāwa*, estive presente apenas em *Tapi'itāwa*.

Os professores Apyāwa que cursam a LI na UFG têm demonstrado uma posição política muito solidificada para se (re)repensar a estrutura da escola e os princípios que a regem. Os questionamentos surgem concomitantes ao amadurecimento desses professores ao repensarem suas práticas pedagógicas e todo o pensamento epistemológico que tem acompanhado o histórico da Educação Escolar Indígena no país. Compreender de que maneira vem se configurando essa Educação é fundamental nesse processo. Portanto, acredito que esse trabalho sirva como pano de fundo num movimento de discussão sobre a escola e os processos educativos que permeiam a realidade Apyāwa.

1- A PESQUISA: ESTRUTURA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Aqui discuto os aspectos estruturais do trabalho, o contexto em que está inserido e, ainda, o curso de LI da UFG. Dentre os aspectos estruturais, estão inclusos a metodologia da pesquisa (aqui tratada como “caminhos em construção”) que é qualitativa, do tipo etnográfico, baseando-se em observação participante, na análise dos cadernos de estágio dos professores indígenas – graduandos do curso de LI – e em entrevistas com alguns desses. Ainda dentre os aspectos estruturais, destaco a justificativa do trabalho, os objetivos da investigação, a trajetória para a constituição dos dados e os meios utilizados para tal construção. Aqui também evidencio o problema que me instigou a desenvolver esta pesquisa e que muito contribuiu para a compreensão do que venha a ser o universo escolar indígena.

No que tange à LI da UFG, descrevo um pouco sobre o panorama do curso a fim de contextualizar o leitor quanto ao seu funcionamento, objetivos e de como surge a necessidade de se vislumbrar uma Educação Superior Indígena que, de fato, valorize os aspectos culturais dos povos em suas práticas pedagógicas.

1.1. O curso de Licenciatura Intercultural da UFG

O curso de Licenciatura Intercultural da UFG surge num cenário brasileiro em que a Educação Escolar Indígena está em pauta, sendo colocada como fator primordial para que as populações indígenas alcancem um lugar de destaque como sujeitos da sociedade não-indígena brasileira e conquistem seus propósitos, estando politicamente situados em prol de suas culturas. Dessa forma, as comunidades indígenas poderão lutar por uma cidadania que, de fato, integre a diversidade e é, nesse sentido, que é elaborado o projeto do curso de Licenciatura, “uma proposta que se apresenta como um espaço político e de debate de questões relevantes para as comunidades indígenas” (UFG, 2006, p.7).

Ele é destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins, sob a justificativa de compartilharem um histórico semelhante de contato com os brasileiros não-indígenas. As bases para a elaboração do projeto são a diversidade e a sustentabilidade, definidas por meio das realidades das sociedades indígenas e de seus encontros interétnicos, levando em conta as diferentes culturas e

contextos envolvidos. Nesse sentido, a elaboração contou com a participação de professores e lideranças indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia. Contou também com a participação de representantes do MEC, FUNAI e Centro de Trabalhos Indigenistas que contribuíram com sugestões sobre políticas educacionais e sobre a atual situação escolar indígena do país. Essas participações aconteceram durante um seminário realizado em Goiânia, no período de 18/04/05 a 20/04/05. Dessa forma, a construção do projeto se deu de forma coletiva e com base nas experiências vivenciadas pelo Brasil afora com a formação superior indígena. A finalidade do curso:

É contribuir com os indígenas na solução de seus problemas e de atender às suas solicitações no que toca ao tipo de profissional que eles desejam e precisam para desenvolver seus projetos econômicos e, consequentemente, fortalecer sua cultura e língua, com o fim de elevar sua auto-estima. Trata-se de aspectos importantes para a sobrevivência dos indígenas como povos etnicamente diferenciados (UFG, 2006, p.11).

Nesta perspectiva, o objetivo geral que permeia o curso é formar professores indígenas para atuarem nos níveis Fundamental e Médio a fim de suprir as demandas de profissionais nas áreas de Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura e com o propósito de atender as necessidades de cada contexto. Os princípios que direcionam a LI são o da transdisciplinaridade e da interculturalidade, tendo como pano de fundo o diálogo com as diferentes culturas e áreas do conhecimento. O curso abrange as etnias dos Karajá, Tapuio, Avá-Canoeiro, povos Timbira (Apaniekhrá-Canelas, Apinayé, Krahô, Krenyê, Krikatí-Gaviões, Kokuiregatejê - Kukoikamekhrá, Parkateyê-Gaviões, Pykobyê-Gaviões, Ramkokamekhrá-Canelas), Xerente, Guajajara, Tapirapé (Apyãwa).

Quanto ao currículo do curso, há a matriz básica, que constitui os dois primeiros anos, e a matriz específica (Ciências da Cultura, da Natureza e da Linguagem), que constitui os demais três anos de curso, totalizando cinco anos de graduação. As matrizes de formação são compostas por temas contextuais, temas referenciais e áreas de conhecimento.

A meta é oferecer aos professores indígenas uma formação que lhes permita construir uma proposta educacional de base antropológica, linguística e de respeito à diferença. Tem por objetivo a transformação da escola das comunidades indígenas, historicamente destinadas à “civilização” dos índios, em um lugar para o exercício indígena da autonomia (UFG, 2006, p. 33).

As áreas de conhecimento (Ciências da Cultura, da Natureza e da Linguagem) não separam as disciplinas, estando relacionadas umas as outras. O tema contextual traz a ideia de não fragmentar as áreas de conhecimento, rompendo com os significados da disciplina. Os temas referenciais “– interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnicidade, autonomia e alteridade – são indicadores de que perspectiva os temas contextuais deverão ser trabalhados sem perder de vista o vínculo entre saberes locais e universais” (UFG, 2006, p. 34).

Nesse sentido, o desenvolvimento do curso acontece em quatro etapas presenciais por ano, sendo duas delas na UFG e duas em terras indígenas. O Estudo em terras indígenas acontece tanto na formação básica quanto na específica. Na formação básica, o propósito é promover a interação dos professores da LI com as comunidades indígenas. Já na formação específica é desenvolver projetos extra-escolares com a comunidade, juntamente com o professor e o aluno indígena e sob orientação dos docentes da LI. Existem também os encontros programados com os comitês de orientação, professores/estudantes e comunidade. Os comitês de orientação são compostos por professores da LI e um professor indígena que também é graduando da LI/UFG.

Ainda nesta perspectiva, o estágio supervisionado possui um caráter diferenciado das demais Licenciaturas. A maioria dos estagiários já são professores em suas comunidades, portanto, o estágio ganha outra dimensão, já que não tem apenas o propósito de preparar o graduando para a prática docente. O estágio, então, ganha uma dimensão reflexiva da prática pedagógica desses professores, possibilitando a eles construir, de fato, uma educação diferenciada e significante para suas comunidades. Dessa forma, os registros das atividades do estágio e as reflexões dos professores/estudantes são feitos em um caderno para, posteriormente, serem discutidas nas etapas na universidade.

A avaliação é contínua, permeando todo o processo de ensino/aprendizagem, docentes, professores/graduandos, comunidade e todo o núcleo do curso da LI. Espera-se que o curso possa “estar colaborando na criação de bases para que os próprios

indígenas redefinam uma proposta educacional, com vistas à busca de alternativas e autonomia dos povos indígenas” (UFG, 2006, p. 74).

1.2. Justificativa do estudo

A busca por novos campos de saberes, novos horizontes investigativos, levaram-me ao encontro do universo escolar indígena. Entremeo a esse universo, percebo que o diálogo com os diferentes saberes é um dos pressupostos básicos para se alcançar a assunção de novas epistemologias que foram, historicamente, apagadas por uma Ordem mundial dominante. O pensamento dominante, pautado na unidade e na razão, exclui do conhecimento o seu caráter político e cultural, violentando diversas culturas e grupos socioculturais específicos.

Este estudo, alicerçado por um aporte teórico que se contrapõe às epistemologias dominantes, defende um novo pensamento, alimentado pelo diálogo, que possa impulsionar os grupos oprimidos a superarem essa triste história. Ele se torna importante frente a um cenário brasileiro em que movimentos sociais e políticos de grupos marginalizados têm ganhado destaque na sociedade. É um momento de transição em que populações indígenas têm a possibilidade de serem reconhecidas com toda a particularidade que merecem. Vale a pena destacar que esse reconhecimento é muito difícil, pois ainda há resíduo de um pensamento hegemônico ocidental e cristão, que rechaça os conhecimentos diversos. Essas populações vivenciam esse momento de transição como resultado de muita luta que perdura num constante enfrentamento com as forças opressoras.

Nesse sentido, dialogar com o contexto indígena, sob uma perspectiva anti-hegemônica, é fundamental para se construir uma nova Educação Escolar Indígena, que seja constituída por princípios significativos para cada comunidade. Essa Educação precisa emergir das necessidades de cada povo e romper com os moldes educacionais não-indígenas. A constituição de uma educação específica e diferenciada perpassa pela superação de preconceitos e pela ruptura da linearidade de pensamento, escancarada há 512 anos.

Portanto, discutir a Educação Escolar Indígena, com o olhar voltado para a alteridade, é um grande avanço que nutre epistemologicamente a assunção política dos grupos socioculturais marginalizados. Neste contexto, este estudo evidencia algumas

compreensões reflexivas e críticas em torno desta temática e, certamente, poderá contribuir aos Apyāwa numa configuração de uma educação escolar **do** povo. Refletir criticamente as ações pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores possibilita a compreensão de uma educação escolar que o povo pretende, evidenciando o papel político que o professor exerce junto à comunidade. O movimento em prol de uma escola que seja indígena está acontecendo entre os Apyāwa, liderados por professores, o que demonstra a necessidade de compreender, para além da Educação Escolar, o contexto tradicional em que estão.

Além da contribuição aos professores indígenas, este trabalho possibilita-me construir uma nova visão de mundo, pautada no respeito às diferenças. Enxergar novas propostas investigativas culmina numa maior sensibilidade interpretativa, o que certamente dinamiza o pensamento e rompe com a linearidade do caminhar da investigação.

1.3. Caminhos em construção

A metodologia escolhida para esta investigação é qualitativa e do tipo etnográfico, já que abordagens qualitativas surgem como contraponto àquelas que defendem a quantificação. Aqui não trato o conhecimento como único e objetivo, tampouco busco controlar as variáveis. Procurei dialogar com os diversos conhecimentos que surgiram no decorrer da investigação, preocupando-me em considerar as múltiplas variáveis dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O caminho percorrido não seguiu modelos científicos para a constituição do trabalho, sempre alicerçado por uma perspectiva dialógica e intercultural. Nesse sentido, Fraser e Gondim (2004) defendem que a “abordagem qualitativa ou idiográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo”.

Bogdan e Biklen (1994) refletem ainda que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (1994, p.49).

Portanto, abordagens qualitativas possibilitam ao pesquisador uma maior liberdade de pensamento e ação na constituição de sua investigação. Não há amarras

epistemológicas que valorizem a neutralidade e a objetivação dos sujeitos. A pesquisa ganha forma conforme o amadurecimento do pesquisador, na medida em que se analisa as partes envolvidas e os acontecimentos. Numa abordagem qualitativa o que ganha destaque é o processo da investigação e não os resultados de uma produção e, nesse sentido, o pesquisador utiliza-se de meios que possibilitem a ele compreender os significados das experiências e vivências dos sujeitos envolvidos.

Os estudos do tipo etnográfico em educação têm ganhado expressivo espaço, com um aumento significativo de trabalhos que seguem esta metodologia. No entanto, é necessário ser cauteloso na escolha desse tipo de pesquisa, uma vez que a etnografia é também a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (Lüdke & André *apud* Spradley, 1979). Dessa forma, por seguir uma linha mais descritiva de grupos sociais, André (2000) nos lembra que certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos por pesquisadores educacionais, ou seja, ele se detém para o processo educativo e não se prende apenas às descrições do grupo estudado. Esta é a grande diferença entre pesquisas etnográficas e do tipo etnográfico.

André (2000) ainda elenca algumas características de um estudo do tipo etnográfico em educação:

- Faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnográfica (observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos);
- O pesquisador estabelece uma relação de interação com o objeto pesquisado, afetando-o e, por ele, deixando-se afetar. O pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados;
- A ênfase do estudo não está em seus possíveis resultados, mas no processo, no *continuum* que se estabelece durante a investigação;
- A preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos a si próprios e as suas experiências no contexto em que estão inseridos;
- Desenvolve-se por meio de uma pesquisa de campo e assume um caráter descritivo e indutivo;
- Busca formular hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a testagem.

Dessa forma, esta investigação estabelece conexão com esse olhar etnográfico, sem seguir uma linha descritiva dos acontecimentos do grupo estudado, mas com uma perspectiva de interação dialógica entre a cultura Apyāwa e as questões educacionais do povo. Trabalhos do tipo etnográfico possibilitam ao pesquisador uma relação maior com o contexto investigado e com o grupo em estudo. É justamente por essa maior proximidade com a realidade estudada, que este tipo de investigação aponta um tema,

envolve o pesquisador e permite que ele construa caminhos mais interessantes para a constituição da pesquisa. Além disso, é essencial esse convívio para que as afirmações de um trabalho acadêmico sejam representativas de um povo.

Enquanto pesquisadora, acompanhei os professores Apyāwa, durante algumas etapas da LI, e desenvolvi todas as fases de uma pesquisa com olhar etnográfico. Nesse sentido, vale destacar que uma pesquisa do tipo etnográfica conta com algumas possibilidades para a constituição da pesquisa, como a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares.

Quanto à observação participante, Hagquette (2003) afirma que ela não goza de uma definição explícita nas ciências sociais e, por isso, nos traz autores que discutem algumas concepções em torno desse tipo de observação. Hagquette (2003) nos lembra que Eduard C. Lindeman e Florence Kluckhohn “exibem a convicção de que a observação participante se resume a uma importante técnica de coleta de dados, empreendida em situações especiais cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais” (HAGUETTE, 2003, p. 69).

A autora traz também os autores Morris S. Schwartz e Charlotte Green Schwartz que “concebem a observação participante não só como um instrumento de captação de dados, mas, também, como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social” (HAGUETTE, 2003, p. 69).

Nesse sentido, concordo com o posicionamento de Schwartz e Schwartz (1969), que definem a observação participante como:

Um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser uma parte integrante da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela (SCHWARTZ & SCHWARTZ, 1969, p. 19 *apud* HAGUETTE, 2003).

Esta definição nos traz alguns esclarecimentos e assume a observação participante como possibilidade para a constituição de uma pesquisa. Ela nos mostra o papel do observador e comprehende este como parte constante do ambiente pesquisado, além de assumir um papel de modificador do contexto. Essas características da observação participante demonstram a sua essencialidade numa pesquisa do tipo

etnográfico, uma vez que o investigador não se torna invasivo ao meio que escolheu para desenvolver seu trabalho. Dessa forma, utilizo a observação participante como pressuposto básico para constituir esta pesquisa.

Em busca de apontamentos para a minha pergunta de pesquisa e agrupando compreensões, utilizo também a análise de documentos escolares. Lüdke e André (1986) lembram que a análise documental é pouco explorada, mas que constituem importante fonte de informação e é uma técnica bastante valiosa quando se pretende constituir os dados. As autoras afirmam ainda que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (1986, p. 39)

A escolha pela análise documental se deu, porque o meu intuito é estudar os interesses dos próprios professores Apyāwa e investigar algo que faz parte da constituição da educação escolar Apyāwa, mas, acima de tudo, é parte da cultura tradicional do povo. Portanto, foi necessário buscar caminhos que pudessem traduzir as linguagens, sejam corporais, sejam escritas, do povo Apyāwa, partindo de suas próprias expressões.

Existem diversas críticas em relação à análise documental, como a falta de objetividade, a falta de representatividade do que se é estudado e se questiona se os registros feitos nos documentos a serem analisados são escolhas arbitrárias dos autores dos registros. Nesta perspectiva, ultrapassamos as críticas, pois os sujeitos que confeccionaram os registros não fizeram escolhas das temáticas tratadas no documento, foram registros de suas reflexões e de desenvolvimento de suas atividades docentes. Portanto, os registros são bastante representativos do que eu proponho investigar. Além disso, não estou em busca de objetividade e muito menos pretendo enumerar representações do que investigo. Busco aqui apontamentos, reflexões e compreensões acerca da Educação Escolar Apyāwa.

Visando potencializar os apontamentos advindos da análise dos documentos escolares e das observações participantes para a compreensão daquilo que procuro investigar, se fez necessário também ouvir diretamente os sujeitos. Afinal, dar voz ao grupo se torna essencial no processo de compreensões e interação dialógica que sempre

busquei neste trabalho. Assim, utilizo-me também de entrevistas a fim de que elas possam fortalecer aquilo que venho constituindo como pesquisa.

Nesse sentido, Hagquette (2003) nos define que a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesta investigação, utilizo-me da entrevista semi-estruturada.

Boni e Quaresma (2005) afirmam que este tipo de entrevista combina “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”. Dessa forma, apesar de o pesquisador preparar um conjunto de questões previamente definidas, dentro de um contexto semelhante ao que está sendo investigado, ele possibilita que o entrevistado tenha maior liberdade para falar, minimizando constrangimentos. Além disso, deve ser destacado que as entrevistas semi-estruturadas permitem maior interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo respostas espontâneas e abrindo mais espaço para o aprofundamento da discussão.

Dessa forma, busco caminhos para a construção desta pesquisa, procurando sempre mergulhar no universo tradicional e escolar Apyāwa, alicerçada por uma perspectiva dialógica, dando voz aos professores Apyāwa e tentando ouvi-los da melhor forma possível, para que não pudesse fazer generalizações errôneas e pouco representativas do povo. Esses caminhos que venho construindo me apontam algumas direções para aquilo que procuro, regadas por respeito e muito encanto ao povo Apyāwa.

1.4. Trajetória para a constituição da pesquisa

Como procurei evidenciar na seção anterior, utilizo-me das três possibilidades mais representativas na constituição de um trabalho do tipo etnográfico: observação participante, entrevista e análise de documentos. A observação participante, que permite ao pesquisador um encontro estreito com os sujeitos estudados e uma maior convivência neste contexto, foi um passo extremamente significativo na construção desta investigação, já que me permitiu estabelecer uma relação de confiança com os professores e maior compreensão da realidade Apyāwa. Ao lado da observação participante, utilizo-me do diário de campo para registrar as situações vivenciadas ao longo desta etapa da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a construção descritiva do diário de campo busca captar uma imagem da realidade, com seu máximo detalhamento, incluindo aspectos do local, pessoas, ações e conversas observadas, como também retratar uma fatia da vida. Dessa forma, o investigador registra no diário de campo o retrato dos sujeitos, reconstrói os diálogos, descreve o espaço físico, relata os acontecimentos particulares, descreve as atividades e comportamento dele próprio. Todavia, está na construção reflexiva do diário de campo, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias, interpretações e preocupações. É a fase do registro mais subjetiva e que retrata a análise, o método, os conflitos e dilemas éticos, o ponto de vista do observador e os pontos de clarificação (Bogdan e Biklen, 1994).

Muitas vezes, o diário de campo me possibilitou uma maior compreensão dos fatos vivenciados enquanto estava em campo. Nele pude registrar todos os anseios e esclarecimentos ocorridos dia-a-dia no contexto Apyāwa. Mesmo em etapas em que não estava em aldeias Apyāwa, nos momentos em que me encontrava com os professores Apyāwa em Goiânia-GO, durante as etapas presenciais do curso de LI ocorridas na UFG, registrei as situações vividas e, com isso, pude entrar com mais profundidade na realidade do povo.

As observações aconteceram em 4 momentos: Julho/Agosto de 2010, durante a etapa presencial dos graduandos na UFG; Outubro de 2010, durante a realização do pólo em terras indígenas, na Escola Indígena Estadual Tapi’itāwa, localizada na terra indígena Urubu Branco; Janeiro/Fevereiro de 2011, também durante a etapa presencial dos graduandos na UFG; e Abril/Maio de 2011, durante os estudos em Terras Indígenas, novamente na Escola Indígena Estadual Tapi’itāwa.

Concomitantes à observação participante, estão as entrevistas semi-estruturadas, porque assim eu assumo um papel de interlocutora, sob uma perspectiva dialógica, instigando os entrevistados a falarem sobre o assunto, partindo dos seus interesses e expectativas. Oliveira (2000) afirma que é este “o momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi ‘observado’ pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações”. As entrevistas foram realizadas com 5 professores Apyāwa, graduandos do curso de LI, devidamente registradas com gravador de voz e, posteriormente, transcritas. A transcrição das entrevistas torna-se essencial para a assimilação de significados que não foram antes observados, além de ser uma escuta rica em detalhes.

A escolha desses 5 entrevistados foi guiada por determinados motivos: alguns deles estão em evidência por serem bastante articulados politicamente; por realizarem um trabalho significativo dentro e fora da escola, com destaque à dimensão política de suas ações sejam pedagógicas ou não; por terem mais facilidade com a comunicação na língua portuguesa . As entrevistas foram realizadas em Goiânia-GO, quando os graduandos participavam de uma das etapas presenciais do curso de LI. É importante destacar que, na transcrição das entrevistas, mantive fiel quanto às concordâncias expressadas nas falas dos entrevistados, portanto, haverá momentos em que utilizei fragmentos da fala que não estão em concordância com a Língua Portuguesa padrão.

Ainda para a constituição desta investigação, e buscando melhores compreensões ao problema que delimito aqui, utilizei-me de análise de documentos escolares que enriquecem e nutrem as minhas expectativas frente ao conjunto de material que posso. A análise desses documentos me aponta caminhos diferentes, levando-me a distintas reflexões que vêm saciar algumas das angústias que me conduziram a construir o problema de pesquisa que será mais bem explicitado na próxima seção. Nesta perspectiva, analiso 15 cadernos de estágio onde são feitos os registros e reflexões de todas as atividades desenvolvidas durante os estágios dos professores Apyāwa, graduandos do curso de LI. Esses graduandos fazem parte das turmas de 2007 e 2008 e foram escolhidos por já terem realizado as atividades de estágio. As turmas de 2009 e 2010 ainda não realizaram essas atividades e, portanto, não poderiam participar dessa análise. Os que fazem parte da turma de 2007 são: Apao'i, Arakae, Arapaxigi, Are'i, Korimaxo'i, Koxapao, Koxawiri, Orokomy, Tenywaawi, Xaripy, Fabinho. A turma de 2008 são: Kaxowari'i, Xawatamy, Arakomayo e Takwari'i.

A análise dos dados baseia-se na interpretação do conjunto de registros e das entrevistas e, posteriormente, na construção de categorias. As categorias aparecem do arcabouço teórico em que se apoia esta pesquisa e da leitura daquilo que mais é recorrente nos materiais. Para se alcançar esta etapa da investigação, utilizei todos os caminhos, ditos aqui anteriormente, os quais me levaram à construção dessas categorias.

O primeiro passo foi o encontro com o povo Apyāwa e a aceitação pelos professores – sujeitos da pesquisa – e pela comunidade de fazerem parte deste trabalho. A aproximação com o povo foi o passo primordial para a realização desta investigação.

Depois disso, passo a passo, fui constituindo a pesquisa por meio da observação participante, do recolhimento dos cadernos de estágio e das entrevistas realizadas.

A análise desses materiais é de suma importância, visto que oportuniza a construção de informações relevantes, trazendo, de fato, apontamentos para o problema aqui investigado. Pretendo também que a análise seja representativa para o povo, que tenha significações que sejam relevantes para a Educação Escolar Apyāwa. Não pretendo restringir concepções ou teorias acerca do que proponho estudar, quero abrir espaço para que outras pessoas continuem desenvolvendo trabalhos nesse sentido e que este seja relevante para outros pesquisadores que tenham interesse em trabalhar nessa vertente de investigação.

1.5. Problematização do tema

Antes de falar sobre a pergunta inquiridora da pesquisa é necessário falar dos meus anseios que culminaram na sua elaboração. O meu primeiro contato com os Apyāwa, como dito anteriormente, se deu na UFG quando eu acompanhava o curso de LI, o que me levou a diversas reflexões e, dentre elas, compreender o imaginário daquele povo. Compreender as representações, ou seja, as práticas de significação que se materializam através da linguagem, instigou-me a mergulhar no contexto educacional Apyāwa e, junto com ele, no contexto tradicional que muito justifica as ações dos professores Apyāwa.

Dessa forma, se fazia necessário entender o contexto escolar em que aqueles professores estavam inseridos e, junto disso, as acepções culturais que muito influenciam as suas ações. Nesse sentido, perguntava-me se, de fato, o Ensino Superior contribui com esses professores, respeitando a diversidade e buscando ouvir as suas necessidades. Será que a Universidade, ou o Curso de LI, consegue dialogar com esses professores, numa perspectiva intercultural? Será que as práticas pedagógicas desses professores indígenas valorizam suas culturas, ou são meras repetições de modelos educacionais (re)produzidos pelo não-indígena? O que esses professores têm feito para valorizar seus costumes e preservar a cultura viva em seu povo?

Essas são algumas das questões que muito me levaram a refletir e pensar essa Educação Escolar Indígena, nos momentos de debate durante o curso de LI. Nesses momentos, era explícita a necessidade de se compreender as suas representações, uma

vez que o povo Apyāwa possui oralidade aguçada, o que possibilita a eles a materialização das suas práticas de significação.

“As representações referem-se e estão associadas às suas marcas materiais exteriores ou traços visíveis tais como, por exemplo, a pintura e a própria linguagem” (Neto *apud* Da Silva, 2000). Woodward (2000) e Hall (1997a) “afirmam que para compreender como funcionam as representações é necessário analisar-se a relação da cultura(s) com o significado” (NETO, 2009).

Pensando nessas significações, nos meus anseios e no contexto educacional do povo Apyāwa, cheguei ao seguinte problema de pesquisa: **De que maneira a educação escolar Apyāwa vem se configurando a partir das ações pedagógicas dos professores em formação no curso de LI da UFG?**

Buscando uma melhor compreensão das práticas docentes dos professores, utilizei caminhos que me possibilitam ir ao encontro da Educação Escolar Apyāwa. Não pretendo esgotar e enumerar respostas, estou em busca de compreensão, estabelecendo constante diálogo com os professores e compartilhando das suas experiências pedagógicas. Almejo analisar, reflexiva e criticamente, o que vem sendo construído pelos professores Apyāwa no que se refere ao contexto escolar do povo, bem como as contribuições junto à comunidade resultantes de suas ações.

1.6. Objetivos

Este trabalho foi pautado em alguns objetivos que permearam todo o caminhar da investigação, tendo como objetivo geral compreender de que maneira vem se configurando a educação escolar indígena do povo Apyāwa a partir da formação do curso de LI.

Para que se pudesse alcançar o objetivo geral do trabalho, fez-se necessário estabelecer alguns objetivos específicos, são eles:

- Refletir sobre as representações que emergem no contexto Apyāwa;
- Analisar as práticas docentes dos professores indígenas propiciadas pelas experiências de estágio, buscando compreender as distintas perspectivas que vêm emergindo;
- Averiguar as concepções desses professores sobre o papel do professor nos processos educativos daquele contexto escolar.

Dessa forma, espero apontar novas possibilidades de construção de uma Educação Escolar Indígena que de fato atenda às necessidades do povo Apyãwa. Almejo também que este trabalho possa gerar contribuições para os professores indígenas que atuam em suas diferentes realidades, no sentido de refletirem criticamente sobre suas ações pedagógicas dentro e fora da escola.

2- DIÁLOGO COM AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: O CONTEXTO CULTURAL E POLÍTICO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo apresento o aporte teórico em que este estudo está alicerçado, promovendo uma discussão em torno das epistemologias do sul¹⁰. Apoio-me, principalmente, em 3 autores: Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio. Nesse sentido, busco discutir o conhecimento construído em diferentes realidades socioculturais e seus aspectos cultural e político, que foram excluídos pela epistemologia dominante nos últimos tempos.

Na primeira seção do capítulo, faço um aparato dos ideais que me sustentam numa nova posição crítica em relação ao conhecimento, ou seja, é o momento que me enxergo como um novo ser ao me enveredar por esse novo campo de pesquisa. Na seção seguinte, dialogo com Paulo Freire (1965; 1992; 1996), à luz do seu ensaio “Educação como prática da liberdade”, sobre as possibilidades de uma libertação de pensamento pelos oprimidos. Na terceira seção, discuto as possibilidades de descolonização do conhecimento, com o diálogo entre os diferentes saberes sendo o princípio fundamental e contrário à colonização do conhecimento. Essas possibilidades surgem para contrapor a necessidade de dominação colonial que tem estabelecido uma epistemologia ocidental opressora e linear. Por fim, na última seção, dialogo com Ubiratan D'Ambrosio evidenciando seu pensamento como pressuposto teórico e filosófico que é estabelecido como uma possibilidade de dialogar com os diferentes conhecimentos e culturas.

2.1. Renovando a crítica

A compreensão pela epistemologia ocidental¹¹ permitiu a minha aproximação de uma nova epistemologia que rompe com os paradigmas dominantes, possibilitando a minha emancipação enquanto sujeito constituído por múltiplas variáveis. Dentro da academia pude conhecer as distintas relações de poder que emergem em nome da

¹⁰ É uma metáfora criada por Boaventura de Sousa Santos (1995) que se refere aos impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação com o mundo colonial. Essa metáfora será mais detalhada na seção 2.3.

¹¹ A expressão “epistemologia ocidental” faz referência à epistemologia preponderante nos países colonizados pelas nações europeias.

produção e/ou reprodução do conhecimento, produção essa que não leva em conta as dimensões sociais e políticas da sua constituição.

Em nome do progresso da ciência surgem as epistemologias que conferem a ela a exclusividade do conhecimento válido. Nesse sentido, surge o dito conhecimento científico que, sob seu rótulo, submete às normas da ciência os grupos oprimidos para legitimar as suas lutas. A detentora dessa produção é a universidade e, junto ao seu progresso, se estabelecem relações distintas de poder, o que ocasiona a impossibilidade de dialogar com os diferentes saberes, eliminando as dimensões sociopolíticas e culturais da produção do conhecimento.

Nesse sentido, ao ingressar no programa de pós-graduação, busquei dialogar com a diversidade que existe tanto no que diz respeito aos métodos, quanto em relação às posturas epistemológicas. Muito me incomodava a linearidade dada por esse contexto que se baseia em amarras epistemológicas que contradizem a perspectiva dialógica em que acredito. Por isso, me aproximei de epistemologias alternativas, que surgem da necessidade de se repensar a universalidade dada ao conhecimento considerado válido, revelando uma postura crítica em relação ao regime epistemológico dominante.

É evidente que essas epistemologias alternativas, apesar de partirem da diversidade, podem também cair no relativismo. No entanto, o critério de validade estabelecido pela pluralidade epistemológica pressupõe uma dimensão interpretativa mais ampla e complexa dos diversos tipos de conhecimento.

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural mas certamente obriga a análise e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (SANTOS & MENEZES, 2010).

A ruptura com paradigmas dominantes não acontece de forma tão simples e facilmente. Transcender às limitações impostas pela linearidade torna-se um jogo de forças, sendo a dialogicidade um caminho para se atingir a ascensão política como pesquisador. Nesse sentido, fica claro que inserido na universidade e em busca de epistemologias alternativas, o pesquisador necessita ter clareza quanto à sua posição política. Dessa forma, o autoconhecimento se faz essencialmente necessário para que haja transformação no modo de agir e pensar. Conseguir dialogar com os diferentes

saberes implica em um conhecimento primeiro de si próprio para que, posteriormente, possa estabelecer uma troca recíproca e mútua de conhecimentos.

Uma nova postura epistemológica me leva a um caminho distinto do que trilhava até então. Na busca pelo diálogo, me aproximo do universo indígena que traz em seu bojo a compreensão por diferentes realidades socioculturais e, junto a ela, uma oportunidade de melhorar as minhas possibilidades interpretativas e dialógicas. Nesse encontro com distintas realidades, é possível voltar o olhar mais sensível para os sujeitos e construir uma nova visão de mundo. É um momento de autoconhecimento em consonância com o reconhecimento do “outro”.

A experiência com o povo Apyāwa me mostra uma nova perspectiva de constituição de pesquisa e, ao mesmo tempo, me possibilita incorporar certos princípios antes não reconhecidos em um ambiente acadêmico. Pesquisas de cunho qualitativo e que envolvem a temática cultural, requerem certos cuidados do pesquisador frente à sua posição em relação ao que pretende investigar. Ter clareza do contexto em que se pretende estudar é fundamental, além da necessidade de se conhecer primeiro para se libertar de preconceitos e, podendo assim, enxergar o outro. Sob esse olhar interpretativo, o pesquisador ganha sensibilidade e se torna mais fiel à diversidade sociocultural em questão.

Nesse sentido, torna-se essencial mergulhar no contexto em estudo para constituir-se um pesquisador também diferenciado que possa estabelecer uma relação de reciprocidade ao dialogar com os diferentes sujeitos. Isso dificulta que o pesquisador caia em interpretações generalistas que desvalorizem os diversos sujeitos socioculturais. Compreender a dinâmica da estrutura de dominação de uma epistemologia se faz necessário ao se encontrar numa situação de opressão de pensamento e ideias. E, dessa forma, como alcançar a liberdade de pensamento?

Partindo da premissa de que o diálogo é o caminho para a libertação e que ela ocorrerá na compreensão da situação de opressão, a liberdade de pensamento acontece em comunhão com a ação e reflexão, ocasionada pela relação dialógica crítica. Deste modo, essa ação torna-se práxis e, assim, constitui uma nova consciência crítica pelos oprimidos. Essas questões serão mais discutidas na próxima seção.

2.2. Educação como prática da liberdade

No ensaio “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire faz um aparato histórico da sociedade brasileira em relação aos processos de democratização em que passou e que ainda perpassa nos dias atuais. Nesse sentido, explora os momentos históricos que marcam a necessidade de uma educação que seja desvestida da alienação construída ao longo da História do Brasil. Assim, ele concentra esforços para evidenciar uma proposta educativa que coloque o homem no centro como sujeito construtor de sua história. Freire defende, incansavelmente, a conscientização das massas para que se alcance uma educação reflexiva e, com isso, capaz de transformar a realidade desses sujeitos. Para o autor, a busca incessante pela politização dos sujeitos não recai numa ingênuo posição de que assim atingirão as forças elitizadas, mas que certamente contribuirão à libertação da “domesticação”, “massificação” e “submissão”.

Dessa forma, trago essas discussões para as diferentes realidades socioculturais e, especialmente, para o contexto indígena. Procuro relacionar a história da democratização da educação no Brasil, à luz de Freire, com o movimento de escolarização dos povos indígenas. Agregada a essa discussão, é importante relembrar o papel político dos indígenas na transformação das suas realidades em prol de suas comunidades.

Freire evidencia algumas compreensões básicas para o entendimento do papel político que o sujeito crítico assume na sociedade, como transformador do seu universo. Neste contexto, é importante destacar que o homem é parte do mundo e da natureza e nele está modificando, existindo e vivendo. No entanto, existir é mais do que viver, é estar no mundo e com ele, sendo partícipe das modificações que nele acontece. Isso faz uma existência ser crítica. É necessária a participação ativa dos sujeitos nas tomadas de decisão para que também sejam constituintes desta realidade. Segundo Freire (1965), faz parte da especificidade humana o existir crítico, que envolve algumas ações como dialogar e transcender. É essencial ao sujeito crítico estabelecer relações com outros seres que também existem, comunicar-se com eles. Dessa forma, ele atinge a compreensão do seu universo, da sua realidade e, consequentemente, se redescobre num movimento de existir para viver, conhecendo o outro e se autoconhecendo.

Nesta perspectiva, alcançamos a integração do homem ao mundo. No entanto, essa integração não diz respeito ao modo passivo de ser incorporado a algo, de adaptá-lo

ao mundo. Assim, é importante evidenciar a distinção entre adaptação e integração. Para o autor, adaptar significa acomodar-se e, nesse sentido, as capacidades singulares (como transcender, discernir e dialogar) que fazem dele um sujeito são dissolvidas na medida em que se acomoda à realidade. Integrar-se pressupõe ajustar-se também à realidade, mas com a possibilidade de transformá-la, fazendo do homem um sujeito crítico. Ao adaptar-se, o homem renuncia à sua capacidade de decidir, não dinamiza os seus interesses e acomoda-se ao que lhe foi apresentado. Dessa forma, são criadas as possibilidades de situações de opressão em que o homem deixa de ser o sujeito transformador de sua realidade e passa alterar a si para ajustar-se.

É importante destacar que os aparatos legais, anteriores à Constituição de 1988, traçam uma estratégia de opressão aos povos indígenas, utilizando nos escritos legais o termo “integração” dos indígenas à sociedade brasileira, mas que ganha o significado de “adaptação”, uma vez que essas populações tiveram suas culturas e modos de vida violentados.

Essa situação nos remete à História de colonização do Brasil. Os portugueses, ao adentrarem no território brasileiro, estabeleceram uma situação de opressão, ludibriando os homens que habitavam o país. Fingiram e forjaram uma situação que culminou à adaptação destes, em uma ação defensiva. Os homens já não tinham mais a possibilidade de tomar decisões. Os colonizadores não pretendiam integrar-se ao Novo Mundo. Tinham o objetivo de explorar e, por isso, não dialogaram com os homens que ali viviam. Fizeram, alastraram, devastaram e violentaram. Dominaram a terra e as pessoas que nela viviam e, além disso, instauraram relações de poder recheadas de mazelas.

A história do Brasil foi constituída pela falta de diálogo, sem a palavra, sem a comunicação entre os homens. Uma história doente para a diversidade sociocultural, sem a participação ativa da sociedade, sem interferência dos homens em sua realidade. Provocou a adaptação desses homens, tirando deles a identidade de sujeitos capazes de decidir, discernir e transcender. Estabeleceu as relações de poder e o interesse pela exploração comercial das pessoas e da terra. Uma história torpe que ainda se prolonga aos dias atuais.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a eles apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 1965, p. 51).

Sob esse cenário, a educação se torna uma esperança para a superação de todo esse histórico que culminou na formação de um homem sofrido e abdicado de sua ontologia. Uma educação que possibilite a ascensão política dos sujeitos a fim de que eles possam ser transformadores de sua realidade e, dessa forma, não serem meros expectadores das imposições que lhes são colocadas. É essencial, nesse processo de superação, a intervenção/participação dos sujeitos para se construir uma nova história.

Sob esse aspecto é importante relembrar que o histórico de escolarização das populações indígenas é concomitante ao processo de constituição da História do Brasil e não ilustra um histórico favorável a esses povos. A implementação da escola nos distintos contextos indígenas e a consequente constituição de uma educação escolar traz em seu cerne a tentativa clara de adaptar essas populações aos interesses do opressor. No entanto, não se pode deixar de elucidar que, atualmente, as populações indígenas têm passado por um momento de transição, advindo de lutas históricas que esses povos vêm traçando ao longo de séculos. É um momento em que a diversidade sociocultural está em pauta juntamente com a possibilidade de transformação das distintas realidades.

Os indígenas ganham espaço junto às políticas públicas, estabelecendo um movimento de resgate e reconhecimento de suas identidades. Nesta perspectiva, a escola pode ser uma aliada na tentativa de recuperar as dimensões ontológicas dessas populações, retornando a elas as possibilidades de discernir, decidir e transcender. No entanto, é importante salientar que essa escola necessita estar construída sob as perspectivas dos diferentes contextos específicos. É essencial que os princípios que regem essa escola estejam a favor dos sujeitos que a compõe, sem que seja mais um instrumento de controle e poder aos diferentes sujeitos. Assim, é o momento de integração, não no sentido de incorporar-se aos moldes da sociedade não-indígena, mas uma maneira de ser transformador da sua realidade, integrar-se ao seu universo para tomar consciência da sua realidade e transcender ao histórico construído sob o domínio e olhar do opressor. A consumação dessa transformação permite a compreensão das

contradições estabelecidas neste processo de integração e consubstancia uma nova história.

Apesar deste contexto, sabemos que as políticas públicas que existem nem sempre são efetivadas. Isso é resultado das relações de poder que beneficiam o dominador. As minorias oprimidas acabam sendo inferiorizadas e submetidas aos interesses políticos da elite detentora do poder. No cerne da democracia, deveríamos ter uma equidade de poderes pelo povo. As decisões deveriam contar com a participação ativa da sociedade brasileira. Quando falamos em hierarquia de poderes e a sua consequente divisão, notamos uma clara disparidade em relação à busca pelo poder. E, nesse sentido, vemos que os princípios democratas se esfarelam frente ao domínio e às situações opressoras que são criadas em decorrência da corrida pelo poder. Surgem, então, alguns questionamentos: como enxergamos a diversidade sociocultural em meio a essa hierarquização? Temos a participação desses sujeitos na tomada de decisões? A democracia marginaliza as minorias socioculturais? Sob o discurso democrata, encontramos a liberdade de pensamento? Por que a Educação é colocada frente aos discursos democratas e o que vemos são migalhas dadas pelo governo?

As respostas para essas perguntas se resumem ao que Freire (1965) chama de “inexperiência democrática”. Ela foi construída sob a

Ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com “nossas próprias mãos”, o que caracteriza, para Torqueville, a essência da própria democracia (FREIRE, 1965, p.74).

Nesse sentido, podemos remeter à “inexperiência democrática” a história de colonização do Brasil. Os homens não puderam ser partícipes da construção desse histórico, não puderam se comunicar com os colonizadores, foram ajustados a uma nova realidade social e ainda explorados pelos dominadores. Tornaram-se, forçosamente, meros expectadores em relação à história oficialmente estabelecida. Segundo Freire (1965), a “inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais” não permitiu que experimentássemos o exercício da democracia. A colonização predatória e a exploração das terras e das pessoas traçaram ao Brasil um desenvolvimento impermeável, inflexível e culturalmente antidemocrático. Faltou na constituição da história do Brasil a presença do diálogo. “O Brasil nasceu e cresceu sem

experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. ‘Doente’. Sem fala autêntica” (FREIRE, 1965, p. 74).

[...] Como doente não pode falar, toda outra conjectura dificulta muito a medicina. [...] o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muita vezes quis pedir remédios de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência: e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem deveria remediar, chegaram também as vozes do poder e venceram os clamores da razão (FREIRE *apud* Obras completas de padre Antônio Vieira, 1959)

A “vivência comunitária” (FREIRE, 1965) é a possibilidade de participação ativa do povo nas decisões do governo. Já sabemos que o tipo de colonização imposto ao país impediu essa vivência, “é que em todo nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública” (FREIRE, 1965, p.79). Dessa forma, não teria a possibilidade de se transformar a realidade e os saberes democráticos, se não houvesse participação nos problemas comuns a todos.

Nesse sentido, a ascensão política dos sujeitos, para Freire (1965), acontece através de ações educativas em prol da emancipação do sujeito. Ele vê na Educação uma possibilidade de democratização cultural, já que ela aparece como prioridade nos discursos políticos. A cultura e a educação estão favoráveis às minorias socioculturais, desde que seja uma educação pautada na reflexão crítica e consciente. A libertação desses grupos é efetivada no conhecimento de suas situações de opressão. Quando se toma consciência da sua realidade, é possível intervir nela e transformá-la.

Portanto, a educação torna-se uma possibilidade para populações indígenas se colocarem frente à situação de opressão e, a partir daí, ganharem voz em prol de suas lutas. É imprescindível tomarem nota da sua realidade sociocultural e o interesse do povo, para que a transformação seja de fato significativa para suas comunidades. Tomar consciência em comunhão com o diálogo favorece a integração dos povos ao seu universo particular e, assim, poderão debater a fim de conquistarem a liberdade de pensamento e construírem uma escola que seja efetivamente significativa para o povo.

2.3. Descolonização do conhecimento

Partindo do princípio que existe grande diversidade epistemológica no mundo, defendo a ideia de que a libertação de grupos socioculturais que, historicamente, foram oprimidos, pode acontecer no encontro com suas epistemologias que foram negadas por uma epistemologia dominante. Isso possibilita ao homem um grande enriquecimento de suas capacidades, o que confere a ele o seu reconhecimento enquanto ser. Essa diversidade, que foi velada pela epistemologia dominante ocidental, é chamada por Boaventura de Sousa Santos (1995) de epistemologias do Sul. O “Sul” é uma metáfora que se refere aos impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação com o mundo colonial. Faz referência aos países do sul geográfico que, na sua grande maioria, foram submetidos à colonização europeia e que não atingiram o poderio econômico como no Norte global. Além da dominação econômica e a exploração desses países do sul, o colonialismo também foi uma dominação epistemológica que instaurou uma relação extremamente desigual de supressão aos saberes de vários povos e nações colonizadas (SANTOS, 2010). “As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS, 2010, p. 19).

Nesta perspectiva, Santos (2010) constrói a ideia de pensamento abissal que opera em dois lados distintos: do lado de cá da linha abissal e do lado de lá da linha. No lado de cá da linha, encontramos os saberes e atores sociais que possuem os valores úteis, inteligíveis e que ganham destaque global. No lado de lá da linha estão as minorias sociais, marginalizadas, inúteis, ininteligíveis e que corriqueiramente caem no esquecimento, deixam de existir em função de uma pensamento hegemônico que as excluem. Sob esse cenário, Santos (2010) acredita que a coexistência dos dois lados não pode acontecer, já que o lado dominador, isto é, este lado da linha, opõe e apaga o lado de lá.

Esta ideia nos remete ao período de colonialismo. Sabemos que neste período, estabeleceu-se a relação dominador X dominado e que tivemos a clara distinção dos dois lados da linha. De um lado, o lado de cá, tínhamos o colonizador e do lado de lá, tínhamos os colonizados que primeiramente foram os indígenas. A relação de dominação estabelecida provoca uma redução epistemológica, sob os moldes coloniais

europeus, e causa um empobrecimento da imensa diversidade de culturas e epistemologias. Aqueles que não se adequaram aos objetivos coloniais de dominação foram marginalizados.

Assim, Santos (2010) confessa a radicalização nas distinções dos dois lados da linha, mas acredita também que é nesta radicalização que está a possibilidade de manter invisível a realidade social do lado de lá da linha. É interessante, ao lado de cá, manter velada a realidade social oposta a ela – o lado de lá da linha –, pois assim não compromete a sua universalidade. Nesse sentido, podemos conferir a interdependência das duas linhas abissais globais. As visíveis só existem porque as invisíveis também existem. Verificamos que a relação das duas linhas globais provoca a dualidade que é característica das relações de opressão. Vejamos duas possibilidades que conferem essa distinção:

O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam fundamento das visíveis (SANTOS, 2010, p. 33).

No campo do conhecimento, temos a ciência como divisora da linha abissal. Em busca da verdade, surgem epistemologias que defendem o caráter científico e não-científico do conhecimento. A ciência alimenta a dualidade entre verdadeiro e falso, certo ou errado, válido ou inválido e isso exclui a visibilidade de outras formas de conhecer. O outro lado da linha desaparece entremeio a razão da ciência. Sob a ótica do conhecimento científico, os conhecimentos populares, os saberes indígenas, as tradições camponesas e ribeirinhas não existem como conhecimentos relevantes e válidos. “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34). Dessa forma, percebemos a linha visível que separa a ciência dos diversos conhecimentos. Na ótica do lado de cá da linha, a diversidade e os saberes que estão presentes no outro lado da linha além de não serem reconhecidos como válidos, estão a serviço do conhecimento científico.

No campo do direito moderno, Santos (2010) também elucida a dicotomia do “legal e ilegal” que organiza o domínio do direito. Dessa forma, percebemos que tanto

no campo do direito, como no campo do conhecimento encontramos a dualidade que exclui do conhecimento a diversidade cultural e quaisquer realidades que se encontram do outro lado da linha abissal.

O não reconhecimento do outro possibilitou uma constituição da cruel e violenta História do Brasil. O colonialismo, como já sabemos, foi um momento em que se estabeleceram as linhas globais abissais. A tentativa de catequizar e escolarizar os indígenas são bons exemplos de que o olhar do colonizador estava voltado aos seus referenciais de verdadeiro ou falso, de certo ou errado, o que não lhe permitiu enxergar o outro com a sua particularidade, segundo a sua realidade. Compreenderam o modo de viver dos indígenas como práticas que ferem a dignidade humana e os enquadram aos moldes não-indígenas, além de interpretarem o seu modo de vida sob um olhar violento, discriminando, inferiorizando-os como seres humanos. De acordo com a Bula *Sublimis Deus*, “os Índios eram verdadeiros homens e [...] não eram capazes de entender a fé Católica mas, de acordo com as nossas informações, desejavam ardente mente recebê-la” (“*Sublimis Deus*” apud SANTOS, 1537).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a concepção de epistemologias abissais provoca, do outro lado da linha, a apropriação e violência que, no fundo, estão interligadas sejam a nível epistemológico, sejam no domínio jurídico. A apropriação provoca a incorporação, o ajustamento e, com isso, fica mais suscetível aos atos violentos e de repressão, ou seja, a apropriação acarreta a violência física ou intelectual. Santos (2010) nos lembra que a apropriação e a violência seguem diferentes formas na linha abissal jurídica e epistemológica.

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias [...] à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS, 2010, p. 38).

Quanto ao lado do direito, “a tensão entre apropriação e violência é particularmente complexa devido à sua relação direta com a extração de valor” (SANTOS, 2010, p. 38). Dessa forma, notamos que existe uma dualidade entre o panorama jurídico e o panorama epistemológico. Essa dualidade resulta, então, na negação de um dos lados da linha, como já discutido anteriormente. Portanto, na medida em que este lado da linha ganha universalidade, o outro lado da linha – onde não existe

legalidade ou ilegalidade, o verdadeiro ou falso – deixa de existir, produzindo uma sub-humanidade moderna. Essa sub-humanidade refere-se às minorias marginalizadas e oprimidas pelo pensamento cristão e ocidental que, historicamente, estabeleceu relações de supremacia e opressão com esses grupos excluídos. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39).

Esse processo de negação do outro ainda persiste nos dias atuais. O pensamento moderno, que se baseia em verdades provadas pelo conhecimento científico, culmina em epistemologias dominantes e excludentes de outros pensamentos que não se enquadram nos padrões por elas estabelecidos. No entanto, a permanência das linhas globais abissais nos dias atuais não significa que elas não estejam em movimento. Os dois lados foram deslocados. A exemplo disso temos o movimento que implicou na independência do Brasil, além de lutas contínuas travadas por diversos grupos sociais que se encontram do outro lado da linha. Esse deslocamento demonstra a superação da linha abissal global e conflui a uma epistemologia do Sul.

Nesse sentido, Santos (2010) defende a regulação/emancipação dos sujeitos barrada pelo paradigma da apropriação/violência que traz em seu cerne a incompreensão do outro lado da linha. O descompasso entre as duas práticas permite que o outro lado da linha seja visto como um território sub-humano. No que tange à responsabilidade do Estado, os direitos democráticos, que deveriam dar suporte para a superação das linhas abissais, são restringidos sob o pretexto de expansão do país. Na verdade, o que se esconde por detrás destes pretextos é a clara dominação do Norte global que pressiona as demais nações e manipula o conteúdo civil e político dos direitos da sua Constituição. Essas ações possibilitam que o do lado de cá se preserve e perpetue a sua universalidade. O enfrentamento pela apropriação/violência só poderá acontecer se concentrarmos esforços em uma epistemologia com o olhar contextualizado e voltado para o outro lado da linha.

Dessa forma, consciente da exclusão social provocada pelas linhas abissais, surge o pensamento pós-abissal, definido por Santos (2010) como

[...] um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental (SANTOS, 2010, p. 53).

Deste modo, o pensamento pós-abissal nos conduz a uma ecologia dos saberes. Deixamos de nos enquadrar nos moldes da ciência e passamos a nos envolver com a pluralidade de conhecimentos e a enxergar o “outro” sem um olhar horizontal. Santos (2010) chama a esse movimento de ecologia,

[...] porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53).

Assim, compreendendo que existem formas plurais de conhecer, com a ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal reconhece os diversos tipos de conhecimentos que existem no mundo, inclusive o conhecimento científico. Diferentemente do pensamento abissal, não há critérios que definem um conhecimento válido tampouco compartimenta os saberes. Os conhecimentos são cruzados e interdependentes. Não há exclusão e nem discriminação. Dessa forma, o pressuposto básico para o pensamento pós-abissal é a inexistência de uma epistemologia geral e, então, é desfeita a unidade de pensamento estabelecida por um pensamento abissal. Nesse sentido, a ecologia de saberes assume um papel contra hegemônico em função da constituição de novas visões de mundo presentes no outro lado da linha e isso é favorável à resistência necessária para a expansão dessa ecologia em contraposição ao capitalismo global e ao processo de globalização.

Em contrapartida, a construção de uma ecologia de saberes não é tarefa fácil. Ela surge do enfrentamento com um pensamento abissal que perdurou e perdura até os dias atuais. Uma proposta contra todo um sistema que foi historicamente construído deve ganhar espaço pouco a pouco, na medida em que os diversos grupos sociais se reconhecem entre si e, num movimento dialético, constituem uma nova visão de mundo, alicerçados por uma epistemologia também contra hegemônica. É no bombardeamento de perguntas e na inconstância de respostas que são conquistadas uma maior abrangência de formas de conhecer e isto capacita os seres humanos a enxergar, sob olhares diversos, o “outro”.

2.4. Cultura e a valorização de distintos modos de conhecer

O diálogo com os diferentes saberes é estabelecido principalmente no conhecimento do outro e no autoconhecimento, construindo assim uma relação dialética de troca mútua e recíproca de informações. O pensamento de Ubiratan D'Ambrosio vem ao encontro de um pressuposto teórico e filosófico que sustenta essas possibilidades, nutrindo algumas reflexões em torno da valorização da diversidade sociocultural. Sua corrente de pensamento coloca o diálogo como possibilidade de se estabelecer um novo cenário aos grupos que foram social e culturalmente excluídos.

Nesse sentido, aproximo-me dos pressupostos de D'Ambrosio que também objetivam romper com o pensamento dominador cristão ocidental, o qual coloca no centro o conhecimento científico como uma unidade de pensamento válido. Valorizar a história de cada povo se torna essencial no movimento de ruptura com a colonização do conhecimento, sendo possível a esses povos superar a histórica discriminação e o preconceito pelos seus saberes, desprezados pelos seus dominadores. O autor em questão aprofunda suas ideias em torno de estudos relacionados à construção de conhecimentos em diferentes realidades socioculturais, conduzindo a essência do seu pensamento para questões relacionadas aos processos de exclusão e marginalização. Sua construção teórica

[...] se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando as suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. (D'Ambrosio, 2001, p. 42).

Ao dialogar com o pensamento do autor, situo-me como pesquisadora no intuito de encontrar-me epistemologicamente, aproximando de campos de pesquisa que valorizam as diferentes formas de saber/conhecer. Tomando como pressuposto a valorização dos conhecimentos de grupos específicos que tiveram historicamente seus modos de conhecer subordinados, discriminados e velados pelas situações de opressão, destaco o pensamento de D'Ambrosio como um movimento teórico, de cunho

revolucionário, que visa contextualizar as situações que emergem dos contextos específicos, procurando fortemente valorizar a alteridade.

A proposta de estudo do autor surge em contraposição à universalidade atribuída às disciplinas pela comunidade científica. Sob a ótica da unidade do conhecimento, não podemos alcançar novas visões de mundo, ficando restritos e com o olhar limitado para a diversidade. Sob a perspectiva proposta por D'Ambrosio, o conhecimento ganha uma nova dimensão, inerente à sua natureza, que por tempos manteve-se obscura, reprimida pelas forças totalitárias que dominavam a razão. O conhecimento, segundo princípios defendidos pelo autor, ganha as dimensões cultural e política. Dessa forma, os grupos marginalizados conquistam a liberdade de pensamento, sem terem que se adequar aos critérios estabelecidos pela ciência, podendo manifestar livremente os seus diferentes saberes.

Nesse sentido, a tomada de consciência dos grupos excluídos, permite a eles construírem uma nova história, partindo de seus interesses para, assim, ganharem significado. Surge, então, um ideal a ser alcançado por esses indivíduos. A harmonia que é conquistada pela compreensão desses princípios, culmina num movimento de paz, alimentado por uma melhor qualidade de vida e dignidade para todos. A paz a que me refiro é a paz social, colocada por D'Ambrosio (2001) como oportunizando a um indivíduo sentir-se parte de uma sociedade.

As dimensões múltiplas da Paz [Paz Interior, Paz Social, Paz Ambiental e Paz Militar] são objetivos primeiros de qualquer sistema educacional. A maior justificativa dos esforços para o avanço científico e tecnológico é atingir a Paz Total e, como tal, deveria ser o substrato de todo discurso de planejamento (D'Ambrosio, 2001, p. 84).

Nesta perspectiva, ainda afirma que “a Paz Total depende essencialmente de cada indivíduo se conhecer e se integrar na sua sociedade, na humanidade, na natureza e no cosmos” (D'Ambrosio, 2001, p. 86). Assim, fica claro que a conscientização da situação em que se encontram os diferentes grupos oprimidos é fundamental para atingir a liberdade de pensamento.

As práticas desse novo pensamento necessitam estar enraizadas numa perspectiva dialógica para que se alcance a compreensão pelos conhecimentos culturalmente construídos. Deste modo, a temática *cultura* ganha centralidade nas discussões que envolvem esse novo modo de pensar/agir. Assim, não pretendo esgotar

conceitos relacionados à cultura, mas vale a pena salientar que um conjunto de práticas e costumes compartilhados por um grupo, conduz à formação de uma cultura. Assim, não se pode negar que qualquer conceito de cultura emerge em seu seio os diferentes tipos de conhecimento. Portanto, se existem diferentes culturas, também existe pluralidade de formas de conhecer, tornando indevidas as tentativas de linearizar o conhecimento.

As culturas estão em constante transformação, fato provocado por dinâmicas próprias de cada cultura. Certa dinâmica cultural é interessante aos indivíduos que dela compartilham, já que provoca a interação entre eles. Assim, é possível construir diferentes formas de fazer e saber que surgem justamente em função da interação entre os sujeitos que compatibilizam os conhecimentos.

A interculturalidade acontece no encontro com o outro e, dessa forma, possibilita a reconstrução da nossa identidade, que é socialmente construída. Nesse encontro é essencial desconstruirmos alguns significados, principalmente quando os sujeitos são de distintas origens socioculturais. A desconstrução de significados permite estabelecer um diálogo mais aberto, desrido de preconceitos e, então, promovedor de uma troca mútua.

A identidade e a cultura são dois aspectos que andam juntos. O contexto cultural que é compartilhado por um grupo, faz emergir sujeitos que nele permanece. As relações que esses sujeitos estabelecem com a sua realidade constituem o seu ser. Portanto, é imprescindível que esses sujeitos mantenham relação com seu contexto cultural. Aqueles que são arrancados do seu meio perdem seus referenciais e, possivelmente, a possibilidade de se reconhecerem enquanto ser.

Em todas as culturas, o conhecimento está em função de um contexto sociocultural. Ao harmonizar-se a esse fundamento, as ideias erguidas por D'Ambrosio oportunizam não só o reconhecimento, mas a valorização das diversas formas de conhecer. Logo, os novos princípios enfrentam a infalibilidade do conhecimento científico, rechaçando a existência de uma vertente única de pensamento. Pelo contrário, vêm ao encontro de culturas e dos seus modos de saber e de fazer. Nesse sentido, encontro no pensamento do autor um pressuposto teórico aliado ao diálogo entre os diversos saberes. Mas, além disso, digo que esse campo me permite transcender na busca por novos conhecimentos e, deste modo, buscar a transformação da realidade.

Transcender é o esforço de ir além da realidade, é um movimento para outra dimensão... Sondamos o desconhecido em suas dimensões mais altas, que são domínio da onisciência, da onipotência e da onipresença, ‘porque vemos sempre algo cada vez mais maravilhoso, a tal ponto que o homem não se cansa nunca de olhar e de aprender (DOMINGUES *apud* D'AMBROSIO, 1997, p. 170-171).

Sob esta ótica é possível pensar em novas dimensões teóricas e pedagógicas que possam sustentar uma Educação Escolar diferenciada e, mais do que isso, promover a efetivação desses princípios para uma escola específica. Esse aporte teórico, desrido de preconceitos, nos revela possibilidades de ir além das “caixas” que nos são apresentadas pela própria História da Educação no Brasil. As amarras epistemológicas ocidentais já não mais nos conduzem para o movimento de compartimentar o conhecimento.

3- A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA APYĀWA

Neste capítulo apresento, inicialmente, as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, demonstrando o panorama desta Educação no Brasil. Nesse sentido, busco evidenciar um aparato histórico sobre a escola inserida no contexto indígena e o que ela representa para suas comunidades. Posteriormente, discuto essa questão no contexto Apyāwa. Neste momento, tento levantar o que o povo Apyāwa conhece sobre essa escola e a discussão que está acontecendo em suas comunidades sobre essa temática. Para isso, utilizo as entrevistas realizadas com 5 professores Apyāwa, graduandos do curso de LI da UFG. Utilizo também os meus registros no diário de campo, confeccionados durante as observações participantes, e das gravações em vídeo das discussões realizadas em sala de aula sobre esse assunto, durante as etapas do curso de LI.

3.1. Cenário brasileiro sobre Educação Escolar Indígena

As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena são resultado de muita luta dos povos indígenas, que tem como pano de fundo uma história avassaladora de violência contra suas culturas e desprezo pelos seus conhecimentos, consequência da colonização territorial e intelectual ocorrida no Brasil. O histórico da então referida educação escolar passa por diferentes momentos de institucionalização da escola.

Dessa forma, busco em alguns autores evidenciar a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil, utilizando como referencial Freire (2004) que traz uma visão panorâmica sobre o assunto e Ferreira (2001) que evidencia os referidos momentos dessa escolarização a partir das experiências do SPI, FUNAI, missões católicas e protestantes, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entidades indigenistas e aquelas próprias dos povos indígenas. É importante destacar que os momentos colocados pela autora Ferreira (2001) se sobrepõem, ou seja, o fim de um não indica o início de outro, “mas indica novas orientações no campo da educação escolar” (Ferreira, 2001, p. 72).

A escola é uma instituição iniciada entre os povos indígenas com a chegada dos jesuítas ao Brasil, no período da segunda metade do século XVI, instaurando uma

escola para indígenas, o que significava a desvalorização das suas culturas, línguas e costumes com o intuito de desarticular os processos educativos próprios desses povos. O colonizador desqualificou completamente as maneiras de educar dos povos que aqui viviam, desmerecendo qualquer forma diferenciada de processo de ensino/aprendizagem que se baseasse na oralidade.

Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas (Freire, 2004, p. 11).

Esse primeiro momento é o mais longo da História da Educação Escolar Indígena, é o período colonial, “em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional” (Ferreira, 2001, p. 72).

Com o intuito de cristianizar e catequizar os indígenas estabelece-se então a escolarização, guiada por diversas congregações, e também sob a responsabilidade de explorar a sua mão de obra a fim de contribuir com o projeto de construção colonial. No entanto, essa tentativa de escolarizar os indígenas, não aconteceu de forma tão pacífica quanto parece. Houve diversos enfrentamentos e confrontos e “os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados. A resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro” (SECAD/MEC, 2007). Como resultado disso, várias culturas foram bruscamente violentadas e os indígenas tiveram sua mão de obra escravizada.

Segundo Freire (2004), um dos princípios mais criticados pelos jesuítas e portugueses, ao observarem os processos educativos dos povos indígenas, foi que os pais não pregavam castigos aos seus filhos. Para a educação ocidental, seria inadmissível uma educação que não estivesse pautada em castigos, e também por isso desqualificavam abruptamente os modos de aprendizagem desses povos.

As escolas implementadas em meados do século XVI tinham como princípio alfabetizar os povos indígenas lhes ensinando a ler, escrever e contar. As aulas eram

ministradas pelos jesuítas e utilizavam a Língua Geral¹² como comunicação. O Português passou a ser obrigatório nas escolas e os conhecimentos indígenas desvalorizados e excluídos dos processos de aprendizagem. A palmatória foi inclusa na Educação Escolar dos indígenas, pois a correção dos erros por meio do castigo físico era parte da educação. Essas questões causaram grande impacto cultural para as populações indígenas, desencadeando sequelas ainda hoje sofridas por esses povos.

Freire (2004) nos lembra de que existem vários documentos manuscritos e iconográficos que ainda não foram devidamente explorados, mas que certamente trazem a periodização tradicional da história do Brasil. No Brasil colonial, o funcionamento da escola pode ser evidenciado em registros deixados principalmente pelos jesuítas, encontrados em arquivos europeus e brasileiros. Já no Brasil Império, os principais documentos são os relatórios das Diretorias de Índios elaborados pelos capuchinhos¹³ e podem ser encontrados no Arquivo Nacional, arquivos públicos estaduais e arquivos provinciais dos capuchinhos (FREIRE, 2004). As documentações referentes ao Brasil Republicano são “relatórios de órgãos governamentais, censos parciais e mapas escolares de instituições de ensino que funcionaram no século XX em aldeias indígenas ou em suas cercanias, além de informes elaborados por missões de diferentes confissões religiosas” (Freire, 2004, p. 13). Essa documentação pode ser encontrada no Arquivo Central do SPI, FUNAI, CNPI, Função Brasil Central, Comissão Rondon, Coleções Inspetorias e Postos, todos eles estão organizados no Museu do Índio, no Rio de Janeiro.

Por fim, o último momento da História da Educação Brasileira, pode ser encontrado em documentos recentes produzidos por diferentes fontes: os próprios povos indígenas, organizações de cidadania ativa, entidades religiosas, universidades, secretarias de educação (municipais e estaduais), conselhos estaduais de educação, CNE, CIMI, MEC e FUNAI (FREIRE, 2004).

Após mais de quatro séculos de tentativas de aniquilamento cultural dos povos indígenas, o Estado formula uma política indigenista que se preocupa um pouco mais com a diversidade linguística e cultural desses povos, criando o SPI, em 1910. Esse é

¹² A base da língua Geral era o Tupinambá e “foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação linguística não tupi, até meado do século XVIII” (Freire, 2004, p. 17).

¹³ Religiosos da ordem franciscana “encarregados da catequese, relatos de viajantes ao longo do século XIX e os relatórios do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (a partir de 1861)” (Freire, 2004, p. 13).

um importante acontecimento que, de acordo com Ferreira (2001), marca um segundo momento da história da educação indígena no Brasil. Em 1953, o SPI – na tentativa de despertar o interesse (que decrescia substancialmente) das comunidades indígenas para a escolarização – elaborou um programa de reestruturação da escola com o objetivo de adaptar essa instituição às necessidades do povo. No entanto, as justificativas colocadas às autoridades da época, não as convenciam para o investimento em uma educação bilíngue. Essa situação toma um novo rumo com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967. O ensino bilíngue, com a Lei 6001/73 do Estatuto do Índio, passa a ser obrigatório nas escolas indígenas, porém a

legislação reformista não modificou o objetivo central da educação escolarizada, de responsabilidade do SPI, e depois da FUNAI, que continuou sendo a “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional”. O índio era tratado como uma “categoria transitória, fadada à extinção” (MEC, 1998, p. 31 *apud* Freire, 2004, p. 24).

Nesse momento, o bilinguismo de transição¹⁴ é aplicado pelo SIL, convocado pela FUNAI para desenvolver este trabalho educativo (NOBRE, 2005). Dessa forma, os trabalhos da FUNAI também pouco diferem das Missões religiosas, com o intuito de descaracterizar as culturas indígenas e integrar o indígena à sociedade nacional. “Os princípios de atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integraçãoistas do Estado” (Ferreira, 2001, p. 77).

Um dos princípios da entidade, adotado desde os seus primórdios, é o de sempre procurar desenvolver suas atividades linguísticas segundo as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde for convidada a trabalhar (SIL, 1986: 3, *apud* Cunha, 1990:86) (Ferreira, 2001, p. 77).

Através do SIL, o Estado pôde evitar os investimentos na educação indígena, firmando inúmeros convênios com a instituição que tinha o objetivo de converter os povos indígenas ao protestantismo, realizando leituras de textos bíblicos. As finalidades evangelizadoras causaram grandes conflitos com instituições de ensino no Brasil, porém o material pedagógico produzido pelo SIL ainda percorre as escolas da FUNAI, mesmo onde a entidade não está mais presente (FERREIRA, 2001). Muitos estudiosos desse

¹⁴ É um método que consiste na alfabetização dos indígenas na língua materna, sendo essa uma ponte para o domínio da língua nacional (SECAD/MEC, 2007).

material o analisam como um fracasso nos processos educativos da educação indígena, pois estavam desconectados à realidade dessas populações.

Recentemente, a FUNAI tem tentado desvincular-se do SIL, já que houve muitas críticas em torno de sua atuação.

O discurso “inovador” da FUNAI em relação à escolarização das sociedades indígenas não significou uma retirada de apoio à atuação do SIL. A FUNAI outorgou a esses missionários, em 1983, a responsabilidade de implantar programas educacionais em áreas indígenas (...) (Ferreira, 2001, p. 83).

Muitas determinações que envolvem as decisões designadas à FUNAI, não contaram com a participação dos indígenas. Essa questão desencadeou revolta entre os povos que passaram a pressionar o governo. Dessa forma, o governo federal cedeu e acabou fazendo concessões na área da educação escolar. Assim, fica a serviço do próprio Estado efetivar essas políticas públicas, visto que é recorrente a não efetivação dessas questões quando envolvem populações indígenas.

Outro momento que marca a história da educação indígena no Brasil é a realização de projetos alternativos de educação escolar, a partir de 1970, contando com a ajuda de ONGs. Esse movimento surge num cenário de debates em torno dos direitos humanos, ocasionados pela descolonização e pela nova ordem mundial que estava em pauta. É “um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado” (SECAD/MEC, 2007). A CPI/SP, CEDI, ANAÍ e CTI são ONGs voltadas para a causa indígena. A OPAN e o CIMI também fazem parte da causa, recolhendo diversas organizações seguidoras. Um exemplo do modelo alternativo de escolarização é a experiência do CIMI com os Apyãwa, na Terra Indígena Tapirapé/Karajá, em 1973, como já descrita no capítulo de apresentação.

Portanto, a partir da década de 1980, o Movimento Indígena é desencadeado, com a criação da UNI, articulado por lideranças indígenas que tinha como intuito a busca de soluções para problemas comuns a vários grupos étnicos. A partir daí, os grupos passaram a exercer forte pressão aos poderes públicos competentes e, nesse contexto, em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, foram efetivadas mudanças mais significativas às populações indígenas. A Educação Escolar passaria, então, a atender às reivindicações dos indígenas a uma educação diferenciada e à

participação ativa das comunidades na elaboração dos projetos implementados em suas escolas.

As experiências desse momento foram marcadas pelo compromisso político com a causa indígena. Propostas curriculares diferenciadas e material didático específico foram produzidos (FERREIRA, 2001). Houve também o “I Encontro Nacional da Educação Indígena”, organizado pelo CPI/SP. As mudanças ocorridas aconteceram muito lentamente e somente com a Constituição de 1988 é que mudanças significativas são alcançadas para a educação indígena.

A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença. Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Freire, 2004, p. 25).

As referências políticas da Constituição de 1988 serviram como marco e ponto de partida para que as populações indígenas fossem reconhecidas como sujeitos de direito. Nesse momento, as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena pautadas no respeito à diferença, aos conhecimentos, à cultura e aos costumes das comunidades indígenas ganham força, deixando de ser uma possibilidade e passando a ser a concretização de uma nova vertente educacional. Em 1991, fica a cargo do MEC a coordenação e implementação dessas políticas públicas (SECAD, 2007). Assim, a elaboração dos projetos passa a contar com a participação de representantes indígenas e organizações de apoio. As comunidades indígenas agora têm direito não só ao Ensino Básico, como também à Educação Continuada. Deste modo, a formação dos professores indígenas ganha destaque no PNE/2001, lei 10.172:

[...] 16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida (Brasil, 2001).

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. [...] (Brasil, 2001).

Além da Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, lei 9.394 e o PNE/2001, lei 10.172, também visam assegurar às comunidades indígenas uma Educação Escolar diferenciada e a autonomia das escolas.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Dessa forma, em 2003, há a concretização desse reconhecimento da diversidade sociocultural e educacional do Brasil e então cria-se a SECAD com o objetivo de:

Institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras (SECAD, 2007).

Além disso, a criação da SECAD também é justificada com:

A missão de disseminar e implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas a partir do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira, mobilizadora de conquistas e avanços democráticos que constroem uma sociedade justa e igualitária (SECAD, 2007).

Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender que o reconhecimento da diversidade não implica em um entendimento profundo sobre os contextos indígenas. Estabelecer e implementar conceitos que sejam relevantes para toda essa diversidade e complexidade, exige um conhecimento profundo da particularidade de cada contexto. Nesse sentido, perguntar aos diferentes sujeitos inseridos nesses contextos, se torna supra e essencialmente necessário. Muitas dessas políticas públicas não contaram com a participação desses sujeitos na implementação desses tais conceitos e conteúdos nas escolas. Dessa forma, será que isso é de fato um avanço, como colocado pela SECAD/MEC? Estamos construindo uma sociedade mais justa e igualitária, quando

esses sujeitos sequer são consultados para tais implementações? Acredito que não. Creio que o "reconhecimento pela diversidade" só acontece verdadeiramente quando você se reconhece no "outro", quando você se enxerga nele e essa relação só é possível quando o diálogo acontece. No caso de muitas dessas implementações, o diálogo não aconteceu com os sujeitos que fazem parte da tal "diversidade".

Além disso, a estadualização e municipalização das escolas das aldeias acarretaram num enquadramento destas ao modelo vigente de educação não indígena. Existe um descompasso entre as pretensões de uma escola indígena e o que tem sido feito para garantir a qualidade desta vertente educacional. Vejamos um exemplo típico deste enquadramento:

As verbas para a construção de um prédio escolar em Majtyritāwa, nova aldeia dos Tapirapé, foi repassada pelo estado para o município de Santa Terezinha, em Mato Grosso. A muito custo, conseguiu-se saber o total da verba. Os Tapirapé não puderam participar do planejamento da construção, nem na forma como o dinheiro foi empregado. Apesar de o diretor e de pais, representantes do Conselho Escolar, terem insistido junto à prefeitura, não conseguiram ter acesso à prestação de contas (PAULA, 2008, p. 179).

Nesse sentido, percebemos que o Estado desconhece os contextos culturais de cada povo, o que certamente não levará em conta a diversidade de cada comunidade ao implementar projetos. Assim, fica evidente que a execução das políticas públicas que asseguram aos indígenas uma Educação Escolar que leve em conta a alteridade, deixa muito a desejar, porque o que notamos na prática são escolas indígenas tendo que cumprir determinações das Secretarias competentes e executar tarefas burocráticas que lhes são impostas. Dessa forma, o direito a uma educação específica e diferenciada, assegurada por lei, não está sendo cumprido pelas esferas governamentais.

3.2. A escola para o povo Apyāwa ou do povo Apyāwa?

Os professores Apyāwa, graduandos do curso de LI na UFG, têm evidenciado uma posição política solidificada frente à Educação Escolar. Um movimento para se (re)pensar a escola está ganhando força, na medida em que esses professores vão amadurecendo seus posicionamentos frente às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena e frente às reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, o histórico da escola, implementada em 1973, vem à tona, trazendo junto dele as

consequências de um novo espaço de aprendizado, com princípios e características muito diferenciados em relação ao contexto Apyāwa.

É sabido que a implementação da escola para os povos indígenas não elucida uma história interessante e significativa para eles. Ela surge em função do proselitismo e com o intuito de integração do indígena à sociedade colonial/nacional, na tentativa de inferiorizá-los e de extinguir suas culturas, como já discutido anteriormente. Ao longo das entrevistas pude perceber que muitos desses professores enxergam a escola como vilã no histórico das relações interétnicas do povo. Veja na fala de um dos entrevistados:

A escola desde... é, tem uma trajetória muito ruim na nossa história. Ela foi instaurada na comunidade com o objetivo de acabar com o que nós temos e, muita gente, não queria que a escola não se instaurasse na aldeia, porque é... percebia que o objetivo da escola era acabar com o povo Apyāwa, com a cultura, a língua e os conhecimentos [...]. (Tenywaawi Tapirapé, 03/08/2011)

Nesse sentido, percebemos que muitos dos Apyāwa não sabiam o significado da implementação da escola nas suas aldeias. Outros notavam que a instauração dela traria muitos prejuízos à cultura e aos costumes do povo. Apesar de a escola no contexto Apyāwa ter surgido sob muita discussão entre eles, certamente influenciaria na realidade da comunidade. Dessa forma, é importante relembrar que a escola foi implementada por não-indígenas e isso significa que a sua construção estava alicerçada nos moldes também não-indígenas. Para os professores Apyāwa entrevistados, a escola permanece como descaracterizadora da cultura e limitadora do conhecimento, uma vez que os conhecimentos tradicionais muitas vezes não são valorizados no espaço escolar, assumindo ainda um caráter de integradora do indígena à sociedade nacional.

No entanto, os entrevistados comprehendem que a escola se faz essencial no momento histórico em que estão vivendo. As relações interétnicas pressionaram o povo a apreender o Português para conseguirem um destaque político frente à luta pela demarcação de seus territórios, para se projetarem no movimento indígena e fazerem valer seus direitos. Nesse sentido, fica claro que a escola assume um papel ambíguo para os Apyāwa. Se por um lado, ela parece ser desnecessária ao povo quando está em pauta a valorização dos conhecimentos tradicionais, já que o seu funcionamento e surgimento estão em função do não-indígena. Por outro lado, ela se torna essencial num cenário brasileiro em que os indígenas estão em constante luta pelos seus direitos. Essa

contradição em que se encontram os indígenas, numa situação de opressão histórica, faz deles sujeitos capazes de se moverem a fim de se tornarem novos sujeitos, construtores de uma nova história, num momento que é de superação desta contradição.

Sob esta perspectiva, os professores Apyāwa, graduandos da LI/UFG, estão se movimentando em prol de uma escola que seja do povo Apyāwa e não para o povo Apyāwa, como tem sido até agora. A escola que está na aldeia ainda permanece sob os moldes não-indígenas, apesar de reconhecerem os avanços já conquistados por ela. Eles destacaram que as aulas, atualmente, não se limitam apenas à sala de aula, existe certa flexibilidade do calendário escolar para que outros espaços educativos também sejam utilizados como momentos pedagógicos. O planejamento escolar tem sido elaborado, respeitando os períodos das cerimônias tradicionais. Além disso, a política de não-reprovação também é um grande avanço, pois existem alunos que não têm domínio da escrita em Português, mas que em Apyāwa escrevem bem, portanto, reprovar esse aluno não estaria valorizando os conhecimentos do povo.

Dessa forma, a escola vem conquistando alguns avanços, mas ainda permanece com o princípio pedagógico, metodológico e epistemológico sob os moldes não-indígenas. A escola que esses professores pretendem é aquela que, apesar de garantida por lei, não acontece. Ao perguntar a eles que tipo de escola querem construir, eles sempre frisam que ela precisa surgir da necessidade da comunidade. Não pode acontecer apenas da vontade de um grupo de professores. Ela precisa emergir dos anseios levantados pelo povo. Nesta perspectiva, a interculturalidade ganha destaque tornando-se essencial no processo de construção de uma escola do povo Apyāwa. O intercâmbio de conhecimentos deve ser valorizado e o diálogo entre os Apyāwa e com os não-indígenas é um fator central nesse processo. Nesse sentido, não existem relações de poder, nem hierarquia entre quem ensina e quem aprende, todos devem construir entre si uma proposta que satisfaça ao povo.

Uma escola que queremos é, é... a escola que respeite a nossa relação, a nossa organização, os nossos rituais e tudo mais. Só assim, teremos uma escola da comunidade mesmo, que todas as propostas sejam feitas pela comunidade. Todas as propostas ser levados para a comunidade decidir (Arowaxeó'i Tapirapé, 25/07/2011).

Sob essa ótica, os interesses da comunidade precisam guiar a elaboração dos princípios adotados pela escola e o professor assume o papel de transformar esses

interesses em possibilidades de ensino. Muito se fala em uma educação que seja específica e diferenciada, mas para esses professores entrevistados, a Educação que deve prevalecer na escola do povo Apyāwa é a contextualizada. Isso significa que é necessário que os princípios desta escola estejam pautados no respeito à cultura e costumes. Os conteúdos, além de serem ensinados por tema contextuais, devem estar em consonância com a realidade Apyāwa. Deste modo, a educação bancária (FREIRE, 1968) é dissolvida e assumida por uma perspectiva dialógica em que educador e educandos se respeitam mutuamente, estabelecendo uma troca de conhecimentos.

Muita gente fala em escola diferenciada, escola específica, mas o que é melhor dizer, eu acho, é uma educação contextualizada. É o que cabe na cultura indígena (Tenywaawi Tapirapé, 25/07/2001).

Assim, por meio da educação contextualizada, o povo Apyāwa poderá conseguir efetivar a liberdade intelectual do povo, trabalhando os conhecimentos tradicionais à luz de uma concepção problematizadora e transformadora da sua realidade educacional. Esses professores acreditam que, partindo destes princípios, poderão formar cidadãos críticos e interculturais, capazes de lutar pelos direitos indígenas e, ao mesmo tempo, serem mantenedores de suas culturas. Para isso, estão começando a discutir a matriz curricular da escola e implantando uma política linguística¹⁵ na comunidade. Quanto à política linguística, a grande preocupação que tem se alastrado é em relação às possíveis influências que a política linguística nacional possa ocasionar à língua Apyāwa, ou seja, as modificações quanto à estruturação da língua. Assim, sob a liderança do professor Tenywaawi Tapirapé, a política linguística tem sido discutida na comunidade.

[...] a escola... é... vem fazendo as crianças é... mudar, querer mudar a própria fala Tapirapé que é do Apyāwa é, porque na escola as crianças vêm aprender, aprende também não só criança, mas os jovens também aprendem escrever Português também e, no Português, a língua Portuguesa tem uma estrutura diferente da estrutura da língua Tapirapé é, tem mais uma estrutura fixa, já os Tapirapé tem posição livres é... falar livremente, o verbo pode ser colocado antes do sujeito e, assim, os outros também, já o Português não. Então, nesse sentido, a língua correr o risco de mudar a estrutura também é... e os conhecimentos a escola também esqueceu em alguns momentos de trabalhar com os conhecimentos indígenas que é do povo Tapirapé (Tenywaawi Tapirapé, 03/08/2011).

¹⁵ Está relacionada com as decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Em nível macro, está sob o poder da política linguística nacional, onde as línguas nativas estão sendo influenciadas pela língua oficial. Em nível micro, pode estabelecer um movimento de represália às modificações das línguas nativas. Em diversas situações, o uso de uma língua é resultado de conflitos e negociações.

Em contrapartida, existem algumas divergências dentro da comunidade Apyāwa. Os professores que estão sendo formados pela UFG discordam em alguns aspectos dos professores que estão sendo formados pela UNEMAT. Isso está acontecendo, porque os princípios metodológicos da cada curso são diferentes. Os professores, graduandos da LI/UFG, querem uma escola pautada na transdisciplinaridade, enquanto que os da UNEMAT refletem sob os princípios da interdisciplinaridade e interculturalidade. Na verdade, a transdisciplinaridade já está acontecendo na escola presente na aldeia. Os professores entrevistados inclusive reconhecem que já trabalham de forma transdisciplinar. Esse princípio possibilita que os temas sejam contextualizados e, consequentemente, carregados de significados para os alunos. Na medida em que o educando torna-se consciente desses significados, ele passa a desconstruir suas visões padronizadas sobre conteúdos, possibilitando uma liberdade de pensamento, sendo ele o protagonista na construção do conhecimento.

A transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1999). Nesta perspectiva, a transdisciplinaridade rompe com o pensamento clássico que consiste na valorização das disciplinas e com a ideia de fragmentação do conhecimento. Esse é o grande impasse das escolas indígenas que vem trabalhando com a transdisciplinaridade. A ruptura de paradigmas causa uma grande insatisfação do dominador, uma vez que transcender ao que está dado torna-se um absurdo. Sob um olhar transdisciplinar, a permanência da linearidade de pensamento ocidental não é um absurdo, mas uma forma restrita e limitada de se enxergar a diversidade. Além disso, enquadrar as escolas indígenas, com todo o seu arcabouço de especificidade, em macroavaliações institucionais expõe a Educação Escolar Indígena ao ridículo, desvalorizando a alteridade, que é garantida por lei. Nada justifica equipará-las às escolas não-indígenas, quando não se leva em conta as diversas realidades socioculturais.

Os professores entrevistados acreditam que a formação superior no curso de LI/UFG foi o ponto de partida para reflexão sobre a escola. Assim, a formação continuada dos professores indígenas ganha o centro das atenções no sentido de se tornar uma possibilidade para a ascensão e garantia de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e contextualizada. Nesse cenário, o País está passando por um momento em que a formação de professores indígenas está em

pauta, conquistando grandes avanços advindos de experiências construídas a partir da década de 1980. Dessa forma, ao professor indígena são atribuídas grandes responsabilidades junto à sua comunidade e dentro da escola.

É dele [professor], também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Para os professores entrevistados é essencial que a comunidade esteja envolvida nessas mudanças para transformar o espaço escolar em um ambiente que seja significativo para o povo e com o retrato da comunidade. A formação continuada, portanto, é a chave que tem desencadeado o processo de transformação do ensino nas escolas indígenas. O papel que o professor vem desempenhando nessas transformações será discutido no próximo capítulo.



Fig. 6. Professores Apyãwa, graduandos da LI/UFG. Fonte: SANTOS, 2010.

4- ORALIDADE, ESCRITA E ESCOLA: VISÕES DE UM PRETÉRITO INACABADO

Sob a perspectiva da construção de uma escola do povo Apyāwa, buscando relacionar os interesses da comunidade às necessidades do povo, os professores/graduandos Apyāwa têm se movimentado para a efetivação de uma educação escolar específica, alicerçada na pedagogia da oralidade. No capítulo anterior, pode-se conferir esse movimento e as novas funções incorporadas à escola. O processo histórico de opressão advindo do contato interétnico entre indígenas e não indígenas, culmina em relações estabelecidas que forçaram os povos indígenas a adquirirem o domínio da escrita. Num movimento de resistência, se faz necessária a conquista da linguagem alfabética e a sua valorização para que o indígena constitua, num âmbito social, uma nova identidade que reconheça a sua diversidade e especificidade.

Nietta Lindenberg Monte¹⁶ (1996) em seu livro “Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado” evidencia a chegada da escrita para o grupo Kaxinawá, uma sociedade predominantemente oral, e avalia o valor dessa escrita para o povo, a partir da análise dos diários de classe de professores Kaxinawá. É um trabalho, desenvolvido no Acre, sobre como a oralidade e a escrita têm sido construída pelo povo, principalmente na dimensão das práticas educativas. Sob a luz do pensamento de Monte (1996), proponho discutir, neste capítulo, a contradição entre a oralidade – predominante na educação do povo Apyāwa – e a escrita – meio de comunicação que representa fator de emancipação atual dos povos indígenas. Além disso, busco evidenciar o papel que a escola assume na conquista dessa nova ferramenta de comunicação.

Nesse sentido, a valorização da escrita, numa dimensão social, implica a necessidade de se ter uma escola, a fim de que essa constitua um caminho/instrumento para a emancipação das sociedades indígenas. Dessa forma, a instituição escolar passa a ser protagonista na conquista da linguagem escrita.

No capítulo anterior também pode-se conferir que a escola assume um papel dicotômico entre o povo Apyāwa. No entanto, fica evidenciado em seu contexto que ela é um dos principais caminhos para a libertação dos povos indígenas frente à situação

¹⁶ Este capítulo foi elaborado sob a perspectiva do que a autora retrata em seu livro. Utilizei, inclusive, duas seções que ela elaborou: “o poder da oralidade” e “o passado oral e o presente letrado”, trazendo-as para a análise do contexto escolar Apyāwa.

histórica de opressão. Se, por um lado, ela perde a necessidade de existência quando está em pauta a valorização dos conhecimentos tradicionais, por outro ela é veículo de libertação quando em seu cerne está a conquista da escrita.

A dicotomia entre oralidade e escrita nos remete a relembrar o histórico da língua e a introdução avassaladora da escola em culturas diversas. Não posso me esgotar a uma visão romântica que a conquista da escrita nos encaminha. O histórico da introdução da escola, como já evidenciado em linhas anteriores, nos faz lembrar um Brasil perverso, em que seus “patrões” brancos na tentativa de alfabetizar, inclusive religiosamente, guilhotinaram diversas culturas e, junto à elas, diversos conhecimentos predominantemente orais.

A escola colonial e republicana não carrega em seu cerne boas lembranças aos povos indígenas. Foi por um longo período, e até hoje podemos observar grandes resquícios do Brasil colonial na escola indígena, que muitas línguas foram extintas e com elas muitos conhecimentos tradicionais. As tradições orais foram e, ainda são discriminadas, justificadas pela falta de intelectualidade nas formas comunicativas. Isso prova a desvalorização histórica dos etnosaberes. Em contrapartida, hoje é possível perceber que, no currículo das escolas indígenas, já começaram a incluir os conhecimentos tradicionais como parte do processo educativo, inclusive respaldados pela Constituição de 1988, graças às lutas e determinação dos povos indígenas.

O histórico da língua Apyāwa (Tapirapé) está ligado à própria história do povo. É uma língua falada muito antes dos portugueses chegarem no Brasil. Não pretendo me enveredar para o caminho de análise da língua Apyāwa, porém acredito ser necessário evidenciar sua origem. Antes disso, é importante destacar que as línguas também são dinâmicas como a cultura. Elas assumem diferentes funções conforme o momento histórico em que estão. Os Apyāwa de hoje já não são como os de 1900, a língua também não. Nesse sentido, as funções sociais que a língua exerce estão de acordo com o contexto em que está sendo reproduzida. “A língua é uma força ativa da sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais” (Burke, 1995, p. 41 *apud* Freire, 2011, p. 21).

A interculturalidade a partir do encontro com os diferentes é, historicamente, assimétrica. A escola é uma forma de diminuir as injustiças que perpassam pela relação de “troca” de culturas entre diferentes, desde que essa escola seja constituída por

princípios pedagógicos do próprio povo. A educação intercultural implica em relacionar-se de forma mútua e recíproca com esses diferentes, eliminando as relações de dominação que possam existir num espaço escolar com essa denotação.

Na fase atual do contato interétnico, a escola e a escrita são fatores históricos importantes para os novos modos da cultura indígena Kaxinawá experimentar e atuar sobre o real, demonstrando a estreita relação entre a língua oral e/ou escrita em sua articulação com o intelecto humano na produção e reprodução cultural (Monte, 1996, p. 183).

Trazendo essa afirmação de Monte (1996) para o contexto Apyāwa percebe-se que se a emancipação dos povos indígenas está associada à aquisição da escrita, ela assume importante papel no acervo de registros de certos costumes enfraquecidos e pouco praticados pelos jovens. Os registros nos cadernos de estágio analisados aqui evidenciam que a introdução da escrita tem gradativamente eliminado certas tradições orais que, por outro lado, pode ser vantajosa no sentido de resgatar e reproduzir a memória dessas tradições.

Transcrevendo a esta história foi muito produtivo no sentido de levar os alunos numa visão de ter uma noção de compreensiva em relação da história contado pelo idoso Apyāwa para se tornarem um bom contadores da maneira de contar a história Apyāwa (Arapaxigi Tapirapé, 2010).

Nas entrevistas que realizei com os professores/graduandos Apyāwa também se pode comprovar isso:

A escola sempre tem seu lado negativo, a escola... é... vem fazendo as crianças é... mudar, querer mudar a própria fala Tapirapé que é do Apyāwa é, porque na escola as crianças vêm aprender, aprende também não só criança, mas os jovens também, aprendem escrever Português (...) e os conhecimentos a escola também esqueceu em alguns momentos de trabalhar com os conhecimentos indígenas que é do povo Tapirapé (Tenywaawi Tapirapé, 03/08/2011).

4.1. O poder da oralidade

Apesar de a conquista da escrita implicar num movimento em que a oralidade perde a sua predominância, a sua associação às tradições orais pode acarretar na ampliação do conhecimento que, antes, estava restrito à reprodução de memórias. Nesse momento, os povos indígenas possuem registros escritos, ampliando suas fronteiras da

educação. A valorização da escrita não pode implicar esse movimento. É imprescindível que se mantenha a tradição oral e apreenda a escrita. Os etnosaberes assumem um papel fundamental entre os Apyāwa para a manutenção da cultura do povo.

Nos cadernos de estágio dos professores/graduandos pude perceber que eles valorizam essas tradições. O que é possível observar também é que com a aquisição da escrita, os professores passam a refletir mais sobre suas ações, ao registrarem-nas nos cadernos. Com isso, ao invés de termos uma contradição, inicia-se um movimento de complementaridade. “Essa é a nossa maneira de ensinar os nossos juventudes diretamente na prática. Assim os professores e alunos (as) participaram essa festa” (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

Dessa maneira, a memória construída pela oralidade não acontece de forma mecânica, é uma memória criativa. Pode-se observar pelos registros dos cadernos que os costumes tradicionais, que são predominantemente transmitidos de forma oral, ganham certa dinamicidade na sua reprodução. Vários professores/graduandos trabalharam no estágio o mesmo tema, mas para cada um surgem informações novas, adquiridas por meio de entrevistas com os anciões. Isso significa que a transmissão do mesmo costume/informação pode ganhar diferentes olhares, fazendo com que a tradição oral não seja mecânica.

Dentre os Apyāwa acontece um forte movimento em prol do fortalecimento da língua, sendo esse um dos principais fatores que representa a cultura do povo. Nesta perspectiva, alguns professores/graduandos, liderados pelo professor Tenywaawi Tapirapé, têm se movimentado a fim de construir uma política linguística do povo, em nível micro¹⁷. Essa organização do povo Apyāwa demonstra a forte resistência que tem sido criada entre eles, justificada pelo histórico de intensa opressão que passaram e ainda perpassam (principalmente na luta pelo território travada contra fazendeiros e posseiros).

Quando uma sociedade se organiza e entende suas relações de contato, intercâmbio e dominação sobre outras sociedades cultural e linguisticamente diferentes, as línguas desempenham função relevante, tanto para organizar a dominação e a hegemonia quanto para resistir a elas (Hamel, 1993, p. 8 *apud* Freire, 2011, p. 94).

¹⁷ Esse professor está teorizando sobre uma micropolítica linguística para que consiga, em um nível maior, atingir uma transformação em toda a comunidade Apyāwa.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos em relação a essa valorização da escrita entre o povo Apyāwa. Por que, hoje, há a necessidade de se registrar por escrito as tradições culturais do povo, se, antigamente, a educação e comunicação estavam restritas à tradição oral? A tradição oral perde o seu valor para o povo Apyāwa?

Na busca pelas respostas a esses questionamentos, relembrei o histórico do povo, sob a perspectiva de análise dos cadernos de estágio e das entrevistas que realizei. Sabemos que a cultura é dinâmica e, para que ela se mantenha forte, são necessários novos modos de conhecer e registrar. O contato interétnico provoca transformações na visão de mundo dos povos envolvidos, promovendo mudanças em seus costumes. Portanto, para que uma cultura se mantenha fortalecida torna-se necessário a aquisição de novas formas de conhecer para que, assim, se possa dialogar com os diferentes, utilizando as ferramentas necessárias para que seus costumes e culturas sejam reconhecidos e fortalecidos dentro e fora da comunidade.

Dessa forma, a oralidade se mantém bastante valorizada pelo povo Apyāwa. No entanto, essa valorização tem acontecido sob a luta de muitos desses professores/graduandos, sujeitos desta pesquisa, e por lideranças da comunidade. O que se pode perceber é que existe um movimento de valorização dos conhecimentos tradicionais dentro do espaço escolar. As atividades que têm sido desenvolvidas na escola, pelos professores Apyāwa, se relacionam com o cotidiano do povo, não se restringindo à sala de aula. Essa discussão será mais aprofundada no capítulo 6.

4.2. Entre o passado oral e o presente letrado

A discussão desta seção está em torno de um aprofundamento da relação de conflito entre o passado oral do povo Apyāwa e a atualidade que valoriza a escrita. Tomo como análise aqui dois cadernos de estágio, do universo de 15 analisados, como representativos dos demais¹⁸. Em todos eles é possível perceber as fortes evidências da oralidade predominante nos discursos narrativos dos professores/graduandos Apyāwa, bem como as formas que a linguagem escrita tem tomado em suas práticas educativas.

¹⁸ Não utilizei critério algum para a escolha dos dois cadernos aqui colocados. A análise feita aqui não foi diferente da análise dos demais cadernos. A escolha de discorrer sobre eles, nesta seção, é apenas exemplo da análise geral de todos os 15 cadernos. Esta análise aprofundada está evidenciada no capítulo 6.

Nesse sentido, “é um meio de ligar elementos que sem o apoio da escrita seriam mais dificilmente memorizados para sua transmissão e difusão” (Monte, 1996, p. 169). A produção da escrita, pelo menos em português, expressa claramente que a memória e linguagem estão simultaneamente ligadas. Eles reproduzem o que pensam. Ao ler os registros é até possível imaginar cada um deles falando.

Os professores/graduandos são bilíngues ativos, sendo Apyāwa a primeira língua oficial e Português, a segunda. A introdução da escola entre o povo Apyāwa, inicialmente, tem como objetivo alfabetizar (alfabética e numericamente nos moldes ocidentais) em Português. Além disso, o contato com missionários, viajantes e moradores da região onde vivem possibilitou que aprendessem a língua Portuguesa. A aquisição da escrita, então, surge da necessidade de aprender outra língua, principalmente, devido às relações comerciais que se estabelecem pelo contato interétnico. Quando esse contato se inicia, os Apyāwa começam a trocar produtos com comerciantes e viajantes que passam pelas suas terras. Além disso, os missionários com o intuito de evangelizar, começam a ensinar o Português ao povo. A necessidade de saber o Português para que não tivessem desvantagem tanto em relação aos produtos comercializados, quanto na luta pela demarcação de suas terras, fez com que o povo Apyāwa buscasse novas formas de estudo e, através da escrita, puderam estabelecer essas relações.

A língua Apyāwa é do tronco Tupi, pertencente à família Tupi-Guarani (Almeida, Irmãzinhas de Jesus & Paula, 1983). É uma língua falada muito antes de os portugueses chegarem ao Brasil, portanto, constituída há milênios. No entanto, a ortografia Apyāwa só acontece nos anos de 1980. Foi um trabalho de sete semanas iniciado pelas Irmãzinhas de Jesus que, com anos de convivência com o povo, aprenderam a falar a língua, mesmo que de forma limitada. O trabalho delas, juntamente com o casal de missionários do CIMI que foram para a aldeia justamente para instalar a escola Apyāwa, dos linguistas Yonne de Freitas Leite e Carl Howard Harrison e do próprio povo, elaboraram a sistematização da língua Apyāwa.

Este estudo foi redigido em pouco mais de sete semanas de trabalho intenso na aldeia tapirapé. Mas, na realidade, ele é fruto da prática que as Irmãzinhas de Jesus adquiriram na língua tapirapé ao longo de decênios de convivência e fruto é, também, do trabalho teórico que elas fizeram com linguistas como Yonne de Freitas Leite e Carl Howard Harrison. O contributo de Luís Gouvêa de Paula, que igualmente participou do referido trabalho teórico, teve atrás de si uma convivência de sete anos com os tapirapé e a experiência árdua de, com sua esposa Eunice, ter enfrentado durante esse tempo o trabalho de alfabetização sem material adequado à situação concreta que se lhes punha (Almeida, Irmãzinhas de Jesus & Paula, 1983).

É importante destacar que, apesar de serem bilíngues ativos, algumas aldeias Apyāwa são trilíngues. Isso acontece devido a casamentos interétnicos que foram acontecendo ao longo dos anos de contato, inclusive existe uma terra indígena em que os Apyāwa dividem com os Karajá, a Terra Indígena Tapirapé/karajá. Um dos professores/graduandos trabalhou no seu estágio sobre a “organização sociolinguística Tapirapé”. Dentre os seus objetivos com a atividade estava discutir quais línguas são faladas nas aldeias Apyāwa. Ele justifica seu trabalho evidenciando a sua preocupação com a situação social em que se encontra a língua Apyāwa. Para ele, existe a necessidade de fortalecer a língua, já que muitas influências acontecem, principalmente, empréstimos da língua Portuguesa.

Tenywaawi Tapirapé: registro das suas atividades

Os trabalhos desenvolvidos foram apresentados para a comunidade para “juntos criar uma política que possa atender as demandas do povo em relação ao uso da língua Tapirapé” (Tenywaawi Tapirapé, 2010). Em seus registros constam que em algumas aldeias são faladas a língua Tapirapé, Karajá e Português. Em outras são faladas Tapirapé, Karajá, Português e Kaiabi. Outras, ainda, além dessas se fala o Bakairi, que é pertencente a outro tronco linguístico diferente do Tupi. A partir dessa atividade de pesquisa, o professor solicitou que os alunos construíssem um “mapa de geografia linguística”, a fim de que identificassem em quais aldeias isso estava acontecendo.

Nota-se também, em seus registros, que a atividade de produção de texto reflete muito a organização oral dos jovens alunos. O professor pediu que escrevessem um texto sem separar a escrita da oralidade, ou seja, escrevessem da maneira que falam, para que assim pudesse perceber como está o nível de influências de outra língua na

língua Apyāwa. “Na produção escrita os alunos acostumam não misturar a língua Tapirapé com o Português. Já na expressão oral aparecem várias palavras português durante a fala” (Tenywaawi Tapirapé, 2010).

Nesse sentido, o povo Apyāwa, juntamente com alguns professores, criou grafia na língua materna de palavras novas que estavam sendo utilizadas em Português. Essas palavras estão explicitadas no capítulo 5. Essas atividades foram relevantes para o fortalecimento do movimento de criação da política linguística do povo. Algumas conquistas foram possíveis com o desenvolvimento dos trabalhos sobre “organização sociolinguista Tapirapé”, pois a comunidade se envolveu e juntos puderam construir palavras novas que, antes, não existiam na língua materna. Foi possível também envolver e despertar o interesse do povo com relação à valorização da língua e o fortalecimento do movimento.

Kaxowari’i Tapirapé: representações do imaginário

Na tentativa de comprovar a verdade da linguagem escrita, muitos professores utilizam a linguagem verbal e pictográfica como elementos que somam à escrita. Com Kaxowari’i Tapirapé percebo que os desenhos confeccionados e aliados à produção textual parecem, para ele, ser mais representativos das pesquisas que propôs desenvolver junto com seus alunos.

As pesquisas realizadas pelos professores/graduandos e seus alunos têm como pano de fundo entrevistas com os anciões. Dessa forma, podemos observar que os conhecimentos tradicionais transmitidos através da oralidade assumem um papel essencial no registro das informações do povo. Assim, muitos professores gravaram as entrevistas e as transcreveram nos cadernos de estágio. Kaxowari’i Tapirapé realizou entrevistas com um ancião e pôde levantar rituais do povo Apyāwa. Em seu caderno, transcreveu mitos contados por um idoso Apyāwa, registrando assim, por escrito, o conhecimento predominantemente oral. Dessa forma, a escrita também tem a função de reproduzir conhecimentos a partir de transmissões orais.

Nesse sentido, é possível observar as representações criadas através desta tradição oral. Quanto às representações sobre a língua Apyāwa, fica evidente através da análise dos cadernos e das entrevistas realizadas com os professores/graduandos a importância da língua materna como principal responsável pelo fortalecimento da

cultura. Isso reforça a identidade dos Apyāwa, criando-se certa consciência de que o Português é língua de não indígenas.

Quase todos os cadernos analisados utilizam os desenhos como registro das atividades. Portanto, pode-se concluir que a linguagem pictográfica também se torna relevante no processo de valorização da escrita. Muitas civilizações antigas se comunicavam por meio de desenhos, como as pinturas rupestres descobertas. Para o povo Apyāwa, a reprodução de imagens também faz parte dessa nova construção da sua linguagem. Kaxowari'i Tapirapé trabalhou a pescaria com seus alunos apenas através do uso de desenho. Ele afirma: “o meu objetivo é mostrar a imagem da pescaria com o desenho, por isso eu trabalhei com os meus alunos na sala de aula” (Kaxowari'i Tapirapé, 2010).

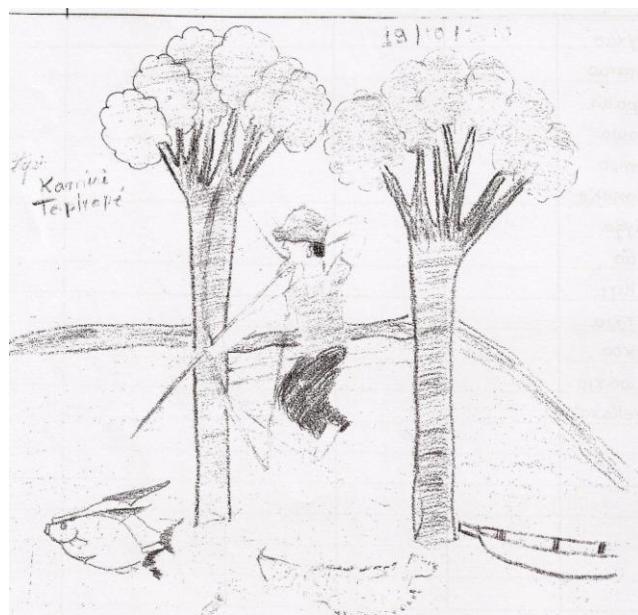


Fig. 7: Pescaria com a flecha. Caderno de estágio Kaxowari'i Tapirapé. Fonte: Komiri Tapirapé, 2010.



Fig. 8: Pescaria na beira do lago ou rio, a pé. Fonte: Mytyga Tapirapé, 2011.

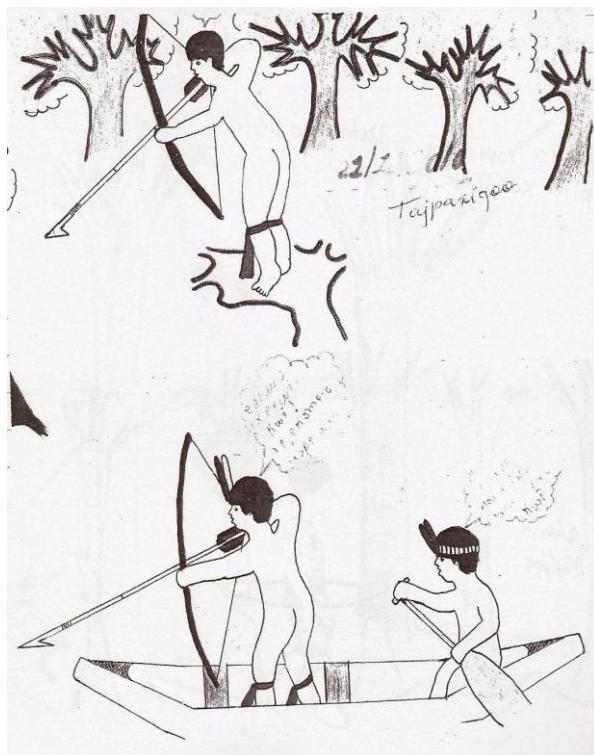


Fig. 9: Pescaria com a canoa e a pé. Fonte: Tajpaxigao Tapirapé, 2010.

Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo é proporcionado pela aquisição da escrita, associados a outras formas de linguagem como a verbal e a pictográfica. Isso é justificado, inclusive, porque a

linguagem escrita é pouco praticada entre a comunidade, estando mais presente no espaço escolar. No entanto, pelo fato de manterem fortemente a tradição oral, a conquista da escrita amplia as possibilidades de registro de certos costumes e a ascensão política do povo, representada pelas lideranças. Portanto, o passado predominantemente oral do povo Apyāwa permanece muito presente nas práticas de linguagem do povo, se relacionando com todas as formas de comunicação adquiridas ao longo dos anos.

5- CADERNOS DE ESTÁGIO DOS PROFESSORES APYĀWA: REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo dou ênfase a um dos caminhos/instrumentos que utilizei para a constituição da pesquisa: os cadernos de estágio. Os registros contidos nesses documentos tornaram-se meus principais aliados para a construção deste trabalho¹⁹. Foi através deles que pude mergulhar intensamente no universo dos professores/graduandos Apyāwa. Como já destacado no capítulo 2, a análise de documentos escolares torna-se essencial na investigação, já que me proponho a estudar os interesses dos professores Apyāwa, entrelaçados à cultura tradicional do povo.

Apesar de estar ciente da restrição desse material, por diversos fatores como a produção de texto limitada pela falta de técnica da escrita em Português, ainda assim optei em utilizar esse caminho como o principal que me levou aos questionamentos que sustentam esse trabalho. Dessa forma, justifico minha escolha por alguns motivos que serão discutidos nas seções seguintes: a dimensão pedagógica dos documentos; a dialética dos registros e do papel do professor e os temas abordados durante o estágio.

Para que se compreenda melhor o debate que aqui proponho, se faz necessário entender do que se tratam esses cadernos de estágio. Como já dito anteriormente, o estágio na LI/UFG ganha um caráter diferenciado dos demais estágios supervisionados das outras Licenciaturas. Isso acontece, porque além de ser uma educação específica e diferenciada, a maioria dos graduandos do curso já são professores em suas comunidades. Assim, esse estágio ganha outra dimensão, ou seja, além da dimensão da prática docente, é também “instrumento de formação em serviço. O estágio terá como meta a reflexão da prática pedagógica e a relação teoria e o cotidiano da sala de aula.” (UFG, 2006, p. 66).

Dessa forma, para que se alcance essas metas, propõe-se no curso de LI/UFG que cada professor/graduando tenha um caderno em que possa registrar todas as atividades e experiências desenvolvidas ao longo do estágio. Posteriormente, nas etapas presenciais na Universidade, essas anotações são discutidas, sendo promovedoras do

¹⁹ Os fragmentos dos cadernos de estágio utilizados aqui, mantém a originalidade dos registros, ou seja, não houve tentativa de alterações da linguagem escrita dos professores/graduandos quanto às normas culta Língua Portuguesa. Manter essa originalidade dos escritos possibilita que a identidade do povo seja mantida.

debate em sala de aula e da produção de material didático. São seis estágios no total, distribuídos em 400 horas. As ementas dos estágios estão descritas a seguir:

EMENTAS DE ESTÁGIO

40 -Estágio I

Os estudos centram-se nas discussões dos princípios pedagógicos da transdisciplinaridade e interculturalidade. Prática de sala de aula.

41 - Estágio II

O encaminhamento de práticas pedagógicas por meio da articulação ensino-pesquisa. Prática de ensino e produção de material didático.

42 -Estágio III

A elaboração de propostas pedagógicas que congregam a participação das comunidades indígenas. O planejamento participativo é a base para o projeto político pedagógico poder construir a identidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte. Prática de sala de aula.

43 - Estágio IV

A continuação da elaboração do projeto político pedagógico. Nesse percurso, educando e educador, bem como a comunidade em geral podem exercer sua cidadania, percebendo-se como sujeitos sócio-históricos na construção de uma nova proposta de educação para sua comunidade. Prática de sala de aula.

44 - Estágio V

A apresentação da proposta pedagógica feita. Prática de sala de aula. Produção de material didático.

45 - Estágio VI

Prática de sala de aula. Relatório final do estágio (UFG, 2006, p. 68).

Nesse sentido, os professores/graduandos são orientados a escolher um tema para ser trabalhado em cada estágio, atendendo a essas proposições. Para a constituição dessa pesquisa, analiso os cadernos de 15 professores/graduandos Apyāwa (turmas ingressantes em 2007 e 2008). Nesses registros encontro diversos temas relacionados à cultura tradicional do povo, sendo discutidos e utilizados durante as atividades de estágio. Na seção 5.3 específico melhor esses temas.

5.1. A dimensão pedagógica

Institucionalmente, os cadernos de estágio, para os professores Apyāwa, são uma determinação do curso de LI/UFG a ser cumprida durante o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, os cadernos passam a constituir atividades que compõem o currículo do curso. No entanto, somada à dimensão institucional e ao

pragmatismo dos trabalhos, tem-se a discussão teórica e metodológica que envolve a educação indígena. Essas questões perpassam pela necessidade de se construir uma escola que atenda aos anseios da comunidade indígena e que possibilite uma educação escolar pautada na diversidade e realidade dos seus contextos. Todas essas discussões vêm à tona quando me proponho analisar as ações pedagógicas que têm se configurado na Educação Escolar Apyāwa. Dessa forma, é possível afirmar que os documentos escolares, constituídos pelos próprios professores Apyāwa, retratam a educação escolar que está sendo construída pelo povo, com indícios da escola que está configurada em suas aldeias.

Portanto, os cadernos de estágio são narrativas espontâneas com caráter reflexivo e descritivo das atividades desenvolvidas pelos próprios professores, e está cumprindo a função de registro do cotidiano escolar e de construção de uma escola **do** povo Apyāwa. A dimensão pedagógica adquirida nos cadernos se reafirma quando, no caso específico desse tipo de documento escolar, se tornam instrumentos de reflexão da sua própria prática docente, avaliação dessas práticas e o planejamento de atividades.

A conquista da escrita é um “bem”²⁰ muito desejado e valorizado no âmbito educacional. O letramento está diretamente associado à Educação Escolar. Na educação Apyāwa não é diferente: as escolas também prezam pela conquista da escrita. Nesta perspectiva, os cadernos de estágio assumem um papel fundamental na formação desses professores como educadores pedagógicos do seu povo e como liderança política,

pois é através deles, de sua produção permanente ao longo dos anos, que a função social da escrita, como registro mnemônico e potencial instrumento de reflexão, vai compondo seus novos e vários sentidos para esses sujeitos que, diferentes de “analfabetos”, pertencem a sociedades até recentemente ágrafas, de tradição predominantemente oral (Monte, 1996, p.33).

Assim, os cadernos de estágio são instrumentos essenciais para a prática do professor. Torna-se um aliado no processo de formação e avaliação de suas práticas

²⁰ Tratar a escrita como um bem pode transparecer uma visão um pouco etnocêntrica da minha parte. Como posso julgar que a conquista da escrita foi um bem para os povos indígenas? Por isso, coloco o termo entre aspas, porque sabemos que a escrita não foi conquistada pelos povos indígenas de forma harmoniosa, respeitando as suas línguas, as formas de se educarem e comunicarem. Durante a educação jesuítica, a escrita foi imposta aos indígenas de forma avassaladora para as suas culturas, com o intuito de alfabetizar os povos que, na visão dos portugueses, eram selvagens e analfabetos. Só muitos anos posteriores que linguistas fizeram o trabalho de catalogar as línguas indígenas e, hoje, os povos indígenas valorizam muito as suas línguas e lutam pela preservação delas. Portanto, atualmente a valorização da escrita na educação indígena implica no movimento de preservação de suas línguas.

pedagógicas, possibilitando a esses educadores o espelho de suas ações dentro e fora da escola. O registro de suas atividades docentes diárias – recheado pelos desenhos, escritas, reflexões e descrições – constitui parte do processo de construção de uma educação escolar específica do povo Apyāwa, pois através da compreensão de suas ações é possível refletir e intervir na realidade do seu povo.

Portanto, os cadernos de estágio são parte da construção social da escola do povo Apyāwa, uma vez que progressivamente contribuem para a configuração de uma educação escolar diferenciada, refletida e construída pelos próprios professores indígenas, juntamente com a comunidade. Os documentos escolares, além disso, permitem que os sujeitos-autores construam suas teorias educativas a partir da compreensão de suas próprias ações docentes. Uma vez que a escola é construída socialmente através da intervenção dos sujeitos envolvidos em seu contexto, a compreensão desses sujeitos sobre suas experiências individuais é interessante para que eles possam explorar a si mesmos e compreender o papel que vêm exercendo junto à escola e à comunidade. “Através dos diários o professor explora por si mesmo sua atuação profissional, se autoproporciona *feedback* e estímulos de melhora (...) desenvolve uma consciência individual da própria experiência” (Zabalza, 1991, op.cit.:10 *apud* Monte, 1996).

Nesse sentido, os etnosaberes assumem um papel muito importante frente à formação desses professores. Dessa forma, os cadernos extrapolam a dimensão pedagógica e metodológica, ganhando espaço para a dimensão teórica que trazem os registros. Na tentativa de não desvincular a teoria e a prática, cabe aqui analisar a importância desses etnosaberes na formação do professor-autor desses cadernos.

Sabemos que todos os sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas, descritas nos cadernos, possuem diversos conhecimentos de distintas naturezas. As atividades desenvolvidas estão intimamente relacionadas aos costumes e à cultura do povo Apyāwa (os temas abordados estão descritos na seção 5.3.). O desenvolvimento de tais atividades contou com a participação de anciões que contribuíram muito significativamente com seus conhecimentos. A troca de saberes possibilita aos sujeitos a construção de conhecimento recíproca e mútua, alicerçada pelo diálogo. A entrevista aos anciões Apyāwa nos remete ao que Freire (1996) chama de “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Dessa forma, o papel dos etnosaberes na formação dos professores/graduandos é justamente o de permitir que todos os sujeitos envolvidos em

suas atividades pedagógicas possam construir conhecimentos em prol da sociedade Apyāwa, além de conscientizar os alunos das práticas culturais e os costumes do povo.

“Não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (Freire, 1996, p. 155).

5.2. A dialética dos registros e o papel do professor

Diante de um novo cenário em que os professores indígenas têm ganhado destaque frente às decisões políticas do seu povo, o papel do educador assume uma nova condição além de ensinar. O papel do professor deve ser considerado dialeticamente, já que assume diferentes esferas dentro da sua comunidade. Nesse momento o professor é uma figura intelectual que agora representa seu povo junto com as lideranças. Dentre os Apyāwa, os professores, de fato, têm se tornado lideranças políticas dentro e fora da comunidade.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que representam sua comunidade frente à sociedade nacional, são também os mediadores responsáveis pelo fortalecimento da ideologia do seu povo, que se respalda na tradição. Assim, têm a responsabilidade de formar seus alunos para dar continuidade aos seus trabalhos e despertar os seus interesses em prol da manutenção dos valores do povo. Nesta perspectiva, os registros dos cadernos de estágio são importantes instrumentos na propagação de informações e dos sistemas de valores que foram evidenciados por meio da escrita. É possível observar isso na fala de um dos professores/graduandos que eu entrevistei: “(...) o positivo que a gente vê também é ensinar os alunos a escrever, ler e preparar os alunos como o liderança, lideranças das aldeias” (Arakae Tapirapé, 2011).

Dessa forma, pode-se afirmar que uma nova organização social se estabelece entre os Apyāwa, visto que novas relações de poder surgem a partir dos novos papéis estabelecidos para o professor. Nesse sentido, é importante relembrarmos a origem dessas relações.

O poder de algumas das novas funções por eles (professores) executadas tem origem no fato de serem atividades assalariadas, como é o caso das funções desempenhadas pelos professores e agentes de saúde, pagos pelas Secretarias Estaduais de Educação e de Saúde, respectivamente (Monte, 1996, p.70).

No entanto, não posso deixar de destacar que essas relações de poder só puderam ser estabelecidas, porque a escola foi introduzida nas comunidades indígenas. Na História do Brasil podemos verificar as relações históricas de dominação e subordinação dos povos indígenas. Nesta perspectiva, os novos papéis desempenhados pelo professor se tornam instrumentos importantes na superação desse histórico. Os professores passam a ter voz frente à sociedade nacional, o que também contribui para a emancipação do movimento indígena. Agora, é possível construir uma escola que atenda as necessidades do povo Apyāwa, com uma educação escolar e educação tradicional se entrelaçando num movimento dialético, sem estar sob a voz dos opressores.

Assim, a maioria dos professores Apyāwa é uma figura intelectual, parte do movimento indígena, liderança e representante das ideologias do povo. Assume um papel político na sociedade nacional e tem como função social instigar os jovens a manterem a força política e cultural dos povos indígenas.

5.3. Temas abordados

Os registros das atividades e experiências dos professores/graduandos Apyāwa enveredam por diversos temas relacionados com a cultura do povo. Esses temas assumem importante papel na revitalização de muitos costumes que já estão sendo deixados de lado, principalmente pelos jovens. É possível perceber que a escolha dos temas pelos professores/graduandos obedece aos critérios da necessidade da comunidade, ou seja, eles pesquisaram os principais costumes que estavam sendo pouco praticados pela comunidade Apyāwa. Nesse sentido, o estágio ganha um novo papel, o de ser mediador no fortalecimento de práticas culturais do povo: essa questão será discutida detalhadamente no capítulo 6. Nesse cenário, o professor torna-se protagonista no processo de conscientização de seus alunos para a revitalização das práticas tradicionais, associadas às práticas educativas.

Dentre os temas abordados, podem ser destacados os trabalhos desenvolvidos na roça (*ka*). De uma forma geral, os professores/graduandos reforçam a importância desse trabalho para a manutenção da organização social do povo. No entanto, muitos jovens sequer já acompanharam esses trabalhos. A introdução de alimentos industrializados e a facilidade de seu consumo implicam no distanciamento de muitos

Apyāwa nas tarefas próprias da lida com a roça. Dessa forma, eles destacam em seus registros que é necessário que essa prática seja revitalizada e que passa a ser prioridade para a obtenção de alimentos. Ainda sobre esse tema, foi possível que os alunos conhecessem a diferenciação dos trabalhos masculinos e femininos no cultivo da roça, como evidenciado a seguir:

Eu acho que o tema que estudamos ajudou bastante meus alunos conhecerem mais aprofundando o trabalho na roça que o povo Tapirapé frequenta no tempo certo cotidiano [...]. Nesse estudo também, eles aprenderam as plantas que são plantadas pelos homens e pelas mulheres, conhecendo os tipos de solos que são férteis para cada plantas (Arapaxigi Tapirapé, 2010).

Os professores/graduandos demonstram em seus registros grande preocupação com a falta de cultivo da roça. Eles afirmam que essa prática tem diminuído dentre os Apyāwa.

Nos dias contemporâneos a prática de fazer a roça encontra-se enfraquecida pelos jovens, devido a influência da cultura de outra sociedade. Até porque a maioria são funcionários públicos do estado, devido a carga horária eles (as) não podem sair para trabalhar na roça (Xajawytygi Daniel Tapirapé).

A temática “roça” possibilitou também que os alunos conhecessem o calendário tradicional Tapirapé para o cultivo da roça, as plantações que são cultivadas no dia seguinte à queimada, a divisão social do trabalho na roça, os procedimentos para a iniciação do cultivo e a colheita. Um professor/graduando também trabalhou com seus alunos as relações de troca de produtos, bem como a comercialização destes, sejam os alimentos, sejam os artesanatos Apyāwa. Aprender a lidar com o dinheiro torna-se essencial no processo de globalização econômica que chega até as aldeias.

O objetivo desses professores/graduandos não está restrito ao fato de apenas ensinar como são desenvolvidas as atividades no cotidiano do povo. O objetivo deles ultrapassa a dimensão pedagógica e o papel educativo das atividades docentes em sala de aula, ganham a dimensão do conhecimento tradicional, valorizando as práticas educativas alicerçadas pela oralidade. “O meu objetivo não foi só ensinar e convida um mais velho interpretar a produção da roça para os alunos, importante é conhecer apresentação e a preparação do trabalho sobre roça na teoria e prática” (Apao’i Tapirapé, 2010).

Outro tema abordado foi a “Arte Apyāwa”. Neste tema, o professor/graduando busca a revitalização e a preservação de várias formas de arte do povo. Nesta perspectiva, são pesquisadas as artes masculinas e femininas, as utilizadas nos rituais, a arte plumária (quais as aves utilizadas para a confecção dessa arte, quem as utiliza e como são usadas) bem como as matérias-primas utilizadas para a confecção de objetos e o seu uso adequado. Além disso, foram pesquisadas também as pinturas corporais utilizadas no trançado. Para isso, os alunos entrevistaram anciões para saber a origem e o significado de cada arte. Além disso, tiveram aulas práticas para a confecção de certos objetos. “Além de ensinar os alunos aprendi a importância do uso da arte com meus alunos, qual ele fizeram um relato sobre a arte masculina com o próprio conhecimento Tapirapé” (Arakae Tapirapé).

Um tema abordado durante o estágio foi o “*Xapiroāwa*” (funeral). Os registros do professor/graduando Arakae Tapirapé demonstraram bastante insatisfação quanto à prática do funeral. As pesquisas que realizou, juntamente com seus alunos, comprovam que boa parte do ritual do funeral está deixando de ser utilizado pelo povo Apyāwa, como antigamente. Essa atividade foi necessária para despertar o interesse dos alunos, a fim de continuarem a realizar o ritual, muitos deles sequer conheciam as práticas do *Xapiroāwa*. “Antigamente não permitia *Xapiroāwa* para criança aproximar de perto, somente os adulto participavam a realização da cerimônia do funeral. A cultura do povo Apyāwa se transforma de cada dia que passa na vida” (Arakae Tapirapé, 2010).

O tema “alimentação Tradicional do povo Apyāwa” também aparece nos registros do caderno como atividade desenvolvida no estágio. Esse tema ganha muita importância, principalmente, porque muitos alimentos tradicionais já não são mais consumidos e produzidos entre o povo, daí a importância de pesquisá-los. “Todo isso os alunos conheceram no estudo de alimentação tradicional do povo Apyāwa. Atualmente o povo Apyāwa não consome essas comidas, consome mais produto que vem da indústria” (Arapaxigi Tapirapé).

Outro tema abordado no estágio foi a “Organização sociolinguística Tapirapé”. A utilização desse tema demonstra a resistência do povo quanto às influências da Língua Portuguesa. O intuito dos professores/graduandos, que trabalharam com esse tema, foi incentivar os alunos e a comunidade a não utilizarem empréstimos do Português. Para isso, o professor Arapaxigi desenvolveu um trabalho brilhante de construção de um mapa de geografia linguística Tapirapé, que contém diversas palavras

recém-criadas que designam objetos que antes não tinham nomes na língua materna. Já que foram forçados ao letramento, os Apyāwa mantêm-se resistentes quanto ao uso da língua, buscando novas formas que impeçam o uso do Português.

TABELA		
PORTUGUÊS	PRONÚNCIA TAPIRAPÉ	criação das palavras
AVIÃO	AVIĀWA	XIXINYĀRA
TELEVISÃO	TELEVISĀWA	TEKABTERGAKĀWA
LAMPIÃO	LAMPIĀWA	TATAENY'İYAMA'E
CINTURÃO	CINTURĀWA	KO'AKWAĀWA
SABÃO	SABĀWA	KATATYXOJA
MACARRÃO	MACARRĀWA	AWAXII'RYPY'ĀKA
GARRAFAO	GARRAFĀWA	KAWIAWYRYO
BARRACÃO	BARRACĀWA	TAPY'PEWOO
TRATOR	TARATOR	TATOYĀRA
LÁPIS	LĀPI	PARAXI
CAMINHÃO	CAMINHĀWA	TAKWERERYĀRDO
ORELHAO	OREJĀWA	NAMIO
SATELITE	ISATELI	XAYTATAYYĀRA
BALINHA	BALI	EIRYTA'I
BÔRIJÃO	BÔFJĀWA	YUYTOENYRYO
FOGÃO	FOGĀWA	TATAOPĀWA
TOALHA	TOAYA	XEPIMAKYGĀWA
FOICE	FOJA	KA'ANOPYĀWA
CAVADERA	CAVADERA	YUYYNYKATĀWA
SABÃO EM PÓ	SABĀKO'I	KOATYKOJKO'I
GELADEIRA	GELADERA	MA'EMAROYYGIĀWA
PÃO	PĀWA	MIAPE
HELICOPTERO	HELICOPI	XAINOOYĀRA
REMÉDIO	REMEDU	MAYGA

Fig. 10. Tabela de objetos não indígenas que são pronunciados pelo povo Apyāwa. Fonte: Caderno de estágio, Arapaxigi Tapirapé, 2010.

Bicicleta	: yakopy
Moto	: Tatayakopy
cola para papel	: yuypemogāwa
Tarrafa	: Xeke'apyā
Bola	: Kojapa'axiga
Campo de futebol	: Kojapa'axigamamaāwa
Carro	: Takwerereyāra
Avião	: Xixinyāra
Bone	: Xapewakuy
Cama	: Mytemekwāwa
Vadeira	: Tatayara'yra
Barco	: Tatayaroo
Ônibus	: Amoewa'iyāra
Televisão	: Tekaterexakāwa
Energia	: PóraKerynoo
Aroma	: Itaxoywira
Cimento	: Itako'i
Vídeo	: Ta'ygawarexakāwa
DVD	: Iawa'ima'e'ywa
Lanterna	: Xayenyra'ygāwa
Lampião	: Tataenyri'ywama'e
Cinturão	: Ko'akwaāwa

— 4 —

Fig. 11: Nomes criados pelos Apyāwa para designar objetos que não possuíam nomes na língua materna. Fonte: Caderno de estágio, Arapaxigi Tapirapé, 2010.

Sabão	: Karatyxoga	Segueta	: Aropare'i
Sabonete	: Xeapatokaāwa	Setrote	: Aropare
macarrão	: Awaxi'irypy'āka	Serraria	: Aropareo
Barra-fão	: Kawianyryro	Satélite	: Xaytataiyāra
caderno	: yuypapeikwaxiāripyra	Estilete	: Kye
Barracão	: Tapypewoo	Gelo	: Xremaitā
Placa Solar	: Araxayre'ixybatyima'e	Chave de casa	: Awyra Kot
metro	: Ma'epokotkwapāwa	Janela de casa	: Awyra ap.
Tinta	: Maemaremagatyroāwa	Mesa	: Mytema
Ferro	: Itaxopoofa	Giz	: Totoxiga
Número	: maemarepapaāwa	Caneta	: Paraxiryna
Trator	: Tatoyāra	Balinha	: Firta'i
Lápis	: Paraxi	Cigarro	: Petymamyna
Foguete	: ywakapyāwa	Sorvete	: Eixemamny
caminhão	: Takwerereyāro	Maçã	: Akoxityrywaryma
computador	: yuypapeapiāwa	Asfalto	: Pepiywipyra/pen
Refrigerante	: ytykuvaro'ryga	Grás	: yuytoen
motoserra	: Tataxyo	Botijão	: yuytoenryro
orelhão	: namio	Fogão	: Tataopāwa

Fig. 12: Nomes criados pelos Apyāwa para designar objetos que não possuíam nomes na língua materna. Fonte: Caderno de estágio, Arapaxigi Tapirapé, 2010.

Outro professor/graduando, Tenywaawi Tapirapé, das ciências da linguagem também trabalhou em seu estágio a “organização sociolinguística” do povo Apyāwa. Esse professor tem realizado um importante trabalho dentro da comunidade na tentativa de construir uma política linguística do povo Apyāwa. Ele acredita que as modificações linguísticas de uma sociedade específica acontecem, principalmente, por conta dos casamentos interétnicos. No entanto, essa hipótese é apenas mais um fator que contribui para essas mudanças linguísticas. Sabemos que as influências sobre as línguas maternas também constituem uma relação de dominação, principalmente quando se trata de línguas indígenas.

Outro tema abordado nas atividades de estágio foi sobre os “rituais tradicionais do povo Apyāwa”. Com o objetivo de incentivar os alunos a valorizarem os rituais do povo, o professor/graduando Arivaldo Takwai’i Tapirapé propõe uma pesquisa em torno do tema. Apesar do professor e alunos terem pesquisado, junto aos anciões, os diversos rituais do povo, a atividade se restringe a um ritual muito importante: o “*Tāwa*” (ritual de Cara Grande). A escolha por esse ritual se dá justamente pela importância que ele exerce na organização social do povo. A realização dessa festa está ligada à divisão dos grupos na *Takāra* (casa dos homens) que é marcada também pela diferenciação das idades dos grupos. Para a realização da festa, alguns critérios devem ser respeitados, como o consumo de alimentos específicos e a sua divisão igualitária entre os grupos. Nos registros do professor/graduando é descrito o passo a passo da realização da festa. Esses registros foram construídos a partir da entrevista com ancião.

O professor destaca também que esses costumes não estão sendo seguidos mais pelo povo para a realização do ritual. Dessa forma, a organização social do povo se desarticula, impedindo que os costumes sejam aprendidos pelos mais jovens. Nesta perspectiva, justifica a sua atividade: “na realidade nesta mostração de rituais as crianças possam pensar e querer desenvolver quando eles forem crescendo, com esse trabalho vamos expressar a vida das crianças estudantes” (Arivaldo Takwai’i Tapirapé, 2010).

Outro tema que foi muito bem trabalhado pelo professor/graduando Xajawytygi Daniel Tapirapé foi “Alimentação e saúde”. Inicialmente, ele trabalhou sobre a bebida típica tradicional Tapirapé (*Kawi*) e, posteriormente, trabalhou os remédios tradicionais Apyāwa. A pesquisa realizada junto a uma anciã e aos alunos, possibilitou listar 10 tipos de *Kawi* diferentes. O professor/graduando levou seus alunos

para conhecerem de perto a preparação dessas bebidas típicas. Eles, então, puderam presenciar a fabricação do *Kawi*. “Através dessa pesquisa, os alunos (as) aprenderam bastante coisas interessantes, principalmente a diversidade do *Kawi*, claro, que o Tapirapé consumem. Este tipo de bebida para nós serve como café da manhã” (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

Este mesmo professor, também trabalhou um tema essencial durante o estágio: a questão política. Em suas explicações, tentou transmitir para os alunos o significado dessa política para as comunidades indígenas e como é possível participar ativamente nesse contexto. “A terra, o benefícios dela e da floresta são de todos. Não existem propriedades individuais. Todo são responsáveis por tudo e por todos” (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010). Fica evidente a necessidade de dialogar sobre política na escola a fim de que os jovens possam compreender a realidade das populações indígenas no país e, assim, tomarem decisões conscientes que beneficiem o seu povo.

Dentro da temática “saúde”, o Xajawytygi Daniel Tapirapé fez um levantamento, juntamente com os anciões e alunos, sobre as principais doenças que apareceram dentre os Apyāwa após o contato com o não indígena. Para esclarecer melhor sobre o assunto, o professor convidou uma profissional da saúde²¹ do município de Confresa para ministrar uma palestra aos alunos sobre essas doenças (sintomas, tratamento, prevenção) e sobre o atendimento aos pacientes indígenas no hospital da cidade. Este professor/graduando ainda aproveitou os acontecimentos culturais para realizar atividades que se relacionavam a eles, como por exemplo, a caçada, festa do Cara Grande e a festa do rapaz. Durante a realização dessas práticas culturais, a escola não funciona, as atividades são encerradas para que todos participem. Dessa forma, o professor/graduando reforça a importância de essas práticas acontecerem e ressalta a participação imprescindível dos alunos nesses acontecimentos.

Com o intuito de evidenciar não só as doenças atuais, mas também as antigas, o professor/graduando faz uma investigação sobre os remédios tradicionais que são utilizados pelo povo Apyāwa e os que deixaram de ser. O seu objetivo principal “é registrar por escrita a sabedoria dos nossos antepassados a respeito dos tratamentos naturais que usaram, a fim de que as novas gerações do nosso povo possam conhecê-la” (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

²¹ No caderno de estágio, o professor graduando a chama de “doutora”. Como não sei a sua formação, optei por chamá-la de profissional da saúde.

Ele destaca que os alimentos industrializados são os principais agentes causadores de doenças entre o povo. Por isso, despertou seu interesse em conhecer quais são as plantas medicinais²² que promovem o tratamento de doenças e como os pajés descobrem o remédio certo para determinadas doenças. Em seus registros, o professor destaca várias receitas de remédios tradicionais obtidos através de entrevistas com os anciões e pajés. Quanto à descoberta de novas ervas, pelos pajés, ele indaga o entrevistado:

Quando perguntei para ele de como os pajés, inclusive ele conseguem descobrir o remédio do mato que não é descoberto ainda, ele me respondeu que na medida que aparecem uma nova caso de doença desconhecida, como: diabetes e pressão alta, pneumonia, AVC (derrame) e outros, o pajé na hora não vai saber como tratar. Mas, de noite ele dorme mais cedo a procura desse remédio. No sonho ele manda o espírito que acompanha ele ao encontrar uma nova erva que serve como tratamento contra determinadas doenças, o espírito volta e fala: conta o nome de ervas, o lugar onde está, como pode preparar e como usar. Com isso, o pajé ao amanhecer o dia, vai direto atrás desse remédio (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

alimentos tradicionais	Nome em Português	substituto dos alimentos tradicionais
Kawí	calyjir / mingal	café
Eira ryapira	mel de abelha	acucar
Xetyka	Batata-doce	pão / bolo
Karã	cará / inhame	pão / bolo
Yuepa	cogumelo	macarrão
Karakaxiã	mamoin	cajú
mimakéka	moqueca	frito
Oiywá	fruto de pau-Brasil	Farinha
awape rokyra	Sal de Sapé	Sal
paKoã	fruto de banana-brava	arroz
Kawoo rayra	filhotinho de maribundo	Sopa
Xawaxi Kawa	banho de Tartaruga	óleo de Soja
Xijoo	rã	
amiaã	Sirino	
apyjwarawa	?	skini
ymatava	?	Sopa

Fig. 13: Alimentos tradicionais que eram consumidos pelos Apyáwa e que estão sendo substituídos ou raramente são consumidos. Fonte: Caderno de estágio, Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010.

²² O professor/graduando chama as plantas medicinais de “remédio do mato”.

Além dos remédios tradicionais serem fabricados por plantas, existe também aqueles que estão relacionados aos peixes, aves e animais²³.

É importante ensinar os alunos e incentivar a comunidade sobre este tema, porque a maior parte das pessoas da aldeia não conhecem essa forma de tratamento caseiro. Não sabe se existe algumas partes dos peixes, aves e animais que são utilizadas como remédios, além das plantas medicinais (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

os Animais	os Pássaros	os Peixes
Xawaxi (jabuti)	Otoroko	ipiao - piabanta
Akoxi (cutia)	Wainomyii (beija-flor)	Xawewyxaiei
tati (tatú)	"ypekó (pica-pau)	Xawewyra - rarranha
tamanowá (tamanduá)	inamo (ajulona)	Xalkoná - sabáu
Kai (macaco)	Axoro (papagaio)	Wararo - carangueijo
Miara (veado)	"yrywo rojia (óvo do urubu)	Xakare - jacaré
Kwaxi (quati)	myxoirajty (ninho da andorinha)	

Fig. 14: Os animais, os peixes e os pássaros que são utilizados como tratamento. Fonte: Caderno de estágio, Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010.

Outro tema muito significativo para o povo foi sobre as festas tradicionais. O professor/graduando Arakomyo Tapirapé faz uma pesquisa minuciosa de todos os rituais Apyáwa, desde os mais antigos – os quais muitos deles nem são praticados mais – até os atuais.

²³ Os Apyáwa dividem o Reino Animal em três grupos: peixes, aves e animais.

As festas Antigas	
As festas	os espíritos das festas
Ka'ó retukawá (a final do Ka'ó)	
Ieinyá alyga (cerimônia da píronha)	o espírito da píronha
Xawewuya alyga (cerimônia da araiá)	o espírito da Araiá
Messo alyga (cerimônia do cascudo)	o espírito do Cascudo
Yokané alyga (cerimônia do jacaré)	o espírito do Jacaré
Amarey'a alyga (cerimônia do picanha)	o espírito do picanha
Tatô alyga (cerimônia do tatu)	o espírito do tatu
Kariawariq'í (a festa do Macaco)	o espírito macaco
Karewéka (a festa de aré do Apyáwa)	o espírito de aré do Apyáwa
Xupení (cerimônia de Xupení, curinador)	o espírito de Xupení, curinador
Marakatá (a festa do homem e mulher)	
Katamí (cerimônia de jacamim de costa branca)	o espírito do jacamim de costa branca
Wypari'i (cerimônia dos passaros)	o espírito dos passaros

Fig. 15: Listagem das festas tradicionais Apyáwa antigas.

Fonte: Caderno de estágio, Arakomyo Tapirapé, 2010.

As festas Atuais	
As festas	os espíritos das festas
Xepáamorawá (náutal)	
Takara (material da Takara)	
Takara maniawá (inaugurações da Takara)	
Xyeli'i (rapaz)	
Awara'i (cerimônia)	o espírito do buriti
Itatá (a festa Awara')	o espírito das Karajás
Xaafisawa (a festa da flecha)	
Kaváwee (festa)	
Xeramoxá (cerimônia)	o espírito dos Apyáwas
Ka'ó (festa)	
Marakayá (a festa do rapaz)	A festa do Makarivéve
Tawá remiá ore aúwa (a lagada do Alimento da Tawá)	
Tawá ranguá (a festa da cara grande)	o espírito Karajá, Karajé - Kupi
XakáKoja (cerimônia)	o espírito "tarado"
Xuwewivéve (cerimônia)	o espírito buriti
Xaneó (cerimônia)	o espírito Enxa
Awaraí (cerimônia)	o espírito Tabé guará
Myto paxé (cerimônia)	o espírito mutum paderoso
Amadatá (cerimônia)	o espírito do tamuata paderoso
Karol (cerimônia)	o espírito do Macaco
Kaváximognawa (a festa do mingau de milho)	
Kowawa (participação de refeição)	
Kawá (consumo de mingau)	

Fig. 16: Listagem das festas atuais. Fonte: Caderno de estágio, Arakomyo Tapirapé, 2010.

Ele utiliza como subtema o “Axywewoja” (o grupo de *Aruanã*). Esse tema contribui para que os alunos aprendam as principais regras da alimentação, das danças e das músicas do ritual, pois cada *Aruanã* tem a sua própria música. Além disso, as atividades possibilitam que os alunos confeccionem a máscara utilizada no ritual e a roupa. Eles estudaram também o ritual *Tataopawa*, que antecede ao de *Aruanã*. O professor destacou em seus registros que nem todos os alunos tinham conhecimento desses dois rituais, principalmente as meninas, portanto, foi bastante significativo esse trabalho de pesquisa.

Outro tema que aparece é “brincadeiras tradicionais”. Nesta perspectiva, o professor/graduando Orokomy Tapirapé, juntamente com os alunos, entrevistou uma anciã sobre a temática. Buscaram saber quantas brincadeiras tradicionais Apyãwa existem, como são praticadas e por quem podem ser praticadas. Um subtema que aparece dentro das festas tradicionais é sobre a origem dos cantos. O professor/graduando Kaxowari’i Tapirapé realizou essa pesquisa com um ancião e descreve em seu caderno o histórico de algumas músicas que são cantadas nos rituais do povo Apyãwa. Esse mesmo professor diferencia os artesanatos que são confeccionados pelos homens e os que são confeccionados pelas mulheres na realização das festas tradicionais, bem como as pinturas corporais masculinas e femininas utilizadas no ritual de passagem.

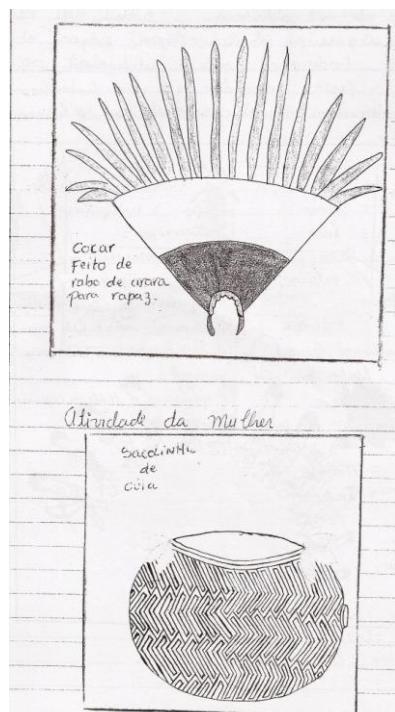


Fig. 17: Trabalho masculino e feminino. Fonte: Caderno de estágio Kaxowari’i Tapirapé, 2010.

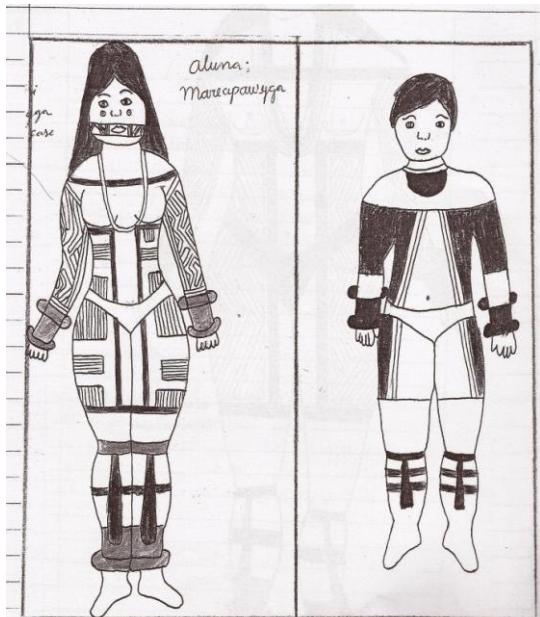


Fig. 18: Diferença entre pintura corporal masculina e feminina.

Fonte: Caderno de estágio, Kaxowari'i Tapirapé, 2010.

Esse professor também trabalhou a pescaria no verão, ensinando como se pesca com a flecha. “Pedi para os alunos desenharem como pescar no verão. Porque no tempo da cheia os peixes pintado se espalham muito. E o povo Tapirapé aproveita matar pintado para fazer farinha de peixe” (Kaxowari'i Tapirapé, 2010).

Um tema que foi escolhido por uma professora/graduanda Koxapao Tapirapé para ser trabalhado no estágio está relacionado aos trabalhos com a palha. Nesse sentido, ela busca compreender, junto aos alunos, como eram as casas de antigamente e quais eram os nomes, em Apyāwa, de determinados lugares, como Santa Rita e Santa Luzia. Ela analisa sua aula: “A minha aula foi muito boa, os alunos gostaram muito e foi muito participativa desse trabalho. Através desse trabalho descobrimos e recuperamos os nomes antigos desse lugar” (Koxapao Tapirapé, 2010).

Temas como pescaria, festas tradicionais, roça e organização social do povo apareceram com frequência nas atividades de estágio desenvolvidas pelos professores/graduandos Apyāwa. Isso indica que são as práticas mais corriqueiras e importantes que, possivelmente, estão desarticuladas pela falta de conhecimentos dos jovens que estão deixando de praticar certos costumes do povo Apyāwa. É importante ressaltar que muitas vezes os mais velhos também não praticam, assim como algumas lideranças.

Vale a pena ressaltar que todos os temas utilizados nos estágios perpassam pelo contato com os anciões, promovendo uma educação que está pautada na oralidade, na troca de conhecimentos promovidos pelo diálogo, como já destacada no capítulo anterior. Essas atividades comprovam que muito além da escrita e dos registros históricos, a educação indígena constitui-se em uma pedagogia da oralidade, que permanece viva nos processos educativos dos povos indígenas. Muitas destas entrevistas com os anciões foram gravadas com aparelhos mp4 e, posteriormente, transcritas. Esses registros de áudio tornam-se essenciais para o acervo de registros do povo, já que a educação mantém-se na tradição oral.

6- EDUCAÇÃO ESCOLAR APYĀWA: NOVOS CAMINHOS TEÓRICOS E NOVAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

Este capítulo é destinado à análise dos materiais utilizados como caminhos para a construção do trabalho. Aqui busco apontar, crítica e reflexivamente, os aspectos que vêm configurando a Educação Escolar Apyāwa. Mais do que isso, possibilitar a compreensão dos princípios que são valorizados pelos professores Apyāwa para a construção da escola do povo. Procuro evidenciar também práticas docentes desses sujeitos e o papel que têm assumido nos processos educativos entre o povo. No entanto, antes de iniciar esta etapa, vale a pena relembrar o material reunido ao longo do caminhar investigativo.

Numa perspectiva etnográfica, utilizei a observação participante, registrando criticamente acontecimentos no diário de campo e filmando momentos de discussão entre os professores Apyāwa, graduandos da LI/UFG. Esses vídeos não entraram nesta análise, pois a maioria das discussões filmadas está na língua materna. Além disso, meu foco não tratava da análise das aulas. Os vídeos serviram como um apoio para captura de algum movimento não registrado no diário de campo²⁴. Utilizei também entrevistas semi-estruturadas, pois se faz muito necessário interagir dialogicamente com os sujeitos, principalmente porque as práticas comunicativas dos Apyāwa são predominantemente orais. Usei também a análise de documentos escolares (cadernos de estágio), sendo este um material muito importante que expressa reflexões individuais de cada professor, tornando-o um aliado na compreensão das suas necessidades na construção de uma educação escolar específica.

Os dados coletados por meio desses instrumentos foram utilizados neste capítulo com a finalidade de apontar compreensões acerca da construção da educação escolar Apyāwa, refletindo sobre as representações que emergem neste contexto para, assim, analisar as práticas docentes desses professores propiciadas pelas experiências de estágio. Essas ações me permitem, então, averiguar a concepção desses docentes sobre o papel que o professor assume nos processos educativos daquele contexto escolar.

²⁴ Os vídeos também podem ser disponibilizados para esses professores/graduandos a fim de que os utilize como acervo das suas experiências no estágio. Estarão disponíveis no Programa de Educação em Ciências e Matemática.

Para alcançar essas pretensões, busquei fomentar neste capítulo um debate entre os dados e o aparato teórico em torno das Epistemologias do Sul, na tentativa de elucidar o caráter político e cultural do conhecimento que foi velado pelas epistemologias ocidentais dominantes, causando grande impacto às culturas de grupos específicos. Dessa forma, para ir ao encontro das compreensões que pretendo alcançar é necessário situar-me epistemologicamente, sob um olhar respeitoso para a alteridade.

Com a intenção de organizar essas compreensões, elaboro algumas categorias que não foram previamente determinadas. Elas emergiram do conjunto de materiais que constituí ao longo da pesquisa. São elas: **1- *O papel da escola na cultura Apyāwa;*** **2- *O estágio como elemento mediador da revitalização e fortalecimento de práticas culturais;*** **3- *O papel político do professor na comunidade.***

6.1. Primeira categoria: O papel da escola na cultura Apyāwa

A escola é uma instituição construída socialmente. Ela exerce um papel fundamental nas sociedades em que está inserida, sendo representante do conhecimento e aquisição de saberes. Nesse sentido, é lugar de encontro de diferentes concepções e visões de mundo. Ela carrega princípios que são estendidos a todos os sujeitos que fazem parte do seu contexto. Com a escola indígena não é diferente. O que a torna diferenciada e específica, no cenário atual, além de ser o dever do Estado – sempre pressionado por comunidades indígenas e todos aqueles envolvidos no movimento indígena – é também as necessidades e demandas do povo. Isso coloca a Educação Escolar Indígena no centro das atenções e, em torno dela, discussões em relação às dificuldades e soluções para a constituição da educação que relate as questões culturais com os compromissos burocráticos de uma instituição.

Considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (Tassinari, 2001).

Nesse sentido, observamos o caráter ambíguo da escola. Se, por um lado, ela proporciona aquisição de conhecimentos, possibilitando aos sujeitos a sua emancipação, por outro lado, ela influencia a identidade desses sujeitos, ela os reconstrói socialmente.

O histórico da escolarização das populações indígenas traz em seu cerne a tentativa clara de adaptar essas populações aos interesses do dominador. No entanto, atualmente a escola têm se tornado uma aliada, junto às políticas públicas e o movimento do povo, no reconhecimento da identidade do povo Apyāwa.

Assim a escola hoje tem contribuído bastante com a comunidade levando ou priorizando mais o seu papel numa visão diferente ou melhor os alunos tem uma liberdade total para acompanharem os trabalhos dos seus pais que vem desenvolvendo a muito tempo com muita experiência brilhante e respeitada através de seu trabalho (Fabinho Wataramy Tapirapé, 2010).

Através desse fragmento do caderno de estágio do professor/graduando Fabinho Wataramy Tapirapé notamos que a escola está em consonância com as práticas culturais do povo. Através da luta, principalmente dos professores, os princípios que regem a escola Apyāwa têm entrado em acordo com o cotidiano do povo. Percebemos que a escola e a comunidade entram em sintonia e as atividades desenvolvidas ao longo do estágio propiciaram esse envolvimento. Dessa forma, é possível perceber que os professores/graduandos têm modificado suas práticas pedagógicas para que a educação escolar esteja voltada aos interesses da comunidade.

Então, hoje tá, hoje nós estamos querendo trabalhar assim escola diferenciada mesmo, porque existe a cultura do não índio dentro da escola né, da sala, como que os não índios trabalham, então, nós estamos querendo transformar a escola em diferenciada, porque a nossa escola já existe no nome do... como que o povo Apyāwa fala: Escola INDÍGENA Estadual *Tapi'itāwa*, que é nossa escola, não pode escola ficar com só os nomes, tem que ser escola diferenciada, trabalhar de forma diferenciada (Kaxowari'i Tapirapé, 05/08/2011).

Em contrapartida, as entrevistas que realizei demonstram que existe certa insatisfação com a escola principalmente quanto às atividades que ela propõe desenvolver. Os professores reclamam da falta de disponibilidade propiciada pela escola para que os alunos possam transcender o espaço escolar, isto é, sair da sala de aula e praticar seus costumes como possibilidades de aprendizagem também.

A escola traz uma visão de prender as crianças dentro da sala de aula. Então, muitos pais dos alunos reclamam é... que a escola prende as crianças desde 7 anos até 15 anos. Então, a preocupação da comunidade ela é da cultura, das práticas culturais, porque a comunidade Tapirapé precisa levar as crianças na roça, nas pescarias, então, a influência ela tá aí (Arakae Tapirapé, 01/08/2011).

O que notamos é que o dever burocrático que a escola deve cumprir influencia nas práticas pedagógicas dos professores. Muitas vezes ficam impedidos de desenvolver atividades fora da escola, porque a escola não permite que utilizem outros espaços escolares.

A influência de... da escola também ela se separa um pouco, se afasta um pouco da comunidade e isso também traz uma visão de que é... a escola é uma instituição né, ela só pensa ela é muito forte com esse poder, hierarquia né, hierarquia de poder. Então, muitas vezes a direção da escola reclama quando professor leva os seus alunos nas pescarias, o diretor reclama. Então, nesse sentido, a escola está contribuindo, vou dizer assim: na colonialidade do saber, ele tá contribuindo ela tenta apenas justificar, ela só tá contribuindo pro lado do não indígena (Arakae Tapirapé, 01/08/2011).

Atualmente as crianças já Mao respeitava mais da nossa cultura, porque a escola vem substituindo a casa cerimônia, levando as crianças interferindo na sociedade não indígena (Xawatamy Tapirapé, 2010).

Esse fragmento da entrevista nos evidencia que os resquícios da escola colonial ainda estão presentes na escola indígena. Isso nos remete ao pensamento de Freire (1965) e Santos (2010), podendo perceber a clara tentativa de adaptar as populações indígenas aos moldes da escola ocidental. Essa é um demonstrativo de que as escolas indígenas ainda perpassam por mudanças e que, o fato de estarem respaldadas pelas políticas públicas, não garantem a elas o caráter diferenciado e específico, pois ainda carregam indícios de uma educação escolar que ajusta os povos indígenas aos seus interesses. Essa é a relação de poder explicitada na fala do entrevistando.

Uma solução para romper com essas relações de poder evidenciada pelos professores/graduandos entrevistados é a escola também ser gerenciada pelos próprios professores Apyāwa. Atualmente, todo o corpo docente da escola Apyāwa é composto pelos próprios indígenas. O diretor também é Apyāwa, mas é assessorado por uma pessoa não indígena e

ela quer mandar na escola do Apyāwa. Além disso, os coordenadores da escola também são não indígenas. São os fundadores da escola Apyāwa. Então, hoje a comunidade tá falando que antes não era assim: o diretor é Apyāwa e tá pro lado dos não indígena. O coordenador que era não indígena ficava do lado da... Apyāwa (Xawatamy Tapirapé, 01/08/2011).

(...) eu pensei também como trabalhar na escola a gente como, nós como a turma de, de... licenciandos da cultura da UFG, nós pensamos: quando nós terminarmos, nós queremos trabalhar com a direção, nós queremos uma escola diferenciada e específica, do interesse da comunidade (Arakae Tapirapé, 01/08/2011).

Essa vontade de gerenciar a escola demonstra a insatisfação quanto ao seu funcionamento aos moldes não indígenas. Esses fatores se somam e revelam que os professores Apyāwa e os pais dos alunos tem se movimentado em prol de uma escola que seja, de fato, específica para o povo. Para mudar essa realidade, os professores/graduandos têm desenvolvido atividades consonantes com as práticas culturais do povo Apyāwa. Todos os temas abordados nas atividades do estágio se relacionam com o cotidiano da comunidade, sob a perspectiva das tradições Apyāwa.

Nesse sentido, a escola assume também um papel que vai ao encontro dos interesses do povo. À medida que ela surge da necessidade da conquista da escrita e da língua Portuguesa a fim de que os grupos indígenas possam lutar pela demarcação dos seus territórios, ela passa a ser uma aliada na revitalização e fortalecimento das práticas culturais do povo. A Educação Escolar Apyāwa está se configurando numa dimensão que vai além da possibilidade de alfabetizar. Ela está contribuindo para o movimento de fortalecimento cultural do povo. “Assim as escola estão contribuindo bastante com os alunos reforçando o conhecimento tradicional do povo Apyāwa com objetivo de resgatar a sabedoria sobre a confecção da arte na escola para futura geração do povo Tapirapé” (Arakae Tapirapé, 2010).

As ações pedagógicas realizadas durante o estágio propiciaram também intervenções para a escola. Foi produzido material didático, contando com o envolvimento dos alunos, professores e da comunidade em geral. Os materiais produzidos foram: textos, “livrinho” para a escola (confeccionados pelos alunos), jogo didático, mapa de geografia linguística, dicionário e uma variedade de ilustrações representativas da cultura e costumes Apyāwa.

Achei necessário destacar essas atividades, pois elas são resultado da intervenção propiciada pelo estágio, o que muito contribuiu e poderá contribuir para as futuras gerações Apyāwa. Existe pouco material didático específico do povo. A linguagem escrita não é comum entre os Apyāwa, podendo ser verificada entre aqueles que frequentaram ou frequentam a escola. Nesse sentido,

É fundamental construir um material didático específico sobre este tema, para que os alunos estudem nela na sala de aula e levar o conhecimento para suas casas e dizer as mães a importância da utilização desse remédio. O registro desse conhecimento ficará sempre na escrita e na memória da comunidade (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

Podem ser observados alguns desses materiais nos cadernos de estágio (figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 e 16), mas a maioria deles não está anexada aos cadernos. Certamente, esses materiais produzidos servirão como acervo de produção das ações pedagógicas desses professores/graduandos, tornando-se importantes para as próximas turmas que virão para a escola, que poderão desfrutar desse rico material pedagógico.

Não posso deixar de destacar que a produção de material didático é também proposta curricular do curso de LI/UFG. Essa produção não está associada apenas aos desejos e anseios do povo, ela faz parte das atividades determinadas no estágio. No entanto, acredito que essa ideia seja proveitosa, pois incentiva e propõe aos professores que continuem desenvolvendo esse tipo de atividade.

6.2. Segunda categoria: O estágio como elemento mediador da revitalização e fortalecimento de práticas culturais

Como já destaquei na seção anterior, a escola assume o papel de relacionar a educação escolar ao cotidiano do povo. Essa função designa à escola uma possibilidade de ser fortalecedora de muitos costumes tradicionais. Notamos também que os professores/graduandos, sujeitos desta pesquisa, têm se movimentado em prol desse fortalecimento da cultura e o estágio foi o principal elemento contribuinte para a mudança nessas ações pedagógicas. Através dele os professores despertaram interesse em modificar a realidade da Educação Escolar Apyáwa.

Com esse experiência realizei o estudo com muito produtivo, onde os alunos aprenderam elaborar mapa geografia linguística *Akara'ytáwa* mostrando as línguas que são faladas pelas pessoas dessa aldeia (...). Neste momento os alunos refletiram bastante a relação disso e continuaram aprenderam cada vez mais (...) (Arapaxigi Tapirapé, 2010).

Esse é um trabalho que a gente faz no estágio, eu... é uma forma de fortalecer o conhecimento do nosso povo né, ensinando a... os alunos a... um meio de cada importância né de utilização de cada conhecimento na escola e na comunidade (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 01/08/2011).

De primeiro dia de aula até aqui alguma coisa mudou no comportamento em relação ao uso da língua Tapirapé. Acredito que ainda mais irá mudar para melhor, eu tenho a impressão que o nosso trabalho serviu ou abriu caminho ideal para trabalhar política linguística Apyáwa (Tenywaawi Tapirapé, 2010).

Nesse sentido, o estágio também contribuiu para a reflexão das práticas pedagógicas dos professores, pois no estágio os professores em formação oportunizaram desenvolvê-las. Neste momento o indivíduo começa a desenvolver habilidades, atitudes, constrói o conhecimento e valores que constituem a sua identidade profissional. Apesar de ser uma etapa técnica que compõe o currículo da Licenciatura Intercultural da UFG, o estágio tem uma dimensão reflexiva que possibilita aos professores vivenciar e conhecer de perto o contexto escolar.

O estágio por eles vivenciado é um momento de compreensão da teoria e da prática, permitindo a esses professores compreenderem as suas práticas educativas e elaborarem suas próprias pedagogias, alicerçadas na tradição oral e somadas a produções significativas para a comunidade. Nesta perspectiva, foi possível compreender a metodologia baseada na transdisciplinaridade. Construíram o conhecimento junto com seus alunos, sempre enraizados por entrevistas com os anciões. As atividades desenvolvidas durante o estágio propiciaram uma aproximação dos jovens – alunos da escola – aos costumes tradicionais do povo, como o cultivo da roça destacado no caderno de estágio:

A curiosidade epistemológica dos alunos exatamente conhecerem o início da roça, derrubada, queimada e plantio para buscar o conhecimento do mais velho sobre a roça. Isso é bom para os alunos aprenderem de perto o conhecimento do nosso velho que pratica até hoje (Arakae Tapirapé, 2010).

A transmissão dos conhecimentos tradicionais pelos anciões comprova a predominância dos conhecimentos tradicionais transmitidos através da oralidade. A comunidade valorizou os trabalhos desenvolvidos, se envolvendo bastante com as atividades, assim, puderam estabelecer troca de conhecimentos. “Para o entrevistado a pergunta dos alunos foram muito importante para seja conhecer e aprender o conhecimento que temos do nosso povo Tapirapé” (Arakae Tapirapé, 2010).

O que mais gostei durante as aulas sobre organização sociolinguística Tapirapé é a articulação da comunidade com a escola ou com grupo de professores ‘eu mais dois meus colaboradores’. Assim os conteúdos trabalhados nos levou em uma discussão muito mais além. Isso é transdisciplinar.

“O trabalho de estágio, nesse sentido, não só está servindo apenas para a minha formação, mas como projeto da comunidade” (Tenywaawi Tapirapé, 2010).

O estágio constitui importante etapa da formação pessoal e profissional do indivíduo. É um momento em que se atribui significados aos acontecimentos dentro do espaço escolar. Dessa forma, professores em formação oportunizam refletir sobre a prática docente, contextualizando a realidade escolar ao ensino. No caso dos professores/graduandos Apyāwa, as ações pedagógicas que têm desenvolvido se relacionam com as práticas tradicionais do povo. “O estágio é, sem dúvida, um período de avaliação e de construção de novas práticas educativas que poderão contribuir com certeza a aprendizagem dos alunos” (Arivaldo Takwari’i Tapirapé, 2010).

Dentro da comunidade também, eu percebi que é... um trabalho de prática pedagógica ela envolve tudo, como nós acostuma falar transdisciplinar né, eu percebi que nesse estágio, no estágio, eu me senti que me contribui bastante de refletir sobre meu prática pedagógica, ali que eu aprendi a reflexão (Arakae Tapirapé, 01/08/2011).

Percebi que minha prática em sala de aula está cada vez melhorando através dos conhecimento de outra forma, no sentido de trabalho como professor e gostei muito de trabalhar com meus alunos a relação disso, porque conheci comida que não conhecia antes e a importância de cada comida que temos (...) (Arapaxigi Tapirapé, 2010).

Os debates que emergiram das atividades do estágio propiciaram aos alunos e professores em formação refletirem sobre os costumes tradicionais Apyāwa. Professores e alunos criticam certas atitudes da comunidade que desrespeitam os costumes do povo. Pode-se destacar a atividade desenvolvida sobre o funeral (*Xapiroawa*), encabeçada pelo professor/graduando Arakae Tapirapé. “Antigamente não permitia *Xapiroawa* para a criança aproximar de perto, somente os adulto participavam a realização da cerimônia do funeral. A cultura do povo Apyāwa se transforma de cada dia que passa na vida” (Arakae Tapirapé, 2010).

No caso dos sujeitos da pesquisa, o estágio foi uma etapa que permitiu a construção de atitudes e elementos que compõem a identidade profissional. Permitiu também estabelecer troca de conhecimentos com todos os sujeitos inseridos no espaço

escolar. As vivências proporcionadas pelo estágio direcionaram a reflexão das práticas pedagógicas que os professores em formação foram construindo ao longo da sua constituição profissional. Os professores/graduandos Apyãwa estabeleceram essa conexão: ao mesmo tempo em que o estágio assumia importante papel na revitalização da cultura do povo, proporcionava também que os professores em formação avaliassem sua práticas pedagógicas, tornando o estágio um elemento de mediação para a comunicação com o povo.

6.3. Terceira categoria: O papel político do professor na comunidade

Buscar definições sobre as funções que o professor exerce nos limita a determinar as experiências que serão vivenciadas no contexto escolar. À luz de Paulo Freire (1996) posso afirmar que inicialmente é necessário compreender que a profissão *professor* está condicionada, mas não determinada. Portanto, não posso definir o papel que o professor exerce, pois existe a especificidade de cada contexto e de cada indivíduo. No entanto, refletir sobre o papel do professor nos faz associar a ele concepções indispensáveis à prática docente.

A reflexão crítica da sua prática, por exemplo, é um fator indispensável. A pesquisa também se torna imprescindível a essa profissão. O diálogo, então, é parte central na constituição do professor. Em contextos de educação escolar diferenciados, essas características se tornam ainda mais fortes.

O professor, ao mesmo tempo, ele é liderança, ele é aquele que responde pela comunidade, tanto pela questão fundiária, na situação de saúde e, muito mais ainda, pela educação escolar (...) esse é o papel principal do professor: trabalhar com o conhecimento que o povo tem, é... e a partir dali abrindo novos caminhos pra novos conhecimentos que de fora vêm pra ser trabalhados nas escolas (Tenywaawi Tapirapé, 2010).

Através dessa afirmação, percebemos que os professores Apyãwa ganham funções que são bastante representativas das necessidades da comunidade. Apesar de os professores/graduandos serem conscientes do papel que o professor vem desempenhando entre o povo, não são todos eles que se envolvem nessas atribuições. No entanto, eles desenvolveram atividades que colocam as tradições do povo como prioridade de ensino.

Me senter orgulho quando esto ensinando o meu aluno na realidade do trabalho de Apyāwa, na escola, quem sou, quem está ensinando aluno sobre este assunto. Isto realmente foi muito importante para mim e gostei bastante dessa forma, contribuindo os mais velhos para os alunos (...) (Apao'i Tapirapé, 2010).

(...) o professor vai conscientizar né, incentivar as crianças pra que os alunos venham conhecendo o nosso próprios conhecimentos, como por exemplo, eu trabalho com as práticas culturais e sustentabilidade e isso é muito importante pra mim né, como professor (Arakae Tapirapé, 01/08/2011).

Nesse sentido, a transmissão dos saberes tradicionais também perpassam pelo contexto escolar, sendo o professor o mediador na aquisição dos conhecimentos do povo. A preocupação em registrar esses conhecimentos para gerações futuras fica evidente no cotidiano desses professores. “O registro desse conhecimento contribuirá com as novas gerações do nosso povo no sentido de conhcerem como era o nosso sistema tradicional de prevenir e curar das doenças” (Xajawytygi Daniel Tapirapé, 2010).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar a dimensão do papel político que o professor vem conquistando junto à comunidade. Além da sua representatividade, dentro e fora da comunidade, ele assume o papel como liderança responsável pela construção de ações pedagógicas ligadas ao interesse de todos. Isso significa que através do professor é possível estabelecer conexões entre escola e comunidade, para que juntos possam construir uma Educação Escolar do povo Apyāwa. Podemos observar essa efetivação em muitas atividades registradas nos cadernos. Tomo como exemplo o professor Tenywaawi Tapirapé:

Trabalhamos e apresentamos na comunidade todas atividades aqui desenvolvidas no sentido de incorporar a comunidade desta aldeia na ação escolar. Para que juntos possamos criar uma política que possa atender as demandas do povo em relação ao uso da língua Tapirapé (Tenywaawi Tapirapé, 2010).

Dessa forma, podemos perceber que muitos professores/graduandos desempenham funções ligadas aos interesses da comunidade, ganhando um caráter político frente às tomadas de decisão do povo. A dimensão social deste novo papel do professor desempenha a função de ser transformadora da realidade da educação escolar Apyāwa, visando associar o conhecimento escolar aos saberes tradicionais do povo, ou seja, é o mediador entre esses conhecimentos.

O professor/graduando Tenywaawi tem liderado um movimento entre o povo relacionado à política linguística. Por meio desse movimento, ele almeja o fortalecimento da língua Apyāwa para que, a partir daí, possam construir uma nova história para o povo. Nesse sentido, toma a resistência quanto à língua uma possibilidade de evidenciar a identidade do povo Apyāwa e, assim, construírem uma educação escolar pautada nos interesses da comunidade. Ele tem mobilizado a comunidade a partir de suas ações pedagógicas, estendendo suas aulas em reuniões com o povo.

Nesse sentido, realiza essas reuniões com seus alunos e a comunidade com o intuito de despertar o interesse de todos, chamando-os para o movimento. Desta maneira, estabelece uma micropolítica linguística, que começa da casa, juntamente com a família, estendendo aos alunos e as pessoas que vivem na sua aldeia para que, a partir daí, possa atingir toda a comunidade.

Dessa forma, fica evidente o papel que o professor ganha frente a esse cenário: a partir de suas ações pedagógicas, tem mobilizado o povo para o fortalecimento e revitalização da cultura Apyāwa. A transformação acontece a partir da educação escolar que esses professores estão construindo, o que transcende ao pedagógico, ganha o campo das práticas culturais, da transformação da escola que historicamente tenta inserir os povos indígenas aos moldes ocidental cristão.

Assim o professor Apyāwa torna-se o protagonista na transformação da educação escolar do povo, por meio de suas ações docentes que podem ultrapassar o contexto escolar, atingindo a comunidade para que, dessa maneira, construam uma escola do povo Apyāwa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APYĀWA

Na perspectiva de apontar caminhos que possam contribuir para a formação dos professores Apyāwa e para a construção da escola do povo, discorro as últimas linhas deste estudo em torno da análise crítica e reflexiva sobre as práticas docentes desses professores. Com um olhar etnográfico, reuni alguns materiais que possibilitaram o caminhar da investigação sob a proposta de compreender de que maneira a educação escolar Apyāwa vem se configurando a partir das ações pedagógicas dos professores em formação no curso de LI/UFG. Não pretendo esgotar respostas para as questões colocadas e discutidas no trabalho, pelo contrário, espero despertar o interesse de outros pesquisadores que possam enriquecer e discutir a temática. Além disso, almejo contribuir significativamente para a formação desses professores, pois a construção de uma nova educação escolar do povo está em constante movimento.

Para a constituição da pesquisa utilizei observação participante, registros no diário de campo, gravação de momentos de discussão das aulas em vídeo, entrevistas semi-estruturadas gravadas e transcritas e análise dos cadernos de estágio dos professores/graduandos Apyāwa. A reunião desse material ocorreu em momentos distintos sendo alguns na A.I Urubu Branco, na aldeia *Tapi'itāwa*, e outros durante os encontros presenciais desses professores com a equipe do curso de LI na universidade.

A análise do material foi realizada à luz de alguns autores com os quais dialogo ao longo da investigação. Os autores, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Ubiratan D'Ambrosio alicerçam as discussões promovidas neste estudo em torno das epistemologias do sul. Dessa forma, levanto questões que colocam em cheque os aspectos cultural e político do conhecimento que foram excluídos pela epistemologia dominante nos últimos tempos.

Com Paulo Freire, busquei evidenciar as possibilidades de libertação de pensamento dos oprimidos. Além disso, procurei explicitar as possibilidades de descolonização do conhecimento, dialogando com os diferentes saberes e com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, na tentativa de romper com a epistemologia ocidental, opressora e linear. Com o intuito de aprofundar esse pensamento, trouxe também os pressupostos de Ubiratan D'Ambrosio para, assim,

estabelecer diálogo com os diferentes conhecimentos e culturas, rompendo com pensamento linear e dominador cristão ocidental.

Essa discussão vem à tona com o movimento de reconstrução de uma nova educação escolar Apyāwa. Os professores/graduandos têm evidenciado uma posição política solidificada frente à educação escolar. O movimento de se (re)pensar a escola ganha força junto à comunidade, na medida em que amadurecem seus posicionamentos políticos e avaliam criticamente suas práticas educativas. Dessa forma, esses professores buscam construir uma escola que seja, de fato, do povo Apyāwa e não para o povo, como tem sido até agora.

As entrevistas realizadas e a análise dos cadernos de estágio me permitem observar que a escola, no contexto Apyāwa, ganha um caráter dual. Se, por um lado, ela parece ser desnecessária quando o que está em pauta são conhecimentos tradicionais, transmitidos pela oralidade, por outro lado ela é essencial para que os indígenas permaneçam na luta pelos seus ideais – no seio das relações interculturais em que vivem – e para que os conhecimentos tradicionais ganhem força também por meio do registro escrito. A dualidade do papel da escola no contexto Apyāwa e a situação de opressão histórica dos povos indígenas contribuem para que esses sujeitos sejam capazes de se movimentar em prol de uma nova história, sendo os protagonistas na construção de uma educação escolar significativa para o povo.

Apesar de a escola presente entre os Apyāwa estar conquistando alguns avanços – a elaboração do calendário escolar respeitando as cerimônias tradicionais, a política de não reprovação e a flexibilidade da escola para que as aulas aconteçam em outros espaços além da sala de aula –, princípios metodológicos, pedagógicos e epistemológicos ainda permanecem nos moldes não indígenas. Nas entrevistas, pude observar também que a escola que os professores/graduandos pretendem construir deve estar em consonância com as necessidades da comunidade, ou seja, ela deve emergir dos anseios do povo e não somente da vontade de um grupo de professores. Isso demonstra que as relações de poder são amenizadas na construção dessa nova escola, não podendo existir hierarquia entre quem ensina e quem aprende, deve haver uma harmonia entre pensamentos e ações.

Entre o grupo de professores Apyāwa existe certa divergência quanto aos princípios que devem pautar a escola do povo Apyāwa. Para parte do grupo de professores formados pela UNEMAT, os princípios valorizados devem ser o da

interculturalidade e interdisciplinaridade, enquanto que os professores/graduandos da LI/UFG querem uma escola pautada na transdisciplinaridade. Na verdade, a transdisciplinaridade já acontece nas práticas pedagógicas desses professores. Eles transcendem os conteúdos, contextualizando para a realidade cultural do povo. Nesse sentido, podemos observar uma ruptura de paradigma, pois aqui não estão valorizando a fragmentação do conhecimento, o que causa grande incômodo no dominador. Essa situação nos remete ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos com a ruptura do pensamento linear e opressor dos diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, os professores/graduandos acreditam que a formação superior contribui bastante para esta reflexão sobre a escola. Foi o ponto de partida para iniciarem o movimento em prol de uma escola do povo. Dessa forma, percebo que os princípios do curso de LI/UFG estão transparecidos nas ações pedagógicas desses professores. Assim, a formação superior desses professores/graduandos tem influenciado principalmente o planejamento e a execução das suas ações pedagógicas. Nas entrevistas que realizei com 5 professores/graduandos pude conferir também esses aspectos.

Acredito que essa influência desperta nos professores/graduandos a necessidade de se repensar suas práticas docentes e, consequentemente, refletirem sobre o papel da escola no contexto do povo. Um Ensino Superior que esteja pautado em princípios que reflitam o universo de multivariantes do contexto indígena pode ser um importante aliado na luta desses povos por melhorias às suas realidades.

No quarto capítulo evidenciei a questão da oralidade que perpassa pela escola e pela conquista da escrita pelos povos indígenas. Essa discussão se faz valer muito quando o que está em pauta é a desvalorização dos conhecimentos por uma epistemologia dominante presente nos processos educativos ocidentais. A oralidade, principal instrumento no processo de aprendizagem dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, apesar de ter sido desvalorizada historicamente pela educação escolar, mantém-se viva entre o povo Apyāwa. A análise dos cadernos de estágio e as vivências na A.I. demonstraram-me que as formas de comunicação orais perpassam por todas as ações e intervenções pedagógicas dos professores/graduandos. Todas as atividades desenvolvidas durante o estágio contaram com entrevistas aos anciões e aqueles detentores de conhecimentos tradicionais, como o pajé.

Desse modo, é possível concluir que a conquista da escrita não necessariamente elimina as formas tradicionais de conhecimento, ela pode se tornar uma aliada para que não se percam informações que, antes, eram transmitidas somente de forma oral. A escrita, além de se tornar importante para que o povo Apyāwa continue na luta por melhorias na educação escolar, representa, nesse cenário, a ampliação das possibilidades de emancipação política do povo, representados pelas lideranças.

No capítulo 5, então, analiso os cadernos de estágio, a fim de que essa análise corroborasse ou não a afirmação em relação à tradição oral estar muito presente entre o povo e a conquista contribuir para a sua ascensão política. A análise dos cadernos evidenciou que o registro escrito das ações pedagógicas dos professores/graduandos vem promovendo maior reflexão desses sujeitos sobre si próprios, levando-os a se organizar para construir uma educação escolar indígena significativa. Nesse sentido, o papel do professor fica claro, eles vêm desempenhando um papel político forte dentro e fora da comunidade.

O papel político do professor, evidenciado no capítulo 6, é algo muito forte que perpassa a maioria das discussões levantadas no trabalho. Muitas questões que aparecem culminam no papel que o professor vem desempenhando no contexto Apyāwa. Dessa forma, percebo indícios de que a educação escolar Apyāwa vem se constituindo por meio de ações pedagógicas desses professores, que valorizam as tradições e costumes do povo. Além disso, esses professores buscam efetivar suas ações junto à comunidade para que juntos possam construir uma educação escolar significativa, na tentativa de administrar a dualidade existente entre conhecimento escolar e conhecimento tradicional.

Dessa forma, percebo que a educação escolar que os professores/graduandos Apyāwa almejam está em harmonia com a revitalização e o fortalecimento da cultura do povo. Por meio de suas ações pedagógicas, é possível perceber a transformação que vem acontecendo na realidade da comunidade. A reflexão que esses professores vêm realizando sobre suas práticas docentes contribui para que eles visualizem suas necessidades e, assim, possam intervir criticamente na realidade. Neste cenário, o papel político que o educador ganha, juntamente com a participação da comunidade, possibilita a efetivação de uma escola do povo Apyāwa.

Assim, é possível enxergar os caminhos que os professores Apyāwa têm trilhado em busca de transformação da educação escolar, constituindo uma escola

alicerçada por uma pedagogia construída por eles. Dessa maneira, vão rompendo com os resquícios coloniais, com o pensamento hegemônico que sustenta os princípios da escola não indígena. É momento de construção de um novo pensamento, descolonizado, valorizando a diversidade e a especificidade do contexto indígena.

Espero que esta investigação possa contribuir com os professores Apyāwa, de uma forma geral, não só os que estão em formação na LI/UFG, para que continuem a se movimentar a fim de promoverem uma transformação na realidade escolar do povo. Além disso, almejo que aponte novos caminhos para que pesquisadores, indígenas e não indígenas – onde se incluem fortemente os sujeitos dessa pesquisa – continuem contribuindo com o debate acerca da educação escolar Apyāwa, com o intuito de colocarem em evidência as necessidades e especificidades de uma educação escolar diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.; IRMÃZINHAS DE JESUS; PAULA, L. G. **A Língua Tapirapé:** esboço de uma gramática. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1983.
- ANDRADE, Maria Júlia Gomes. **A construção da *Takāra* em *Majtyri*:** etnografia de uma aldeia Tapirapé, Dissertação de mestrado em Antropologia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas.** Em Aberto, v. 14, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992. Seção: Pontos de vista.
- _____. **Etnografia da prática escolar.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BALDUS, Herbert. **Tapirapé, tribo tupi no Brasil Central.** São Paulo: Companhia editora nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1970.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999. **Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional.** Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Saúde. **Fundação Nacional da Saúde:** demografia dos povos indígenas. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>>. Acesso em 27.10.2010.
- _____. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 27.07.2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27.10.2010.
- _____. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, abril de 2007.
- CARDOSO, A. N. L. B.; SILVA, F. G. da.; ALVES, F. C.; MENEZES, H. C. S. **Etnografia e Educação:** caminhos que se entrecruzam. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. IX ENPPG, Ceará, 2009.
- COMUNIDADE TAPIRAPÉ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual “Indígena Tapi’itāwa”,** Aldeia Tapi’itāwa. Mato Grosso, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** Elo entre as tradições e a modernidade. Belo de Horizonte: Autêntica, 2001a (coleção Tendências em Educação Matemática, 1).

_____. **Etnomatemática:** Arte ou técnica de explicar e conhecer. Editora Ática, 4^a edição, 1998 (Série fundamentos).

D'ANGELLIS, Wilmar. **Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani.** CGAEI/MEC Aldeia de Bracuí. Angra dos Reis. Mimeo. Fev/2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena:** um diagnóstico crítico da situação no Brasil. IN: ARACY, Lopes de Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [orgs.]. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -15.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel:** A história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. IN: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1965.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 14^a edição, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 15^a edição, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 46^a edição, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12^a edição, 1992.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** In: Em Aberto, Brasília, v. 20, n.76, p. 13-18, fev., 2003.

_____. [org.]. **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

IRMÃZINHAS DE JESUS. **O renascer do povo Tapirapé**: diário das Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld. São Paulo, Editora Salesiana, 2002.

ISA. **Povos indígenas do Brasil**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tapirape/1007>> Acesso em 14.10.2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas da Floresta**: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe dos professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

_____. **Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena**. Em Aberto: Brasília, ano 14, n. 63, jul./set, 1994.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOBRE, Domingos. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Texto extraído de: Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói, 2005.

PAULA, E. D. **O caso Tapirapé**: uma escola indígena frente as políticas públicas. Campo Grande: Tellus, ano 8, n. 14, p. 171-183, abr. 2008.

PAULA, Eunice D. e PAULA, Luis G. **A escola Tapirapé**. In CPI/SP (org.) A questão da educação indígena. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981, p. 96-106.

REDE DE CULTURAS INDÍGENAS. **Povos indígenas**: Tapirapé. Disponível em: <<http://www.culturasindigenas.org/peoplegroups/206>> Acesso em 14.10.2011.

RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R [orgs.]. **Etnomatemática**: papel, valor e significado. São Paulo: Zouk, 2004.

RODRIGUES, M.; FERREIRA, R.; DOMITE, M. C. S. **A formação de professores e suas relações com Cultura e Sociedade**: educação escolar indígena no centro das atenções. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 22, nº 34, 264 2009, p. 263 a 282.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula [orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

Um Ocidente não-ocidentalista? A Filosofia à venda, a dourada ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula [orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. IN: ARACY, Lopes de Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [orgs.]. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TAPIRAPÉ, Carlos Xario'i. **Educação tradicional do povo Apyãwa Tapirapé.** Monografia de especialização em Educação Escolar Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso. Barra do Bugre - MT, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural.** Núcleo Takinahakŷ de Formação Superior Indígena, 2006.

WAGLEY, Charles. **Lágrimas de boas-vindas:** os índios Tapirapé do Brasil Central. Tradução de Elizabeth Mafra Cabral Nasser. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Coleção reconquista do Brasil, 2. série; v. 137).

APÊNDICE

Neste espaço apresento as entrevistas realizadas com 5 dos 15 professores/graduandos, sujeitos da pesquisa, são eles: Xawatamy Tapirapé, Kaxowari'i Tapirapé, Arakae Tapirapé, Tenywaawi Tapirapé e Xajawytygi Daniel Tapirapé. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A transcrição mantém na íntegra a fala dos entrevistados.

APÊNDICE A- roteiro de entrevista

Nome:

- 1) Para quais turmas você leciona?
- 2) Em qual escola/aldeia?
- 3) Qual o papel do professor nos processos educativos do seu contexto escolar?
- 4) O que venho percebendo é um papel muito importante do estágio como prática de resgate cultural de certos costumes do povo Apyãwa. Como você vê o estágio interagir com a cultura do seu povo e na educação tradicional?
- 5) Fale um pouco das influências positivas e negativas que a escola vem exercendo na cultura Apyãwa.
- 6) Pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças e/ou transformações na sua prática docente com a seu ingresso na formação superior? Fale um pouco sobre elas. Qual a sua visão sobre a formação superior indígena?

APÊNDICE B- entrevistas

ENTREVISTA XAJAWYTYGI DANIEL TAPIRAPÉ

- 1) Qual seu nome? Quais as turmas que você leciona e em qual aldeia?

Bom, meu nome é Arei né, é como todos me conhecem por esse nome, da aldeia Tapi'itāwa, Urubu Branco, área indígena Urubu Branco mesmo né e trabalhamos na Escola Indígena Estadual Tapi'itāwa e com o objetivo de ensinar é... os alunos é... na nossa cultura mesmo né, sabemos que na escola é... indígena, tem que se preocupar mais na própria cultura onde ela vive né, então, nós "tamo" trabalhando mais em cima da nossa realidade. Como a gente falamos ontem que a gente não podemos é... aceitar é... uma educação para o povo Tapirapé, queremos a escola do povo Tapirapé mesmo, então, a gente "tamo" trabalhando mais em cima da nossa realidade.

- 2) E qual que é o papel do professor nos processos educativos do contexto da sua escola, no contexto escolar do povo Apyāwa? Qual é o papel do professor nesse cenário?

Bom, o papel do professor é... assim, sabemos que o professor não é um conhecedor de todos né, então, a gente como educador a gente estamos organizando os conhecimentos da nossa comunidade para que possamos trabalhar na sala de aula com o objetivo da nossa comunidade mesmo.

- 3) E o que eu venho percebendo nesse tempo que eu tenho acompanhado vocês, lendo os cadernos de estágio de vocês, que o estágio é uma importante prática de resgate dos costumes do povo Apyāwa. Como que você vê o estágio interagindo com a cultura do seu povo e na educação tradicional?

Bom, no meu estágio, por exemplo, eu trabalhei as plantas medicinais do povo Apyāwa é, porque esse é um trabalho que a gente faz no estágio, eu... é uma forma de fortalecer

o conhecimento do nosso povo né, ensinando a... os alunos a... um meio de cada importância né de utilização de cada conhecimento na escola e na comunidade.

- 4) E você concorda que existem influências positivas e negativas da escola? Fala um pouco das influencias na cultura do povo Apyāwa.

Sim. No início é... a escola vem trabalhando mais é... assim de, de um ensino é... relacionando o ensino de não indígena né, mas pouco tempo a gente “fomo” é batalhando é... como é que “possamo” organizar e, hoje, ela vem fortalecendo a cultura, por exemplo, se nós tivemos um ritual, a escola para, pra que os alunos possam é... assistir e participar ativamente como sempre a gente disse né, porque se um professor trabalhando um ritual, por exemplo, só na escrita, sem que os alunos vê assim de, de... assim... de, de vista mesmo, olhando assim pessoalmente um ritual é difícil eles compreender, então, a escola no momento que acontece qualquer tipo de ritual que envolve a comunidade toda né, a escola para, porque não adianta só é... a comunidade, só os adultos participarem desse ritual, porque o ensino começa das crianças né, então, a partir daí é... eles vão desenvolver os seus trabalhos também e aprendizado.

- 5) Pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças e/ou transformações na sua prática docente, com seu ingresso na formação superior, nas suas experiências com o estágio? Você acha que existiram essas mudanças, essas transformações na sua prática?

Sim. É... na verdade a gente vem, como eu disse agora né, porque a gente tamo trabalhando mais em cima de transdisciplinar, porque é... esclarecendo os alunos é... da nossa prática em sala de aula é... como trabalhar de uma área de forma geral né nas disciplinas? Sabemos né que trabalhamos... se, por exemplo, um professor trabalhando na, na matemática, ele não vai trabalhar só na matemática, nos números, eles vão trabalhar na língua, na... na ciência em geral né, então, a gente vem trabalhando é... contribuindo com os alunos é... na nossa prática mesmo.

- 6) E o que você acha sobre a formação superior indígena?

Uai, eu acho que é a formação superior é uma coisa muito importante pra nós né, pra mim, inclusive, porque é uma coisa que eu esperava né de tá aprendendo outro... outro conhecimento né, além do que eu já tinha conhecido já né, então isso já faz parte da... do meu estudo e da prática na sala de aula também.

ENTREVISTA TENYWAAWI TAPIRAPÉ

1. Para quais turmas você leciona? E em qual aldeia?

Eu trabalho na aldeia Tapi'itâwa, é... com Ensino Médio e, às vezes, trabalho na aldeia onde eu moro, ajudando o professor no Ensino Fundamental, de 5^a à 8^a série, e... é isso.

2. E, qual é o papel do professor, na sua concepção, nos processos educativos do seu contexto escolar, lá da sua comunidade?

O papel do professor vai depender muito do próprio professor, é... porque cada professor tem... esse seu modo de ver a situação em que ele "tá". Eu, por exemplo, o papel do professor que eu acho, dentro dessa ótica, hoje mesmo que... o papel do professor vai muito mais além. O professor, ao mesmo tempo, ele é liderança, ele é aquele que responde pela comunidade, tanto pela questão fundiária, na situação de saúde e, muito mais ainda, pela educação escolar. Então, ele é responsável pelo tudo que a comunidade desafia. A documentação é... pra situações que evoca o povo é feita é... pelo professor, então, o professor hoje além de dar aula, ele trabalha com projetos socioculturais, esse é o papel principal do professor: trabalhar com o conhecimento que o povo tem, é... e a partir dali abrindo novos caminhos pra novos conhecimentos que de fora vêm pra ser trabalhados nas escolas. Então, o professor tem que ter o cuidado de tá trabalhando com o assunto que ele escolheu, o que ele vai pensar pra dar aula e não decidir o assunto sozinho pra trabalhar com os alunos, ele tem que ter cuidado, tem que antes de fazer trabalho tem que combinar com a comunidade, quem decide naquela escola em que ele trabalha, eu vejo dessa forma.

3. E o que eu tenho percebido é um papel muito importante do estágio como uma prática até de resgate cultural de certos costumes do povo Apyãwa. Como que você vê o estágio interagir com a cultura do seu povo e na educação tradicional?

O estágio tem contribuído muito com a minha prática pedagógica e, quanto também, com a relação com, com meu próprio povo. O estágio veio, eu acho que é pra mim me refletir sobre mim mesmo, da minha prática e quem eu sou e o conhecimento que eu vou

tá trabalhando no estágio sempre serviu pra minha reflexão na prática pedagógica e a minha relação com a comunidade, porque antes é... como professor, eu trabalhei, percebi durante meu estágio que eu me enganei muito tempo é... com os trabalhos feito por mim mesmo, utilizava mais materiais que não correspondia com a nossa realidade. Trabalhava com a Língua Portuguesa, considerava a minha língua até... falava mal da minha língua, aceitava conceitos linguísticos que a minha língua era língua inferior e português tratava como língua superior e a língua para ensinar os meus alunos e o conhecimento dos Apyāwa pra mim era uma coisa que não prestava dentro da sala de aula. Pra mim, o conhecimento do povo Apyāwa era coisa pra ser ensinada dentro de casa e, quando eu trabalhei no estágio, percebi que o conhecimento tem muito mais valor do que eu “tava” trabalhando. Então, o estágio me ajudou muito nesse sentido é... me levando a perceber do meu próprio raiz e da minha relação com meu pai, no estágio eu conquistei a confiança da comunidade, do povo inteiro, não só da comunidade, do povo Apyāwa e, hoje, tudo começou do estágio e do projeto extraescolar né e... hoje há cobrança mais ainda em cima de mim, do meu próprio povo, porque a partir do estágio eu me envolvi com a política linguística, porque tudo partiu do estágio e percebi que a política linguística não era só trabalhar a língua, mas sim com todos os conhecimentos que o povo Apyāwa têm. Então, hoje tudo parte dali, a cobrança em cima de mim vem muito mais, então, o estágio tem me ajudado é... a ganhar a confiança do povo e hoje o estágio primeiro lugar pra mim, toda vez que vou trabalhar, vou lembrando do meu estágio, analisar o que eu trabalhei durante o estágio e, talvez, é... trabalhando novamente com o assunto que eu trabalhei, porque ... tudo na vida a gente aprende é, é... depois que a gente trabalha, a gente analisa e a gente percebe que alguma coisa faltou, então, é dessa forma eu “to” trabalhando, é isso.

4. Você concorda comigo que a escola traz influências tanto positivas, quanto negativas pra cultura Apyāwa ou não?

Sim...

Eu queria que você falasse um pouco dessas influências...

A escola desde... é, tem uma trajetória muito ruim na nossa história. Ela foi instaurada na comunidade com o objetivo de acabar com o que nós temos e, muita gente, não

queria que a escola não se instaurasse na aldeia, porque é... percebia que o objetivo da escola era acabar com o povo Apyāwa, com a cultura, a língua e os conhecimentos e... depois de muitas discussões decidiram e... conseguiram um, como uma primeira língua para ser trabalhada na escola era a língua Apyāwa. Mas, só que por outro lado a escola sempre tem seu lado negativo, a escola... é... vem fazendo as crianças é... mudar, querer mudar a própria fala Tapirapé que é do Apyāwa é, porque na escola as crianças vêm aprender, aprende também não só criança, mas os jovens também aprendem escrever Português também e, no Português, a língua Portuguesa tem uma estrutura diferente da estrutura da língua Tapirapé é, tem mais uma estrutura fixa, já os Tapirapé tem posição livres é... falar livremente, o verbo pode ser colocado antes do sujeito e, assim, os outros também, já o Português não. Então, nesse sentido, a língua correr o risco de mudar a estrutura também é... e os conhecimentos a escola também esqueceu em alguns momentos de trabalhar com os conhecimentos indígenas que é do povo Tapirapé é... trabalhou mais o conhecimento não indígena em alguns momentos, até porque tem alguns períodos passados quase tudo os professores era não índio e não sabia como trabalhar com conhecimentos Tapirapé. Eu estudei, quando eu era de 5^a a 8^a série, trabalhava nessa turma aí, os professores tudo eram não indígena e, os materiais utilizados por eles, eram histórias romanas, Egitos, Grécias, em nenhum momento nas Ciências Sociais estudei o conhecimento indígena, o conhecimento Apyāwa. E, na matemática, em nenhum momento foi considerada como importância a matemática do povo Tapirapé. Nas Ciências da Natureza também. Então, assim a escola deixou a nossa cultura e os conhecimentos comprometidos. Eu fui convencido pela escola. Eu já fui aluno que não gostava de falar minha língua, não gostava de praticar minha cultura, não gostava de dançar a dança tradicional, é porque a escola me convenceu que era um conhecimento importantíssimo era o conhecimento não indígena. Tudo partiu da escola, porque na minha casa ninguém me ensinava isso, e tudo aprendi na escola e ali fiquei convencido e... e, assim, até hoje, a escola em algumas aldeias vem funcionando, não em todas aldeias. Hoje, a partir do nosso estudo aqui (UFG), a escola tem melhorado muito a favor da nossa cultura é... o planejamento já não é mais feito individual até porque o conhecimento que é tratado na escola não só na espera, de fora da cultura, o que dentro da aldeia, a gente tá trabalhando. A escola também tem seu lado ruim é... quando determina o espaço para as crianças é... a sala parece que é o único espaço de aprendizagem, as crianças não podem participar da

atividade é... da agricultura junto com essa turma, não pode participar da pescaria junto com seu pai, não pode é... tanto no espaço tradicionais e... assim a escola tem seu lado ruim e, assim, as crianças se acostumaram a ficar só estudando na escola, porque segunda a sexta-feira é o dia de estudo pra eles. Sábado e domingo é o dia pra pescar ou participar de alguma coisa tradicionalmente. As crianças vêm acostumando isso, agora não tem dia livre pra eles, então, hoje estamos discutindo sobre isso que o dia livre pras crianças, até porque quando vai pescar, a criança vai aprender muita coisa, muito mais do que ele vai estudar dentro da sala. Talvez na sala, quando ele vai na sala, ele vai estudar uma produção de texto, mas acaba não aprendendo nada. Já na pescaria, ele vai conhecer muita coisa, vai aprender a pescar, vai aprender a se comportar na canoa, vai aprender muito mais além, as histórias é muito mais importantes na pescaria. Então, desse tipo, e não adianta fazer é... a falta pra criança, porque ele não tá perdendo, ele tá é ganhando, ganhando tempo para conhecimento que ele precisa. Então, nesse sentido, a escola é... tem as suas influências, sua vantagem e desvantagem ao mesmo tempo, é isso.

5. E pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças e/ou transformações na sua prática docente com seu ingresso na formação superior? Fala um pouco sobre elas. E qual é a sua visão sobre a formação superior indígena?

Então [...] é... ser professor, eu acho que.... muda cada dia né... como eu falei anteriormente eu me enganei o tempo todo. Além de ser professor indígena, professor Apyāwa, eu não gostava do povo Apyāwa, nem do próprio conhecimento meu. Então, no Ensino Superior já muda tudo. Eu me reconheci de fato como professor indígena e esse professor indígena de hoje é... não é só professor pra dar aula. Hoje, tudo vai depender do povo e de mim. Hoje eu me sinto um representante que pode desafiar, a partir de tudo que aprendeu na faculdade, é... tudo vai partir desse conhecimento. Então, é... mudou tudo na minha vida, mudou a minha prática, mudou meu modo de ser, meu modo de tratar com os meus colegas, é... de participar reunião, de discussão com os ancião, tudo mudou. Então, formação superior ajuda em varias situações. Na reunião, pro exemplo, com a comunidade você vai ter um comportamento diferente com a reunião da cidade. É porque quando eu to na reunião da comunidade que é assunto da comunidade, eu to ali é pra aprender, é pra ver a atitude do povo, um conhecimento

que eles têm e apoiar em alguns momentos, porque ainda não me sinto um, é... um professor nesse momento. Ali quem são os professores é aqueles que conhecem bem os conhecimentos, são líderes tradicionais que são superiores a mim. Já na reunião da cidade, quem vai encarar sou eu, porque eu que conheci, conheço mais ou menos a falar em Português, tenho [...] é... conhecimento sobre as leis, é porque com os não índios a gente vai ter que discutir de acordo com as leis, todos regulamentos que existem. Já na aldeia, é o contrário disso. Então, no Ensino Superior tudo me ajuda nessas situações e [...] no Ensino Superior, to pensando também de, de... rever o PPP da escola. O professor que tem formação superior tem capacidade de rever o princípio pedagógico da sua escola, é o que eu to fazendo, tem a capacidade de criar uma política das suas aldeias e para o povo e [...] ter futuro é... planejamento para projetos alternativo pra comunidade mesmo, é o que eu to pensando. Como no projeto extraescolar a gente trabalhou peixe, então, a gente não terminou por aqui a gente tem muito mais caminho pra gente seguir e conseguir o objetivo que a comunidade espera da gente. Então, Ensino Superior me ajudou muito sobre isso, não só a prática pedagógica, como minha posição pra tá... me dá com meu povo, lhe dá com o povo e... ter assim postura mais de acordo com a realidade do povo. Então, dessa forma, me ajudou a formação superior em que eu estudo, é isso.

ENTREVISTA XAWATAMY TAPIRAPÉ

1. Qual o seu nome?

Registrado é Xawatamy Nélio Tapirapé, é..., moro na aldeia Tapi'itāwa, então sou professor, já estive trabalhando no município 2 anos como professor e trabalhei na aldeia karaitāwa, lá na área indígena Urubu Branco 3 anos como professor. Então, eu tenho uma experiência que, que... eu ainda tava trabalhando na sala de aula. Primeiro, eu trabalhei com a turma "maiorzinha" né que é... a 5^a série, depois voltei pra de 1^a à 4^a série. Então, a diferença muito grande né, que eu vejo, que... cada, cada aluno tem que ser... nós temos que, como professor, nós temos que elaborar planejamento conforme ele (aluno), ele fala né, porque a gente não pode levar o conhecimento e, nós mesmos, assim, levar de qualquer jeito. Nós temos que entrar na sala de aula e falar pra ele qual que ele quer estudar, então é assim.

2. Qual é o papel do professor nos processos educativos do seu contexto escolar? Qual que é o papel que o professor vem desempenhando dentro do seu contexto, lá da escola?

Quando eu tava trabalhando lá, igual que eu falei que... antes o meu, o meu papel como professor era muito assim... o conhecimento, não tinha muito assim, tava fazendo papel do professor. Mas, hoje, to vendo o que é papel do professor, como trabalhar na sala de aula. Então, o professor tem que fazer o planejamento, é... conforme a aprendizagem onde ele tá aprendendo né, que vai mostrar pros alunos, apresentar o trabalho, como vai trabalhar com eles né e trabalhar junto com... o ancião, então, é assim que a gente pode como Apyāwa né, trabalha lá na sala de aula.

3. O que eu venho percebendo, lendo os cadernos e todo esse tempo que venho acompanhando vocês, é que o estágio é uma importante prática de resgate cultural de certos costumes que o povo Apyāwa já tinha deixado de fazer inclusive. Como que você vê o estágio interagindo com a cultura do seu povo e com a educação tradicional?

Então, quando eu entrei na faculdade, pra Licenciatura Intercultural, então eu não percebia que... o quê que nós estávamos perdendo. Então quando eu entrei, minha visão parece que foi se abrindo e fiquei vendo que a... a cultura que eu tava era modificada, algumas partes já foi extinta. Então, me preocupei trabalhar, resgatar tudo o que estamos... estamos praticando ainda. Então, assim que eu trabalhei no meu estágio que sempre... primeiro que eu trabalhei na festa tradicional, porque os mais assim... os mais... ancião já não tem mais assim, porque ele fica velhinho e às vezes ele pode perder a cabeça, às vezes ele fica cego, não pode confeccionar algumas... é... alguma máscara pra trazer um ritual pros jovens ver. Então, eu fiquei preocupado assim que pra mim levar meus alunos juntos pra aprender alguma coisa com o ancião, foi isso que eu trabalhei no estágio.

4. Você concorda que a escola traz influências positivas e negativas pro povo?

Então, isso eu estudei quando eu tava no Ensino Médio, eu trabalhei sobre isso, porque quando... o... os coordenadores que estão trabalhando lá, ele chama Luís e a mulher dele Nice, eu falei pra ele que quando eles entraram na aldeia e implantou a sala de aula ele trabalhava conforme a cultura do povo Apyāwa. Eles perguntavam pra Apyāwa onde Apyāwa queria ir e deixava, porque senão... ele tentou né, pra não falar que ele trouxe coisa negativa né. Então ele falava onde ele ia, na roça, na pescaria, então ele quer participar da festa tradicional, deixamos... e, também falamos que ele precisava de estudar, porque... sobre território tradicional que naquela época não tinha Apyāwa estudado né, hoje nós estamos aqui, tinha um.... quem, quem falava melhor um pouquinho era o cacique que ele acostumava de conversar com não-indígena. Então, ele pensou: “não, vamo entra nessa sala”. Mas tinha gente que tava contra a escola, porque diz que vai trazer negativo, mas ele pensava positivo pra lutar, assim, dominar a língua portuguesa, pra conseguir demarcar a área indígena. Então, pra mim, os dois entra né. Algumas partes quando o atual diretor tá lá, mas só que o negativo é quando a pessoa que tá trabalhando na assessoria, ela quer mandar na escola do Apyāwa. Então, hoje a comunidade tá falando que antes não era assim: o diretor é Apyāwa e tá pro lado dos não indígena. O coordenador que era não indígena ficava do lado da... Apyāwa. Então, tudo isso fica acontecendo lá. Então, o negativo, pra mim, os dois entram, mas tem o positivo também.

5. Pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças/transformações na sua prática docente com o ingresso na Educação Superior? Fale um pouco sobre essas mudanças. Qual a sua visão sobre a formação superior indígena?

A, a, a... visão que eu tenho e também que... falar sobre o quê que é a mudança na aldeia, é isso?

Sim, da sua prática, enquanto professor, na sala de aula...

Então, sempre eu pensei de, de... mudar a disciplina para transdisciplinar, porque pra mim, na minha concepção é... desde pequeno eu estudei sobre disciplina, mas só que eu ficava vendo que... o meu professor fazia um tema pra mim, pra trabalhar sobre isso, mas não conseguia é... especificar só as coisas que só podia trabalhar, mas como nós Apyāwa tem conhecimento, as coisas não divide do outro. Então, hoje, eu sou um professor, aqui na UFG, fazendo um curso na Licenciatura Intercultural né, então pra mim, pra nós como professores lutar contra essa... mudar esse, esse... disciplina pra transdisciplinar. Então, é isso aí, nós “tamo” estudando pra que podemos especificar e o lado da escola diferenciada, porque nosso currículo tem que ser mudado também e também quando for estudando aqui e depois levar o quê que nós podemos mudar pra diretor, pra coordenador, pra melhorar a nossa escola, pras crianças. Então, tudo nós pensamos nisso, pra mudar...

E a sua experiência de estágio proporcionou alguma mudança na sua prática?

Mudou, mudou, porque trabalhar na prática, eu gostei muito de trabalhar na prática, junto com os alunos. Quando trabalhando, na prática, os alunos vão conhecer muita coisa. Vai conhecer os pássaros e... vai conhecer muito o que ele não conseguia, assim... é, conhecer. Igual, eu “tava” mostrando aquele dia: eu cheguei, a primeira coisa tem que entrevistar o ancião e depois, e.... imitar, parece que imitar né, tudo o que eles fez pra adquirir esse conhecimento. Mas, na verdade, a gente tá praticando pra trazer esse conhecimento que ele tinha conhecimento, na prática, e, como trabalhar com os alunos o conteúdo e... assim trabalhar que nem a... pra valorizar a nossa cultura, a prática. Então, é isso que trabalhei no estágio.

ENTREVISTA ARAKAE

- 1) Qual seu nome? Quais as turmas que você leciona e em qual aldeia?

Meu nome é Arakae, sou professor, moro na aldeia Towajaatāwa, mas trabalho em Tapi'itāwa, Terra Indígena Urubu Branco né, onde é o sede da escola né, da anexo. Então, eu trabalho com os alunos de 5^a série a 8^a e nós costumamos de falar segundo círculo, terceira fase e terceiro círculo, primeira fase e segunda fase. Nós acostumamos falar isso pra turma, porque a nossa escola é “ciclada” né, então, envolve toda a comunidade. Então, nesse sentido, a escola criou o seu próprio matriz curricular né, então, é, é... isso.

- 2) Qual é o papel do professor nos processos educativos do contexto escolar da sua realidade?

Bom, o papel do professor é... pelo meu entendimento, que tenho a experiência né, o papel do professor tem que ser com responsabilidade, tem que saber a vida das crianças. O professor, na minha experiência, que eu compreendi né, o professor é o pai da criança, onde o professor vai conscientizar né, incentivar as crianças pra que os alunos venham conhecendo o nosso próprios conhecimentos, como por exemplo, eu trabalho com as práticas culturais e sustentabilidade e isso é muito importante pra mim né, como professor. Então, eu me sinto como um professor que tem interesse de ensinar os seus alunos né, então, o professor tem que saber é... o entendimento dos alunos, o que ele quer aprender. Então, eu tenho experiência muito com a criança né. Eu não posso dizer que hoje nós “vamo” trabalhar nesse conteúdo, os alunos pode falar o que precisa estudar, os alunos também sabem, traz o seu próprio conhecimento dentro da família e dentro da comunidade, então, o professor apenas o organizador, aperfeiçoar o trabalho dentro da sala de aula né. Então, eu já percebi isso né quando eu fui é, eu fui... conhecendo mais o processo do professor: como dar a aula na teoria e na prática. Então, o meu objetivo mesmo como professor é ensinar os alunos em prática, conhecer a nossa linguagem, conhecer o símbolo daquela comunidade que nós vive né, então isso o professor tem que saber, os alunos também precisam entender o seu professor. Então,

nesse processo professores/aluno tem que dar certo, tem que ter o equilíbrio de aprendizagem né, então, pra mim é isso o papel do professor.

- 3) O que eu venho percebendo, nesse tempo que estou acompanhando vocês, é que o estágio vem desempenhando importante papel na prática de resgate cultural de certos costumes do povo Apyāwa. Como que você vê o estágio interagindo com a cultura do seu povo e na educação tradicional?

Na minha experiência com o estágio né eu percebi que um estágio apenas só é uma, é uma... um ensinamento né. Mas, eu percebi pelo estágio, no estágio mesmo eu, como professor né, aprendi muita coisa com os alunos, os próprios alunos me ensinou. Então, no estágio, eu já percebi a minha prática dentro da sala de aula, eu percebi que é... um estágio, é um projeto que o professor tem que desenvolver dentro da sala de aula, planejar o seu trabalho e, a partir disso, o professor tem que ter uma experiência junto com os alunos. Então, o estágio ela mostra um desenvolvimento dos trabalhos dos alunos e do professor olhar com seus próprios alunos, a experiência dos alunos e da sua própria comunidade não só no estágio, é... a gente conseguimos aperfeiçoar nosso trabalho próprio. Dentro da comunidade também, eu percebi que é... um trabalho de prática pedagógica ela envolve tudo, como nós acostuma falar transdisciplinar né, eu percebi que nesse estágio, no estágio, eu me senti que me contribui bastante de refletir sobre meu prática pedagógica, ali que eu aprendi a reflexão, no estágio né. Então, o estágio ela traz mais olhar de reflexão, olhar de organizar o seu trabalho, como trabalhar na escola, como trabalhar na comunidade. Então, estágio durante o estudo do estágio, eu aprendo muita coisa, tanto aqui na apresentação aqui na UFG né, e tanto na aldeia. Então, com isso eu me interessei mais, aprofundei mais o meu conhecimento tanto na parte da ciência, tanto da educação tradicional. Então, o estágio me deixou é... me deixou mais, se sentir mais como professor né. Então, o estágio ela é uma, pra mim é uma... organizador, uma... eu vou dizer assim, é uma... é uma prática dentro da sua comunidade e contribuindo dentro da sala de aula com os alunos e das comunidades. Então, o estágio eu percebi que todo eu conheci a realidade do meu povo, o que tá sentindo na aldeia, então, isso eu fui percebendo no estágio, aprendi muita coisa no estágio.

- 4) Fale um pouco das influências negativas e positivas que a escola vem exercendo sobre a cultura Apyāwa.

Eu vou falar é, no... negativo. Claro que a escola traz o negativo pra comunidade Apyāwa. O negativo que eu falo: as crianças sempre à toa, na sala de aula todo dia. Então, isso é uma fragmentação das culturas, ela influencia a cultura Apyāwa. A escola traz uma visão de prender as crianças dentro da sala de aula. Então, muitos pais dos alunos reclamam é... que a escola prende as crianças desde 7 anos até 15 anos. Então, a preocupação da comunidade ela é da cultura, das práticas culturais, porque a comunidade Tapirapé precisa levar as crianças na roça, nas pescarias, então, a influência ela tá aí. A influência de... da escola também ela se separa um pouco, se afasta um pouco da comunidade e isso também traz uma visão de que é... a escola é uma instituição né, ela só pensa ela é muito forte com esse poder, hierarquia né, hierarquia de poder. Então, muitas vezes a direção da escola reclama quando professor leva os seus alunos nas pescarias, o diretor reclama. Então, nesse sentido, a escola está contribuindo, vou dizer assim: na colonialidade do saber, ele tá contribuindo ela tenta apenas justificar, ela só tá contribuindo pro lado do não indígena. Mas, a escola também ela manipula os saberes tradicionais. Então, a verdade tá com a comunidade, mas a mentira que tá lá na sala de aula, na escola. Então, tudo isso eu percebi durante esse curso. Então, o positivo que a gente vê também é ensinar os alunos a escrever, ler e preparar os alunos como o liderança, o lideranças das aldeias. Como eu sempre falo: escola me preparou como liderança e, ao mesmo tempo, eu defendo o meu povo. Então, nesse sentido, a escola também traz o positivo pra comunidade. Então, é... pra mim, o positivo que a gente vê é... a escola parar um pouco quando nós praticamos os rituais. A escola para uma semana e os alunos vão praticar, vendo aqueles rituais. O que eu “tó” mais vendo também como positivo: os alunos estão conhecendo também é... confeccionar arte, peneira, é... vou dizer assim, cesto, esteira, então, tudo isso a escola tá dando positivo pra nossa comunidade. O que eu vê na negativo também quando a gente tem um... cerimônia de funeral, a escola leva três semanas. Pra nós, é uma funeral é muito importante que é respeitado né. Uma vez, um ancião foi falecido né e levou apenas só três dias e a escola já começa. Essa é uma influência muito grande, então, é o que eu pensei também como trabalhar na escola a gente como, nós como a turma de, de... licenciandos da cultura da UFG, nós pensamos: quando nós

terminarmos, nós queremos trabalhar com a direção, nós queremos uma escola diferenciada e específica, do interesse da comunidade. Então, essa é a minha visão.

5. Pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças/transformações na sua prática docente com seu ingresso na formação superior? Qual é a sua visão sobre a formação superior?

Bom, na minha visão, realmente me transformou bastante, transformou a minha prática pedagógica tanto aqui no curso, tanto na aldeia né. Então, durante esse curso eu vim aprendendo pouco a pouco, mas eu vou aprendendo muita coisa. Quando comecei a entrar no curso, eu não tinha muito conhecimento a relação não indígena. Como eu falo hoje: o curso me preparou a falar em Língua Portuguesa. Comecei a entrar em 2007, não conseguia falar bem a Língua Portuguesa, não conseguia interpretar a minha prática pedagógica como a Língua Portuguesa. Hoje, que eu tenho experiência, dentro da sala de aula, eu aprendi o papel do professor aqui, o conhecimento do professor, como trabalhar na prática. Então, nós... eu acredito que nós aprendemos, eu aprendi é... o trabalho do professor. O professor tem que planejar o seu trabalho, metodologia, então, tudo isso a gente vem conhecendo durante esse curso, me transformou como professor. Então, eu me considero como um professor que eu to aprendendo além de que eu aprendi dentro da comunidade e dentro do curso aqui em Goiânia né. Então, eu me transformei bastante a minha prática pedagógica, porque eu me interessei para ser um bom professor. Então, eu me transformei como liderança, professor/liderança da aldeia Tapi’itãwa né. Então, é por aí que eu posso dizer pra você.

ENTREVISTA KAXOWARI'I

1. Para quais turmas você leciona? E em qual aldeia e escola?

Eu leciono pros alunos da 5^a a 8^a, eu trabalho na Escola Indígena Estadual Tapi 'itãwa, na aldeia Tapi'itãwa.

2. E qual é o papel do professor, na sua concepção, nos processos educativos do seu contexto escolar?

Bom, o meu papel lá é conscientizar os alunos sobre é... a nossa cultura mesmo, que trabalha a parte da nossa cultura, porque a nossa cultura já “tava” sendo esquecida, se uma maneira assim, porque antes a nossa escola trabalhava assim na parte da cultura não indígena e na parte que nós estudamos na Licenciatura Intercultural aí nós queremos, nós estamos querendo, nós estamos lutando né, levar os nossos conhecimentos na sala de aula, porque antes só a escola trabalhava nas aldeias né, mas as pessoas não levavam o conhecimento na sala né. Aí, hoje, nós estamos trabalhando um modo diferente né, queremos fortalecer os nossos conhecimentos sobre a nossa história, nossa língua e... artesanatos que existem na nossa cultura. Eu trabalho mais na parte da tecnologia indígena, na parte da artesanato indígena.

3. O que eu venho percebendo, ao ler os cadernos, ao acompanhar vocês, é que o estágio vem desempenhando importante papel na prática de resgate cultural de certos costumes do povo Apyãwa. Como você vê o estágio interagindo com a cultura do seu povo e na educação tradicional?

O estágio me ajudou muito, porque antes eu trabalhava assim como auxiliar de um professor né, estagiário, aí eu não conseguia fazer assim trabalhar na sala de aula, “tava” só acompanhando os professores. Aí, quando eu entrei na faculdade, trabalhei com os alunos, aí no estágio eu anotei tudo o que eu trabalhei né e, além da orientação do que nós trabalhamos né, aí algumas orientações que nós teve durante esse curso, aí eu percebi como trabalhar com os alunos na sala de aula: como trabalhar na sala de aula e trabalhar na parte da minha comunidade também, porque a nossa cultura não se

separa né. Eu percebi trabalhar no modo transdisciplinar o que antes eu não percebia, qual que era a parte da disciplina, qual que era transdisciplinar. Eu percebi no estágio, trabalhar da forma transdisciplinar, porque a nossa cultura não se separa, vai caminhando junto. Aí eu percebi que nossa cultura existe os conhecimentos assim juntos.

4. Fale um pouco das influências positivas e negativas que a escola vem exercendo na cultura Apyāwa.

A escola trabalha assim principalmente no relatório né, no relatório os professores tem que fazer diretamente no sistema, colocar seu relatório, avaliação. Só que, na minha cultura, é diferente, como o trabalho na arte: algumas pessoas aprende a confeccionar arco, o flecha, o artesanato assim de peneira, trançado né, aí eu tenho que avaliar quem aprendeu e quem não aprendeu. Então, eu tenho que avaliar uma forma assim na visão mesmo né, só que já nas escolas não índio não aceita isso, tem que ser na escrita, diretamente na escrita. Então, hoje tá, hoje nós estamos querendo trabalhar assim escola diferenciada mesmo, porque existe a cultura do não índio dentro da escola né, da sala, como que os não índios trabalham, então, nós estamos querendo transformar a escola em diferenciada, porque a nossa escola já existe no nome do... como que o povo Apyāwa fala: Escola INDÍGENA Estadual Tapi'itāwa, que é nossa escola, não pode escola ficar com só os nomes, tem que ser escola diferenciada, trabalhar de forma diferenciada.

5. E pra você, enquanto professor, foram possíveis mudanças/transformações na sua prática docente com seu ingresso na formação superior? Qual é a sua visão sobre a formação superior?

A minha prática mudou muito né. Antes eu não conseguia assim trabalhar com meus alunos e, hoje, eu to vendo como trabalhar com meus alunos dentro da sala de aula e dentro da minha comunidade também. Pra que eu, é... eu ensinar os meus alunos, conscientizar meus alunos sobre a minha cultura. Então, é... a minha visão hoje, estou vendo como um professor mesmo né, porque antes a minha visão era assim diferente, eu não percebia qual era a profissão do professor. Hoje, eu me considero como

professor, como ensinar os alunos dentro da sala de aula e como chega assim alcançar os conhecimentos das crianças né, esclarecer os nossos conhecimentos, porque além de eu passar os conhecimentos pra meus alunos, eles também passam os conhecimentos pra mim, porque a gente não aprende os conhecimentos sozinho, aprende os conhecimentos assim junto com outras pessoas. Então é, hoje, eu trabalho assim é... acreditando os conhecimentos dos meus alunos também, eu além de passar meu conhecimento que eu adquirir durante o curso né, aí eles também tem os conhecimentos que passa pro professor né. Então, desse jeito que eu trabalho.