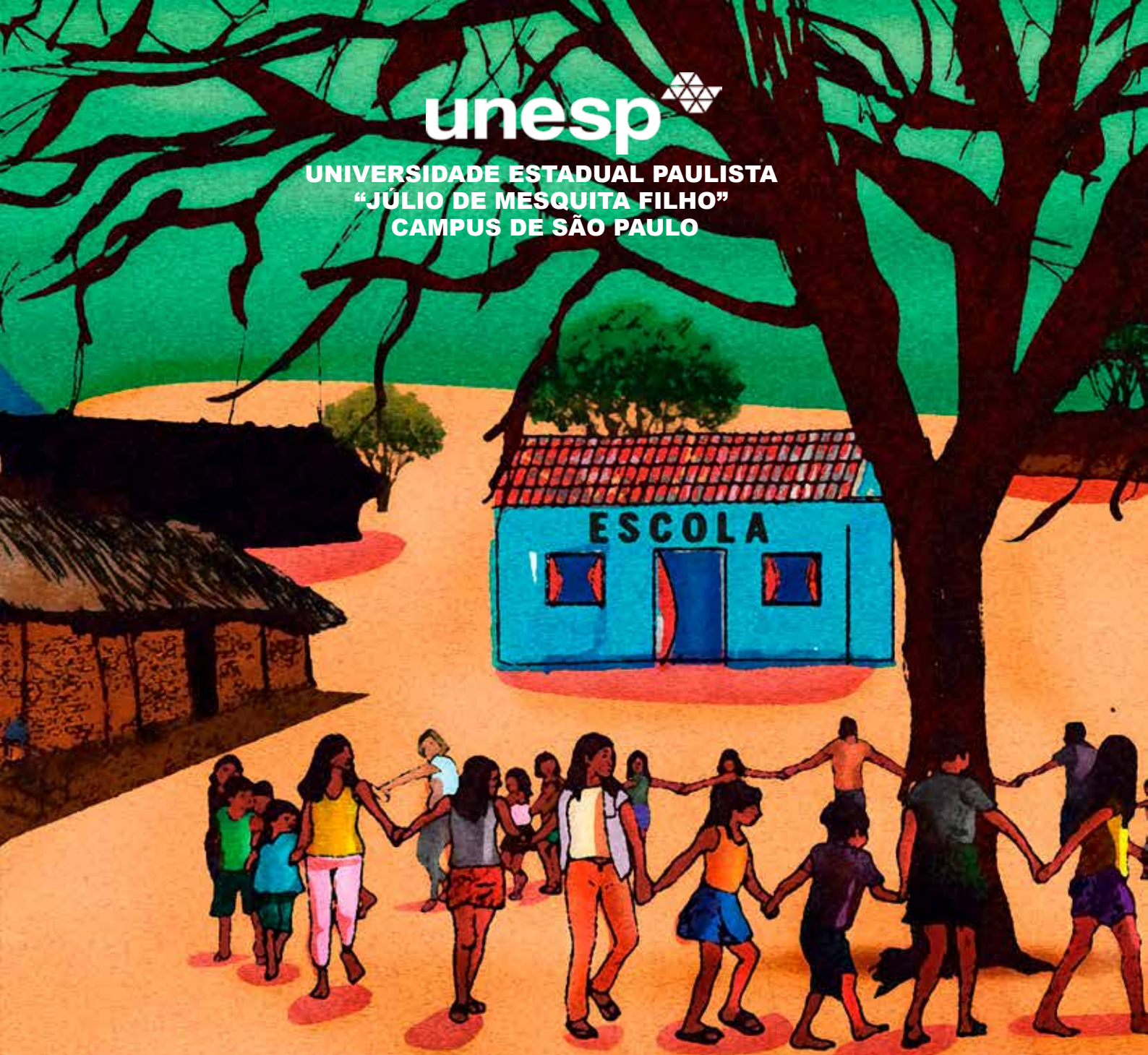


unesp 

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE SÃO PAULO**



Raquel Castilho Souza

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
INTERCULTURAL E O ENSINO DAS ARTES:
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCOLA WAKÕMÊKWA NA
COMUNIDADE RIOZINHO KAKUMHU – POVO XERENTE – TOCANTINS**

**PALMAS-TO
2019**



חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה

חַרְחָרָה חַרְחָרָה חַרְחָרָה



unesp

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO**



Raquel Castilho Souza

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E
O ENSINO DAS ARTES: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
DA ESCOLA WAKÔMÊKWA NA COMUNIDADE RIOZINHO
KAKUMHU – POVO XERENTE – TOCANTINS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP - UFT, na Área de Concentração: Arte e Educação, na Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade

**Palmas - TO
2019**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

S352e	<p>Souza, Raquel Castilho, 1979-</p> <p>A educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes: um olhar sobre as práticas da escola Wakômêkwa na comunidade Riozinho Kakumhu - povo Xerente - Tocantins / Raquel Castilho Souza. - São Paulo, 2019. 258 f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins</p> <p>1. Índios Xerente - Educação. 2. Arte e educação. 3. Escolas indígenas. 4. Estudos interculturais. I. Andrade, Karylleila dos Santos. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Universidade Federal do Tocantins. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372</p>
-------	--

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E O ENSINO DAS
ARTES: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCOLA WAKÕMĚKWA NA
COMUNIDADE RIOZINHO KAKUMHU – POVO XERENTE – TOCANTINS**

RAQUEL CASTILHO SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP - UFT, na Área de Concentração: Arte e Educação, na Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Artes.

Aprovada por:

Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (Orientadora)
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. José Manoel Miranda de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho
Universidade Federal do Tocantins

Palmas, 03 de junho de 2019

A todos os membros da comunidade escolar do Povo Xerente, que têm buscado coletivamente fortalecer a Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, a partir da tradição, da memória e da vivência da Arte indígena, oportunizando novos caminhos e sentidos para a efetivação de uma educação intercultural pós-colonial. A todos os meus familiares que compreenderam minhas ausências e me fortaleceram para realizar minhas escolhas, construindo diariamente este trabalho comigo por meio de um olhar sensível repleto de afeto e incentivos. Gratidão a vocês, por segurarem na minha mão e caminharem comigo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus por toda força a mim concedida, sabedoria e persistência para chegar até aqui. E à Maria, intercessora de Jesus, que me guiou, passando na frente de todos os caminhos que percorri.

Aos meus pais, meus eternos amores, que tanto me incentivaram a estar onde me encontro atualmente. Eles me deram oportunidade de ser o que sou.

Ao meu esposo, que abraçou meus sonhos comigo, superando todos os desafios, inclusive indo comigo para a comunidade indígena. Nos momentos difíceis, segurou na minha mão e andou comigo, mesmo em caminhos pedregosos.

As minhas filhas Maria Eduarda, Ana Elisa e Laura Beatriz, minha eterna gratidão por terem me apoiado e incentivado tanto.

À Preta, que sempre foi segunda mãe, tia e madrinha para minhas filhas, principalmente nas minhas ausências. Gratidão pela suas orações constantes.

Ao meu irmão, que sempre torceu pela minha vida profissional!

À Neide, que sempre cuidou da minha família e da minha casa, para que eu pudesse me afastar.

Aos meus professores que, desde o início dos meus estudos, marcaram minha vida, principalmente aqueles que, com afeto, acreditaram em mim e me ensinaram que, com afetividade, a aprendizagem se efetiva. De modo especial, agradeço à Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade, que não mediu esforços para me acolher no momento mais difícil do Doutorado, me ajudando a acreditar na minha capacidade no processo de doutoramento, e por ter caminhado ao meu lado deixando tudo mais leve.

Aos meus amigos verdadeiros, familiares, sobrinhos, afilhados e compadres, que também compreenderam minhas faltas e me incentivaram a seguir!

Às terapias, aos cursos de artesanato mediado pela Valquiria Rezende, que me ajudaram a reestabelecer, por meio de energias positivas e afetivas.

À Darlene Teixeira Castro que, por muitas vezes, fez a logística das minhas filhas em suas rotinas para eu ir a campo.

A Leila Batista que, durante esses anos, auxiliou minhas filhas nas suas atividades escolares.

Aos cafés...os famosos cafés com minhas amigas do doutorado, que nos momentos de estudos intensos, tornaram os dias mais leves. Obrigada pelas pausas provocadas em mim, para que juntos pudéssemos suportar os dias difíceis! A Rosemeri Birck que, por muitas vezes, nos acolheu em sua casa para o chá da tarde, com suas delícias para saborearmos e pela força que transmitia a nós. A Adriana dos Reis que, incansavelmente limpou minhas lágrimas, segurou na minha mão, me explicou

sobre as Artes, deixou de escrever para estar comigo quando eu precisei. Realmente você foi minha parceira nessa caminhada. A Marinalva do Rego Barros que, com toda sua sabedoria, me aconselhou diante dos percalços. A Renata Patrícia, pela sua alegria contagiante, pelo compartilhamento das angústias e vitórias durante todo o processo de doutoramento. A Bárbara Tavares, pelas conversas de apoio e incentivo. A Liliane Scarpin que, nas saídas noturnas, sempre tinha um estímulo a mais para nos fortalecer. À Silvia Regina que também, mesmo distante, nos incentivou a seguir.

A Claudiane Leite que, com afeto, preparou cafés para mim e minhas amigas estudarem, cuidando de todas que iam ao meu encontro.

À comunidade indígena da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa que me acolheu, concedendo a mim viver experiências enriquecedoras. A todos os sujeitos participantes dessa pesquisa representada pela comunidade escolar Wakōmēkwa que, durante todos esses anos, por meio da fala, dos olhares tímidos, da revisitação da cultura tradicional, dos desenhos e dos registros compartilharam suas experiências de vida e de profissão, bem como seus anseios quanto a efetivação de uma Educação Escolar Indígena. Ao Edimar Xerente, pelo acolhimento na escola e na sua casa, para minha estada, assim como pela colaboração em traduzir o resumo e os títulos dos capítulos da tese. E a Ravena Eline, por fazer companhia na comunidade indígena.

A Letícia Neves Kaiowá que, ao final do processo de doutorado e escrita, com sua sensibilidade artística e dos conhecimentos indígenas, construiu comigo o projeto de ilustração e diagramação dessa tese.

Aos membros da Banca Examinadora que, desde a qualificação do doutorado, realizaram uma leitura cuidadosa, contribuindo demasiadamente na construção da minha tese.

A UFT, aos meus colegas de trabalho por todo apoio e compreensão. De modo especial, a Juliana Santana, que me acompanhou de perto, incentivando-me a seguir. Aos professores que, voluntariamente, assumiram minhas disciplinas na UFT, de modo que eu pudesse concluir minhas atividades de doutoramento. Aos motoristas que, com humor, atenção e cuidado me levaram para a comunidade indígena por diversas vezes.

À UNESP, representada pelos Instituto de Artes, que junto a UFT, efetivou a concretização do Dinter, oportunizando a mim e aos demais colegas essa formação acadêmica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por oferecer apoio financeiro para formação e aprimoramento profissional, para termos melhores condições de fazer o que escolhemos: ensinar!

E a todos, que estiveram comigo mesmo distante, mais que acreditaram que eu conseguiria: muito obrigado!



*Toda experiência social
produz e reproduz
conhecimento e, ao fazê-lo,
pressupõe uma ou várias
epistemologias.*
(Boaventura de Sousa Santos
e Maria de Paula Meneses)

RESUMO

Esta tese apresenta o desdobramento de uma pesquisa em nível de doutoramento cuja temática é a Educação Escolar Indígena Xerente. O lócus do estudo é a Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, localizada na Comunidade Riozinho Kakumhu, reserva Xerente, na região do Município de Tocantínia-TO. A investigação objetivou refletir sobre a concepção dos professores indígenas sobre o sentido do Ensino das Artes na escola Wakōmēkwa, a partir da perspectiva da Interculturalidade. O estudo realizado se constituiu em uma pesquisa social desenvolvida na perspectiva da etnografia multissituada, amparada na abordagem qualitativa. As técnicas de pesquisa adotadas foram a observação participante, na primeira fase da investigação, e a sondagem perceptual, por meio de roda de conversa, na segunda fase. A base teórica que sustenta as reflexões incluem os estudos de Almeida e Albuquerque (2011); Fleuri (2001; 2003; 2006), Bourdieu (1989; 2004), Coelho (1993; 1997), Candau (2012), Cunha (2012; 2019), Quijano (2005, 2010), Mignolo (2009; 2017), Santos (2010a, 2010b), Tubino (2011), Walsh (2009, 2012) dentre outros, respaldados pelos documentos oficiais da Educação que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil, como Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (2013). Todos os professores da escola, além do Diretor e secretário, participaram da pesquisa. O período de coleta de dados em campo ocorreu no período de 2017 a 2019. As aulas de Artes observadas foram as do Ensino Fundamental – anos iniciais. As reflexões apresentadas permitiram demonstrar dados sobre as políticas e as normatizações legais que asseguram a implementação e o desenvolvimento de ações educativas de uma Educação Intercultural Indígena, especificamente, a da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa. As análises apontaram que as ações pedagógicas interculturais não estão em consonância com a realidade local pesquisada. Percebemos que a efetivação de uma Educação Indígena Intercultural crítica e pós-colonial ainda é um desafio para os que estão envolvidos nessa modalidade educacional, de modo especial, os educadores indígenas. O modo como a educação indígena vem sendo concebida está alicerçada nos modelos e nos sistemas educacionais colonizadores, o que tem provocado problemas na rotina escolar, repercutindo, em muitos momentos, de forma negativa, entre os membros da comunidade, culminando para um processo de desterritorialização do Povo Xerente.

Palavras-chave: Educação Escolar Intercultural Indígena. Ensino das Artes. Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa. Povo Xerente.

ABSTRACT

This Thesis presents the unfolding of a research at a Doctoral level with the theme of Xerente Indigenous School Education. The locus of the study is the Wakōmēkwa Indigenous State School, located in Riozinho Kakumhu Community, in the Xerente Reserve, in the region of the municipality of Tocantínia in the State of Tocantins, Brazil. This research aimed to reflect on the conception of the indigenous teachers about the meaning of the teaching of Art at Wakōmēkwa School, from the perspective of Interculturality. The study was constituted in a social research developed from the perspective of multilocal ethnography, supported by the qualitative approach. The research techniques adopted were the participant observation, in the first phase of the investigation, and the perceptual survey, through conversation circle, in the second phase. The theoretical basis that sustained the reflections include the studies of Almeida and Albuquerque (2011); Fleuri (2001; 2003; 2006), Bourdieu (1989; 2004), Coelho (1993; 1997), Candau (2012), Cunha (2012; 2019), Quijano (2005, 2010), Mignolo (2009; 2017), Santos (2010a, 2010b), Tubino (2011), Walsh (2009, 2012) among others, backed by official documents of education that regulate indigenous school education in Brazil, as Guidelines for the National Policy of Indigenous School Education (1994), the National Curriculum Referential for Indigenous Schools (1998) and the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education (2013). All the teachers of the school, and its Principle and secretary, participated in the research. Data collection occurred from 2017 to 2019. Art lessons were observed in the early years of Primary School. The reflections presented allowed us to demonstrate data on the legal policies and norms that ensure the implementation and the development of Educational Actions for the Indigenous Intercultural Education, specifically at Wakōmēkwa Indigenous State School. The analyses showed that the intercultural pedagogical actions are not in line with the local reality researched. We have realized that the effectivity of a critical and post-colonial Intercultural Indigenous Education is still a challenge for those who are involved in this educational modality, especially for the indigenous educators. The way indigenous education has been conceived is grounded in the models and educational systems colonizers, which has caused problems to school routine, reflecting, in many times, in a negative way, and among the members of the community, culminating in a process of desterritorialization of Xerente People.

Keywords: Intercultural Indigenous School Education. Teaching of the Arts. Wakōmēkwa Indigenous State School. Xerente People.

KBRURE RÊSUKA WAMHĀ WASKUZE

Kāhā romkmādā rêsuka wamhā tō ĩsanāmri aimō kmā sikre nmē are kmā mrmēze tō rowahtuze akwē mba hā. Tē kasanāmri tō kri rowahtuzem wakōmēkwa, dasakrui kakumhu wa, akwē mim tkaiwa. Tocantínia nniwi mhā tkaiwa. Tākāhā romkmādā it wahuimnō tō siwaihku nmō pibumā nanē akwē rowahtukwai mnōri sipi tkrē kmā kwamār mnō romkmādā waskuze kri rowahtuze wakōmēkwa wamhā, rom mnō sissowa mhā siwazarnā tē kmādkā kba hawi. Tākāhā ĩsanāmri māt tsi krāinisut tō romkmādā sikburōizem hawi, tō kbure wasissum snā wasiss sōka wasimā wat wasku nmē. Tō kāhā rêsuka wamhā rowasku tō rêsuka kamōi wahi mhā ĩwasku kwai nōri tō Almeida kātō Albuquerque (2011); Fleuri (2001; 2003; 2006), Bourdieu (1989; 2004), Coelho (1993; 1997), Candau (2012), Cunha (2012; 2019), Quijano (2005, 2010), Mignolo (2009; 2017), Santos (2010a, 2010b), Tubino (2011), Walsh (2009, 2012) are ĩkamōi nōri dure, ĩkutabr snā rêsuka krēktare aimō tē wasku nmō rowahtuze akwē mba hā, ĩkamō dure tō poresnā rowahtuzem waskuze tō kbure akwē mba hā (1994), tō ĩprabā hā tē kmā saprī snā dure rowahtuzem waskuze(1998) kātō kbure akwē mim rowahtuze tē kmā kar snā (2013), kbure rowahtukwai nōri, dakmā dkā kwa kātō ĩsdawa zaparkwai nōri za thēmba romkmādā tē kburōi pibumā. Romnō kbure si kburōi nmō dasakrui wa māt wahum 2017 kātō 2019 nā māt thēmba. Romkmādā nēs ĩhēmba kripra tē rowahtu kba snā tō ĩsrurē tē ĩsanāmri mnō re tet tsi kmādāk-istō ku. Rom mnō tē waskukwa māt wam wē aimō kbure snā romkmādā wat krēkrta mnō pibumā kātō ro aimō isiwairi mnō rowahtuze siwazarnā, akwē mba, are tā kāhā tō, kri rowahtuze wakōmēkwa wamhā. Romkmādā māt sā tō sispikrai snā aimō ro hēmba siwazarnā tō tahā dasakrui wamhā. Watō kmā samr aimō romkmādā sissō wamhā tuinā rowahtuzem mba, tō tanōraitmē, rowahtukwa akwē nōri. Rowahtuzem mba akwē wāimba tetō adu tō ahāmre né krhēmba, tō tui snā akwē nim kri Rowahtuzem mnō mba, Kmā danipi par mnō, tō krē wirē aimō akwē sikrui wapar mnō pibumā simā sim pé da za romkmādā kamōi nōri ro tē kmā saprī.

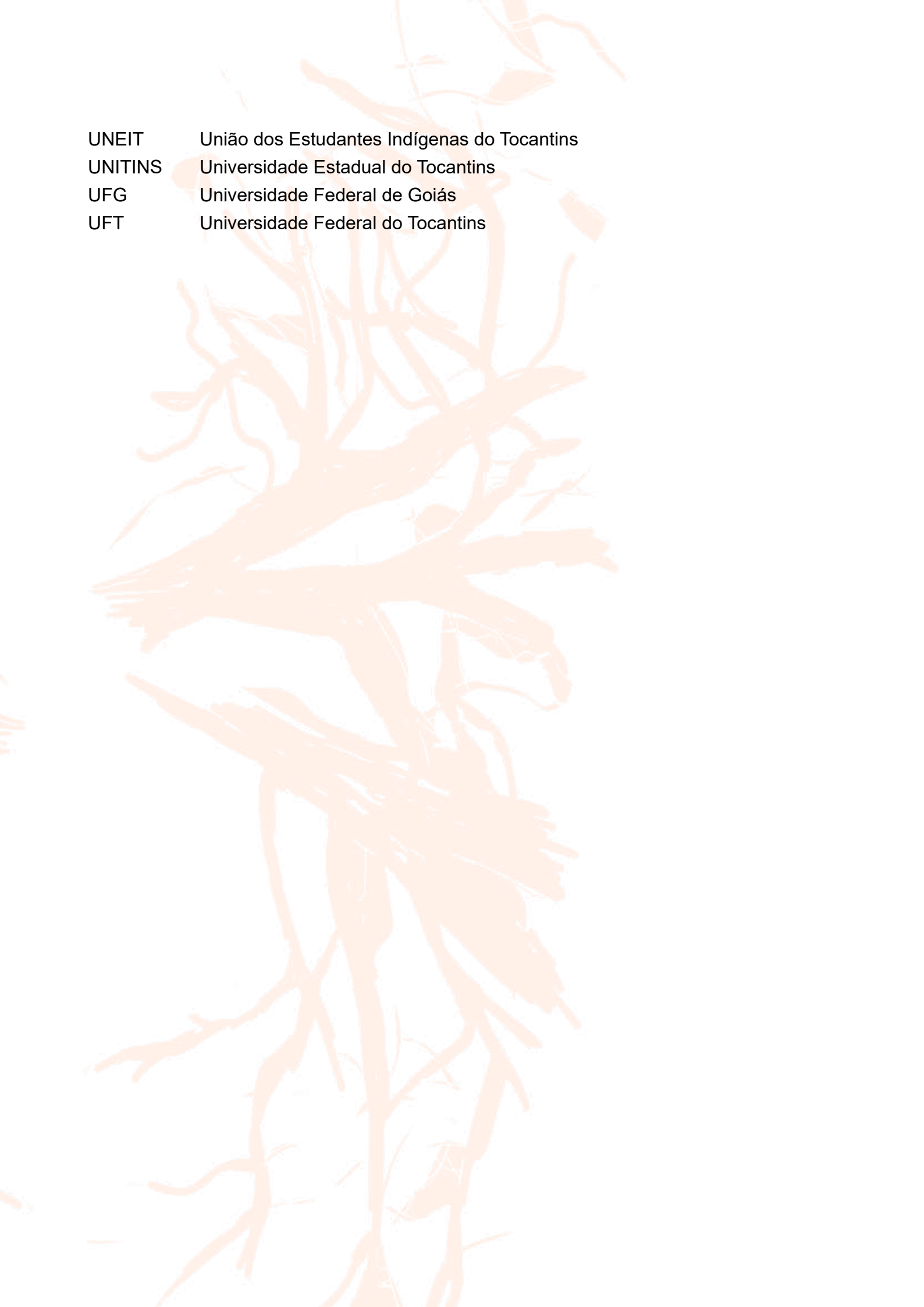
Dammē-Kmātteze: Rowahtuze akwē nim kri Rowahtuzem wa. Siwazar snā. Romkmādā Waskuze kri Rowahtuze Wakōmēkwa. Akwē-Xerente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da Terra Indígena Xerente.....	21
Figura 2: Sede atual da Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa	24
Figura 3: Capa do material didático em Akwë	26
Figura 4: Registro de uma Roda de conversa na Escola Indígena Wakõmëkwa	37
Figura 5: Mapa das Terras Indígenas Xerente, anterior à demarcação	50
Figura 6: Mapa das comunidades indígenas Xerentes – 1999.....	51
Figura 7: Clãs dos povos Xerente – por professor da escola Wakõmëkwa.....	55
Figura 8: Famílias linguísticas do tronco Macro-Jê	56
Figura 9: Vista parcial da Comunidade Riozinho Kakumhu.....	58
Figura 10: Sombra da Árvore de Fava do Cerrado e casa do Cacique na Comunidade Riozinho Kakumhu	59
Figura 11: Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, após 2ª da construção.....	63
Figura 12: Primeira Sede da Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa.....	64
Figura 13: Mapa das comunidades da Escola Indígena Wakõmëkwa	64
Figura 14: Mapa etnológico dos povos indígenas no Tocantins.....	146
Figura 15: Registros de produção de atividades dos alunos	169
Figura 16: Cocar de um indígena da Comunidade Riozinho Kakumhu	175
Figura 17: Proposta Triangular do Ensino das Artes de Ana Mae Barbosa	184
Figura 18: Produção de artesanato com Capim Dourado	186
Figura 19: Eixos temáticos específicos da disciplina de Artes	192
Figura 20: Estrutura física da Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa	198
Figura 21: Aula de Artes na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa	201
Figura 22: Cultura e Arte Akwë - Professores - Escola Indígena Wakõmëkwa	203
Figura 23: Capas dos livros de Artes da Escola Indígena Wakõmëkwa.....	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI-TO	Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
Dinter	Doutorado Interinstitucional
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DSEI-TO	Distrito Sanitário Especial Indígena do estado do Tocantins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACTO	Faculdade Católica de Palmas
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas da UFT
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEE/TO	Plano Estadual de Educação do Tocantins
PIB	Produto Interno Bruto na Educação
PPEEI-TO	Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”



UNEIT União dos Estudantes Indígenas do Tocantins
UNITINS Universidade Estadual do Tocantins
UFG Universidade Federal de Goiás
UFT Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O ENCONTRO - <i>DA SIKRĀIKTŌ</i>	19
1.2	O LUGAR ESCOLHIDO PARA A PESQUISA - <i>DA ZAKRU SMĪSUTU</i>	25
1.3	ENCONTRANDO A ARTE NA ESCOLA INDÍGENA - <i>ROMKMĀDKĀ ITSĀMRI AKWĒ NIMR ROWAHTUZEM WA</i>	28
1.4	CAMINHOS PERCORRIDOS - <i>BDĀDI ADU IT KMĀWAZRĒ DA</i>	31
2	CONTEXTO DA COMUNIDADE INDÍGENA RIOZINHO KAKUMHU E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WAKŌMĒKWA – <i>ROKMĀDKĀ PORESÑĀ AKWĒ NŌRAITĒ DAZAKRU KAKUMHU WAMHĀ KĀTŌ KRI ISANĀMZE WAKŌMĒKWA WAMHĀ</i>	44
2.1	SURGIMENTO DOS POVOS XERENTE NO TOCANTINS	47
2.2	ESCOLA INDÍGENA COMO ESPAÇO GEOGRÁFICO E SIMBÓLICO.....	62
3	<i>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA - ROWAHTUZE SIWAZARNĀ KRI ROWAHTUZEM WA</i>	74
3.1	CONCEITO DE CULTURA.....	76
3.2	TRADIÇÃO CULTURAL E ESCOLA INTERCULTURAL	102
4	CONTEXTUALIZANDO A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICAS INDIGENISTAS E INDÍGENAS - <i>ROMKMĀDĀ PORESÑĀ KĀTŌ SIWAZARNĀ AKWĒ NIM KRI ROWAHTUZEMBAHĀ: AKWĒ MBAHĀ KTĀWANKŌ NIM ROMKMĀDĀ ISBRE KĀTŌ DURE AKWĒ TĒ KTABI</i>.....	124
4.1	LEGISLAÇÃO FEDERAL NO BRASIL: PROCESSO DE LUTAS E CONQUISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL	127
4.2	LEGISLAÇÃO ESTADUAL PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO TOCANTINS.....	145
4.3	LEIS E NORMATIVAS ELABORADAS POR COMISSÕES INDIGENISTAS E ÓRGÃOS EM DEFESA DE UMA POLÍTICA INDÍGENA.....	158

4.4	VOZ DOS INDÍGENAS QUANTO À POLÍTICA EDUCACIONAL NO TOCANTINS	162
5	ENSINO DAS ARTES NA ESCOLA INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA INTERCULTURAL E PÓS-COLONIAL - <i>ROWAHTUZE KÃTÔ ROMKMÃDÂ IWASKUZE AKWĒ MIM ROMWAHTUZEM WA: KBRUREMBA ARE DURE WAT KMÃNÃR SNÃ ROWAHTUZEM SIWAZARSNÃ KÃTÔ TAPARIM HÃ ROKMÃDKÂ</i>	172
5.1	CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENSINO DAS ARTES	177
5.2	ALINHAVANDO AS REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRÁTICA INTERCULTURAL E PÓS-COLONIAL NO ENSINO DAS ARTES NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WAKÕMĒKWA	193
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>ROMWASKU RE HÃ ISISDU</i>	218
	REFERÊNCIAS - <i>RĒSUKA</i>	230
	ANEXOS – <i>ROKMÃDKÂ KRĒKTAREHÃ</i>	242

1 INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

*Vemos e lembramos a partir de
nossas referências e sensibilidades.*
Elizeu Clementino

Um trabalho que transforma o outro, que possibilita a abertura para a alteridade, tem um começo e uma história que vale ser lembrada e retomada. Falar aqui do início da minha vida profissional¹ é narrar sobre minha formação acadêmica, incentivos e desafios. Desse modo, foi possível identificar os sentidos das minhas escolhas e as consequências delas no processo de formação acadêmica.

Os caminhos deste estudo brotaram ao passar no concurso para professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Palmas, no estado do Tocantins. Foi este lugar que possibilitou uma aproximação com as linguagens artísticas ao ministrar disciplinas inicialmente no Curso de Artes, como foi criado, até ser transformado em Curso de Teatro, em consonância ao relatório dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC). Ao entrar nesse espaço, em 2013, novos desafios surgiram. Entretanto, não imaginei que seriam tantos. Como professora auxiliar no colegiado de Filosofia, com dedicação exclusiva, assumi as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e de Didática e Formação de Professores, nos cursos de Filosofia e de Teatro, entre outras já ministradas por tempo determinado.

Um novo cenário foi se estabelecendo entre mim e as ações didático-interculturais. Comecei a vivenciar as experiências artísticas dos meus alunos em sala de aula, nos eventos promovidos pelo curso e nos seminários desenvolvidos nas disciplinas ministradas. Além disso, produções científicas, orientações de monografias e de iniciação científica, participação em cursos de extensão e em comissões de diversos fins acadêmicos passaram a integrar a rotina profissional.

Tais atividades me proporcionaram encontrar caminhos para que pudessem contribuir com novas práticas educacionais e com todos os atores envolvidos no contexto educacional em que estava incluída. Esses caminhos me trouxeram ao Doutorado. Um sonho que oportunizou, além da qualificação profissional, novas experiências que têm ampliado minhas intenções de pesquisa e como docente. Esse reforço veio com a aprovação na seleção do Programa de Pós-graduação em Artes

¹ Considerando a especificidade do objeto de estudo deste trabalho, essa Tese será narrada em primeira pessoa.

para o curso de Doutorado Interinstitucional Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/UFT - Dinter).

O Doutorado concentra-se na área de Arte e Educação, na Linha de Pesquisa de Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob orientação da Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade. Com minha inclusão nessa atividade, surgiram novos olhares para as Artes. Desde então, fui instigada a pensar e a estudar sobre o Ensino das Artes na Educação.

As experiências artísticas vivenciadas até então eram superficiais e restritas. Às vezes, surgia um sentimento de ser possuidora de uma insensibilidade artística diante do estranhamento de algumas experiências, vivenciadas no âmbito universitário, com um olhar limitado à moral e aos conceitos tradicionais e do que seria a Arte ou Artes.²

Experiências e conceitos foram sendo modificados e desconstruídos, no decorrer das disciplinas do Doutorado. De modo especial, as aulas ministradas pelas Profas. Dras. Carminda Mendes André e Lilian Freitas Vilela, ambas vinculadas ao Instituto de Artes da UNESP, me estimulou a buscar a compreensão da Arte a partir das minhas experiências, direcionando o meu pensamento sobre ela na perspectiva do cotidiano. Assim, pude refletir sobre as experiências estéticas, com maior sentido e valoração desses conhecimentos para diferentes culturas e espaços. Em outras palavras, passei a olhar para o contexto histórico, didático e cultural para dentro da Educação, considerando o campo das Artes.

Por meio da rememoração de algumas situações que marcaram minha infância e adolescência, percebi que, pelas coisas simples e naturais, tinha vivido algo admirável, dotado de Arte e encantamento. Isso proporcionou uma ampliação da liberdade para pensar sobre a Arte, por ter começado a dar sentido ao que sou e ao que já vivi, a partir de um resgate da história dessas ações em minha vida.

Nesse momento é necessário destacar o que Larrosa (2015) escreve sobre a experiência que as professoras procuraram nos fazer sentir, apenas estimulando a viver o momento presente.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar,

² Em todo o texto, sempre que me referir à Arte, será em relação ao campo de conhecimento, e Artes, ao contexto da formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25)

Essa pausa, esse novo olhar, agora mais lento, sensível e concentrado, oportunizou uma tomada de consciência a partir de registros de expressão, com objetos da infância que representavam a minha Arte. As lembranças foram respaldadas a partir da narração da própria experiência, por meio da qual pude refletir de que modo a vivência pessoal e trajetória profissional se reverberam constantemente no cotidiano em relação ao contato com as Artes.

A partir de agora, relatarei sobre o meu encontro com o fenômeno de pesquisa dessa Tese. Logo, os subtítulos da introdução e os títulos dos capítulos subsequentes serão apresentados em duas línguas: português e Akwẽ.³

1.1 O ENCONTRO - *DA SIKRÃIKTÕ*

No contexto da universidade, estudos sobre os conteúdos das aulas e do Doutorado formaram os desafios que me fizeram repensar sobre as escolhas em relação ao objeto de pesquisa. Ainda no processo de seleção do Doutorado, fui instigada a conhecer um lugar que era novo pra mim: uma comunidade indígena. A partir desse momento, o projeto se transformou em visitas às escolas indígenas e em conversas com professores que trabalhavam com esses povos, para a aquisição de conhecimento e reflexão sobre o fenômeno a ser estudado.

Diante disso e das questões referentes às diversidades culturais, no contexto educacional, que vêm se intensificando na nossa sociedade perante as construções históricas e políticas culturais, foi o que fez com que eu me propusesse a desenvolver um estudo nessa perspectiva. Partindo desse ponto, iniciei visitas técnicas às escolas indígenas dos Povos Xerente, ainda no ano de 2016, próximas a Palmas-TO, para o reconhecimento de campo, acompanhada de professores da UFT, que ministravam disciplinas em programas de doutorado na instituição, e da minha orientadora.

³ Língua indígena do Povo Xerente.

As três primeiras visitas a campo foram realizadas em duas comunidades indígenas, a Comunidade Salto Kripre – na Escola Indígena Waĩkarnãse e a Comunidade Riozinho Kakumhu – na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa. Essas visitas resultaram em uma proposta de um projeto em rede que está sendo desenvolvido por quatro Instituições do Ensino Superior (IES): UFT, UNESP/Instituto das Artes, Faculdade Católica de Palmas (FACTO) e Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

As ações desse projeto interdisciplinar nas escolas estão sendo desenvolvidas desde o primeiro semestre de 2017 e estão em andamento pelo grupo de professores vinculados a ele, no qual faço parte. Seu objetivo geral é o de compreender os processos interculturais, educacionais, identitários, midiáticos, memorialístico, de saúde e de meio ambiente nas comunidades Xerente, em TO. Sua finalidade é promover ações de formação educacional, de revitalização da cultura e da produção de material didático, bilíngue, em língua Akwẽ, da família Jê, do tronco Macro-Jê (UFT, 2016).

O projeto, então, surgiu de uma demanda local e específica. Os professores pesquisadores que assumiram o compromisso elaboraram o projeto, com o objetivo de promover ações para formação de professores indígenas que atuam na escola, com base em propostas didático-pedagógicas de cunho extensionista de pesquisa teórica e aplicada. O mesmo foi apresentado à escola e a comunidade escolar demonstrou interesse pela realização do mesmo.

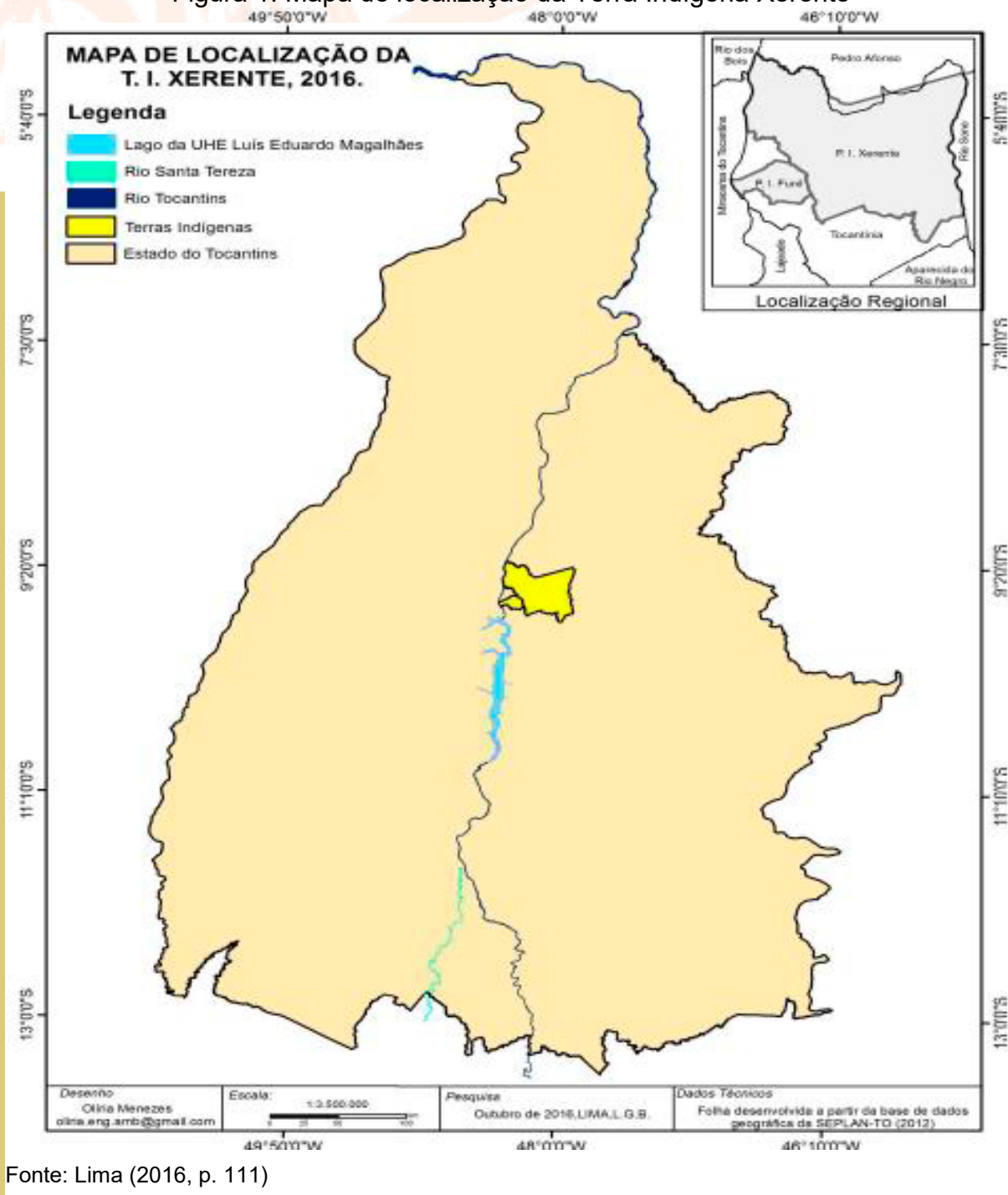
É importante destacar que as atividades do projeto em Rede “Interculturalidade, identidade e memória: desafios socioculturais, midiáticos e educacionais nas Comunidades Riozinho Kakumhu e Salto Kripre, Povo Xerente, no Estado do Tocantins” iniciaram também no primeiro semestre de 2017. Desde então, as visitas e as observações no contexto indígena acontecem de maneira recorrente.

Desde a primeira visita realizada pelos grupos de professores e alunos da UFT à comunidade escolar da comunidade Riozinho Kakumhu, os professores apresentaram demandas da escola, solicitando ajuda.

Foi realizado um estudo sobre a prática intercultural e a concepção dos professores indígenas sobre no Ensino das Artes na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, na Comunidade do Riozinho Kakumhu, na região do Município de Tocantínia-TO, na comunidade dos Povos Xerente, que se autodenominam Akwẽ e que ocupam terras indígenas situadas à margem direita do Rio Tocantins, inicialmente

com aproximadamente 183.542 hectares, fazendo fronteira com a cidade de Tocantínia, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), de 2010, que dividem-se em duas áreas indígenas. Esse território faz divisa com o Rio Pedro Afonso, Rio do Sono, Rio Negro, Lajeado e Tocantínia. Posteriormente, com demarcação homologada, houve a redução da área de reserva para 167.542 hectares (Fig. 1).

Figura 1: Mapa de localização da Terra Indígena Xerente



A extensão territorial desses povos teve mudanças quando foi criada a Usina Hidrelétrica de Lajeado⁴ que iniciou seu funcionamento em 2002 (VENÂNCIO; CHELOTTI, 2016). Muitas áreas foram atingidas pela abertura das comportas da barragem, e os povos indígenas sofreram com as consequências negativas. Vários impactos profundos e irreversíveis comprometeram as vidas dos mesmos e seu modo social e ambiental, com a expulsão de muitos indígenas e a diminuição do território destinado à agricultura. Outro exemplo refere-se ao fluxo migratório dos peixes que também foi reduzido, modificando o modo de vida de muitos indígenas (ARAÚJO, 2016; LIMA, 2016; WEWERING, 2012; VENÂNCIO; CHELOTTI, 2016).

A escolha pelo Povo Xerente se deu pela proximidade das comunidades com a cidade de Palmas-TO, e se concretizou com as visitas técnicas e produção de diário de campo. O povo pertence ao tronco linguístico Macro-Jê,⁵ família linguística Jê, Timbira, língua Akwẽ, e estão localizados na cidade de Tocantínia.

Vale destacar que a primeira Escola Indígena visitada foi a Waĩkarnãse,⁶ localizada na Comunidade Salto Kripre. Na época da visita, a comunidade era composta por 106 famílias, com um total de 24 casas de telhas que foram construídas a partir de um projeto do Governo Estadual e com 430 membros em média. É uma das maiores comunidades e a que mais foca os traços culturais, segundo o Diretor da escola.⁷ Entre os membros dessa comunidade, o diálogo acontece com o uso da língua materna, e a língua portuguesa é uma necessidade para se comunicar com a sociedade não-indígena.

Segundo o Diretor, a escola funciona como Núcleo,⁸ e a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) faz a manutenção e define os projetos

⁴ As barragens da Usina localizam-se no Rio Tocantins, abrangendo uma área total de 750 km². Sua expansão afetou os municípios de Lajeado, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional, Brejinho de Nazaré e Ipueiras (VENÂNCIO; CHELOTTI, 2016).

⁵ Macro-Jê refere-se a um dos grupos maiores (troncos) que correspondem às variedades linguísticas dos indígenas. Ligadas a esses grupos, existem as famílias linguísticas genéticas e a língua, sendo: família linguística Jê e à língua Akwẽ.

⁶ Waĩkarnãse é o nome de um ancião da Comunidade Salto Kripre, já falecido.

⁷ Essas informações foram coletadas em uma conversa informal com o Cacique e Diretor da Escola, na época em que aconteceu a primeira visita técnica, quando eles apresentaram a composição da comunidade e o funcionamento da escola e da equipe pedagógica para todos os alunos da UFT que foram conhecer a escola indígena. Os alunos da UFT foram levados para a Escola indígena como atividade de uma disciplina do mestrado da IES.

⁸ O termo núcleo, nesse caso específico, quer dizer que a escola acolhe alunos indígenas de outras de outras comunidades vizinhas. Portanto, ela é nucleada. Ou seja, quando se menciona que a escola é nucleada, significa dizer que duas ou mais comunidades se agrupam para formar uma única escola. Nesse caso, uma única unidade escolar passa a acolher outras comunidades. Isso é comum em áreas indígenas, para atender as comunidade que estão alocados na reserva.

educacionais, como a matriz curricular e o calendário escolar. Em relação à disciplina de Artes, cumpre mencionar que ela consta no projeto pedagógico da escola e inclui duas realidades: a dos povos indígenas e a dos não-indígenas e, assim, tem tópicos de conteúdos que tratam especificamente da realidade indígena. Tal inclusão reflete em uma postura intercultural, por promover essa relação entre os dois mundos.

A festa cultural, nessa comunidade, acontece uma vez por ano, e essa tradição foi retomada há oito anos, desde que o Diretor da escola se tornou o Cacique da Comunidade. De acordo com ele, a manutenção dessa prática é importante para que seja conservada a identidade indígena. Pedagogicamente, segundo o Diretor, a escola funciona bem, uma vez que possui Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado, com material didático escrito na língua Akwẽ. A estrutura física da instituição atende à demanda atual e possui professores com formação específica, sendo todos indígenas. Eles não enfatizaram nada em relação às questões pedagógicas e educativas como demanda atual a ser trabalhada com os professores da escola. A questão da alimentação escolar foi mencionada, destacando que o que eles recebem é insuficiente para atender à demanda e todo o calendário escolar. A preocupação é maior em relação à influência da mídia na vida deles. Para o Diretor, o sistema midiático tem influenciado negativamente as práticas indígenas e a rotina da comunidade e, conseqüentemente, da escola, acabando por interferir na valorização, especialmente pelos mais jovens, das questões culturais e do uso da língua nativa, por serem fatores que caracterizam a identidade deles.

A tradição cultural é um fator que me chamou a atenção. As manifestações culturais não puderam ser identificadas de forma clara no cotidiano deles, na época em que a visita foi realizada. Destaco isso porque, na escola, por exemplo, os escritos como as identificações das repartições físicas estavam todas descritas na língua portuguesa. Mesmo que a fala do Diretor tenha sido contrária a esse apontamento, a impressão suscitada foi a de que essas manifestações ficam restritas aos eventos escolares ou da comunidade.

Já na segunda visita à Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa, na Comunidade Riozinho Kakumhu,⁹ foi identificada a seguinte oferta de ensino: 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, segunda fase, Educação de Jovens e Adultos

⁹ Segundo o Cacique, Kakumhu significa árvores de jatobá e frio.

(EJA), 2º e 3º segmentos (Ensino Médio), todas com turmas multisseriadas. A escola existe desde 2002 e, com as novas instalações desde 2012 (Fig. 2).

Figura 2: Sede atual da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Atualmente, a escola possui 15 colaboradores sendo seis professores, um Diretor, um Coordenador, três vigilantes, duas manipuladoras de alimentação escolar e dois auxiliares de serviços gerais, todos indígenas. Do grupo de professores, dois estão fazendo o curso de Licenciatura Intercultural¹⁰ na Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada em Goiânia-GO. Dois professores têm o magistério indígena concluído, outros dois estão cursando magistério indígena, o Diretor é formado em Teatro pela UFT e o Coordenador é formado em Licenciatura Intercultural. Desde fevereiro de 2018, a escola vem tentando ofertar o ensino na modalidade de Educação Infantil em parceria com o município, porém somente em 2019 que as discussões e negociações retornaram. A intenção é iniciar as aulas da Educação Infantil ainda no primeiro semestre de 2019, e já há 33 alunos matriculados. Está prevista a formação de uma turma com um único professor para ministrar as aulas. Essa modalidade é para atender crianças de 8 meses a 5 anos.

¹⁰ Esse curso é destinado à formação, em nível superior, de professores indígenas que estão atuando na região Araguaia-Tocantins e que não possuem formação específica para ministrarem aulas nas escolas indígenas, e ainda para aqueles que desejam atuar na Educação Escolar Indígena da Rede Pública de Ensino. As aulas presenciais acontecem na UFG e a distância, nos *campi* da UFT. As etapas presenciais normalmente acontecem entre os meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto. Os professores-alunos indígenas desse projeto recebem acompanhamento permanente por meio de encontros programados com os professores e lideranças indígenas nas comunidades, além de outras atividades.

Vale ressaltar que o acesso à Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa é demorado e difícil, uma vez que, depois de Tocantínia, as estradas não são pavimentadas e há trechos em situação precária. Geralmente as estradas das reservas indígenas são mantidas sem pavimentação em função da preservação das riquezas naturais, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que assegura aos indígenas o direito em desfrutar e ter uso exclusivo de suas terras.

1.2 O LUGAR ESCOLHIDO PARA A PESQUISA - DA ZAKRU SMĪSUTU ROMKMĀDĀ KBURŌIZE

Atualmente a Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa tem 72 alunos, distribuídos em três turnos, que atende três Comunidades, sendo elas: Riozinho, Sangradouro e Brejo Novo. A escola fornece alimentos todos os dias, sendo a maioria deles industrializados¹¹ e frutas. A evasão escolar é mais comum na EJA. O livro didático adotado na escola é o disponibilizado pela SEDUC e que está redigido em língua portuguesa. Foi identificado como material em Akwē um dicionário Escolar Xerente-Português/Português-Xerente, de 1994¹² e uma apostila intitulada “Escrita Xerente – A Sílabas”, para professores Xerente¹³ e outra apostila chamada de *Akwē Xerente Nīm Hêsuka – Rowahuzem Nnākṛta Pibumã* (Cartilha Akwē Xerente – Séries Iniciais),¹⁴ utilizadas frequentemente pelos professores de Artes (Fig. 3).

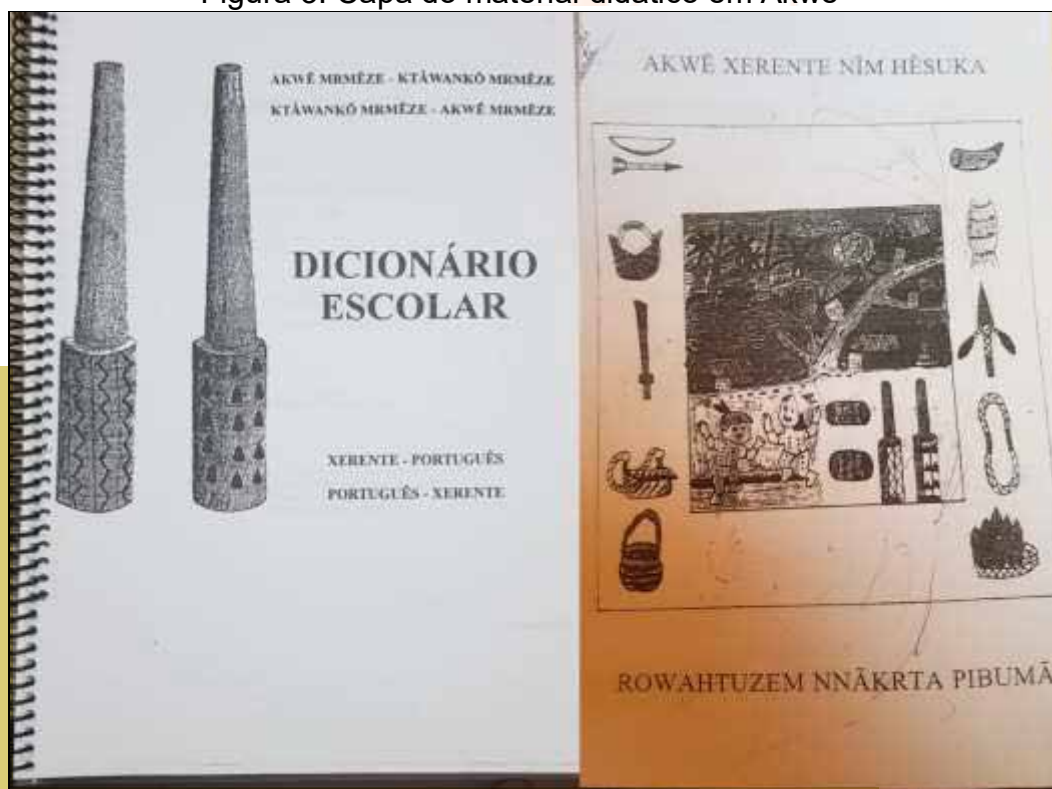
¹¹ Segundo os professores e gestores, o fato de oferecer alimentos industrializados aos alunos acontece por falta de organização social da comunidade. Atualmente, somente mandioca é plantada para consumo exclusivo das famílias. Faltam recursos financeiros e estruturais para tal atividade. A Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Miracema, que administra financeiramente e supervisiona as atividades da unidade, não consegue fornecedores na região, principalmente pela dificuldade de acesso à escola.

¹² KRIEGER, Wanda Braidotti; KRIEGER, Guenther (Orgs.). Dicionário Escolar: Xerente-Português; Português-Xerente. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994, 118 p.

¹³ Essa apostila foi preparada por Rinaldo Martins, em maio de 2000, na cidade de Miracema do Tocantins-TO, cidade vizinha dos municípios de Miranorte, Tocantínia e Barrolândia e que fica localizada a 68km a Norte-Oeste de Palmas. A distância entre Miracema e Tocantínia, cidade que dá acesso à comunidade Riozinho Kakumhu é de 2,3 km. De Tocantínia à Comunidade Riozinho Kakumhu percorre-se um trecho de 68km de estrada de chão. Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-miracema-do-tocantins.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

¹⁴ Esse material foi confeccionado por um grupo de indígenas Xerente (Wilson Suwate, Cláudio Kumrīzdazê, Vitorino Mārawē, Bonfim Sizdazê, Vilmar Kmōmse, Valnice kazudi e Manuel Simārē), para a alfabetização em Akwē, com elementos da cultura e reproduzida em Tocantínia, em 2000, com impressão aparentemente doméstica.

Figura 3: Capa do material didático em Akwẽ



Fonte: acervo particular da pesquisadora

A escola está em processo de construção do PPP, e os professores relataram a realidade vivenciada por eles, em uma reunião que não constava da programação. A professora responsável pela visita técnica pediu aos professores que relatassem os problemas, solicitando que enfatizassem em que poderíamos colaborar. Foram relatados altos índices de reprovação dos alunos indígenas e a falta de supervisão contínua. Não há capacitação dos professores, tampouco formação continuada. A equipe da SEDUC vai à escola uma vez ao ano e a DRE de Miracema faz supervisão esporadicamente.

Em outra reunião, foi relatado que os jovens indígenas se identificam com a cultura não-indígena e deixam de buscar as orientações dos anciãos. Segundo um dos professores, isso vem ocorrendo principalmente pela influência da tecnologia, com o uso do celular, com acesso as redes sociais como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagran*, e uso frequente da língua portuguesa. Em função disso, os professores destacaram a necessidade de trabalhar com as crianças a história local para revitalizar as questões indígenas, com a valorização da tradição. Eles sentem a necessidade de revitalizar ao menos as questões culturais, porque muitos indígenas estão passando para outro lugar, que não pertencem a eles. Os professores acreditam que o caminho

para essa reflexão encontra-se na escola. O professor de Artes, que trabalha com pintura e música, relatou que procura materializar o trabalho em objeto artístico.

Na Comunidade Riozinho Kakumhu, as festas não estão acontecendo regularmente e, quando ocorrem, são os anciões e os caciques que as determinam. Existe a tentativa de retomar as festas a partir das atividades da escola junto à comunidade. Para eles, comunidade e escola são uma coisa só, ou seja, eles não aprendem somente no espaço escolar, mas no cotidiano da comunidade.

Um professor indígena expôs o seguinte “[...] *a gente aprende todos os dias. Não só na escola. As crianças chegam na escola com a oralidade do Akwê e, na escola, elas aprendem a escrita.*” Outro professor destacou que “[...] *a escola tem o papel de pertencimento e de aproximar a cultura Xerente. A escola é para a comunidade e a comunidade é para a escola. A escola pertence ao Povo Xerente.*” Na fala de outro professor, “*Comunidade e escola é uma coisa só, então, precisam envolver ambas nas atividades culturais.*”

Vale destacar que a segunda escola visitada: a Wakōmêkwa, me sensibilizou em razão da falta de estrutura física e pedagógica identificada claramente nas primeiras visitas. A ausência de materiais pedagógicos para trabalharem, de acervos é perceptível. As dificuldades dos professores são enormes e eles as relataram “com o coração aberto”. Falaram de suas limitações profissionais, inclusive por falta de capacitação técnica e pedagógica. Foram humildes e, ao mesmo tempo, sensíveis ao exporem a realidade. Senti que minha presença fazia sentido. O discurso deles denotou absoluta verdade, pois apontaram suas necessidades e limitações com clareza; demonstraram vontade de ensinar ao relatarem as ações que buscam desenvolver com carinho e dedicação, mesmo com os obstáculos diários que enfrentam e que são totalmente perceptíveis.

A reunião com esses professores trouxe outra perspectiva para o modo de ver a cultura indígena, o que me motivou a desenvolver essa investigação de doutoramento nesse ambiente escolar. Observou-se ainda, a relação coletiva existente entre os indígenas: de humanidade, de vontade de estar junto com o outro. A sensação é de que eles são povos de fronteiras e que vivem no limiar entre as diferentes tradições e modos de viver deles e dos não-indígenas.

O Diretor da escola explicou que os anciões são pessoas com representatividade na comunidade, quem aconselha os membros familiares, na sua língua materna. Quem ouve aos anciões permanecem totalmente calados diante de

sua fala, em sinal de respeito à organização social da comunidade indígena. Comumente, eles são escolhidos por outro ancião (geralmente de pai para filho), alguém que possua conhecimento cultural e tradicional do povo, considerando-se que o conhecimento da cultura se dá através da oralidade.

Nas falas dos educadores indígenas existe preocupação com as tradições. Alguns se perguntam se a tradição se perde ou é esquecida. Do ponto de vista do coletivo indígena, a escola precisa se apropriar das questões tradicionais indígenas, suas preocupações e refletir sobre elas. Nessa perspectiva, o Diretor destacou que a Educação Escolar Indígena necessita ser diferenciada, com a ressalva de que essa diferença deve se restringir à cultura, às práticas culturais e à língua, porque o conhecimento é universal, e o sistema não-indígena está na escola indígena. Desse modo, uma diferença precisa ser somada a outra diferença, uma vez que a articulação entre os diferentes sistemas de ensino, ancorados na tradição indígena de educação, é que pode tornar a escola intercultural.

A partir desses relatos, destaco o aspecto do “esquecimento” ou da “perda” da tradição cultural indígena, bem como a necessidade de elas serem revitalizadas. Santos (2010a) relaciona o aspecto do esquecimento por meio de um cruzamento de conhecimentos e ignorâncias em um processo em que há aprendizagem constante. Quando estamos em situações de aprendizagens, isso pode provocar esquecimentos de outros fatos. Há, nesse sentido, um esquecimento ou “desaprendizagem” de um conhecimento, diante de uma nova informação que está sendo aprendido. Essa questão será retomada no terceiro capítulo.

1.3 ENCONTRANDO A ARTE NA ESCOLA INDÍGENA - *ROMKMĀDKĀ ITSĀMRI AKWĒ NIMR ROWAHTUZEM WA*

As visitas de campo, denominadas como piloto, foram necessárias para que fosse feito o reconhecimento do espaço físico/geográfico onde o estudo foi constituído e para a definição do fenômeno a ser pesquisado. Logo nos primeiros contatos com a comunidade indígena, pude perceber o quanto vivenciam a Arte naturalmente. Percebi que o modo tradicional de viver (o fazer e o artesanato) é próprio da cultura, que ocorre por meio da revitalização da memória.

Nessa cultura, existe a possibilidade do trabalho com as linguagens artísticas, principalmente com as Artes visuais, que se relacionam, de modo especial com o fazer do objeto artístico que acontece no cotidiano das comunidades. Os traços culturais

indígenas estão presentes na pintura do corpo e em outros fazeres, como o trabalho manual com o capim dourado. Existe uma construção que, na relação de ensino e aprendizagem, pode se tornar um objeto artístico. Desse modo, entre as atividades desenvolvidas, busquei identificar quais traços poderiam ser mais expressivos para as sucessivas discussões sobre a interculturalidade e o Ensino das Artes no universo da tradição do Povo Xerente.

A maneira de viver dos indígenas Akwẽ os diferencia dos demais povos. Eles têm suas características específicas: os rituais, os clãs, as pinturas corporais, as festas, a música, a arquitetura das casas, a língua, o modo como se relacionam com a natureza e a produção dos alimentos. Dessas diferenças é que o estudo se beneficiará. No lugar da prática, desenvolvem rituais. Percebi, então, que essa questão deve ser um dos elementos para a identificação dos meios em que se inserem ou não a interculturalidade nas Artes e na educação. Essa questão vai ser desenvolvida como um objeto auxiliar da problemática da Interculturalidade e o Ensino das Artes na Escola Indígena Wakõmëkwa.

Martins e Kok (2014, p. 60) destacam que “[...] nas sociedades indígenas, as artes estão profundamente associadas ao universo simbólico mágico-religioso que constitui, no fundo, o alicerce vital dessas comunidades.” Embora tenha percebido isso, direcionei o olhar para o espaço escolar, até mesmo pela minha formação e atuação profissional em cursos de formação de professores. Cumpre destacar que o fato de todos os estudantes indígenas do 1º ao 5º anos terem contato com a disciplina de Artes, me fez pensar no fenômeno de pesquisa, nas primeiras proposições e nas leituras realizadas para esse estudo.

Sob essa perspectiva, a pesquisa buscou identificar a concepção dos professores indígenas sobre o Ensino das Artes na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, para, em seguida, apresentar uma reflexão acerca de tais questões. Antes, porém, foi importante propor algumas interrogações acerca do problema, como as que se seguem: “Se a educação escolar indígena é proposta na perspectiva da interculturalidade, os saberes cotidianos se fazem presentes no Ensino das Artes? Qual a concepção que os professores indígenas têm sobre Arte e sobre o Ensino das Artes? Qual a função da Arte na escola indígena? Qual a prática educativa de um professor indígena de Artes?”

Trabalhamos com a hipótese de que os saberes indígenas se interrelacionam com os saberes formais da escola¹⁵ indígena no Ensino das Artes. Para isso, propomos a defesa da seguinte tese: os saberes informais podem e devem naturalmente ser conjugados e dialogados com os saberes formais, sendo o Ensino das Artes um dos caminhos para fortalecer as tradições dos povos indígenas.

Desse modo, a partir das considerações expostas, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a concepção dos professores indígenas sobre o sentido do Ensino das Artes na escola Wakōmēkwa, a partir da perspectiva da Interculturalidade. Como objetivos específicos, delimitamos:

- 1) entender o conceito de Ensino das Artes na perspectiva da Interculturalidade;
- 2) compreender o sentido da Arte para os professores indígenas;
- 3) identificar a concepção dos professores indígenas sobre o Ensino das Artes;
- 4) e verificar se os saberes indígenas dialogam com os saberes formais no Ensino das Artes.

Refletir sobre a construção de uma proposta curricular intercultural crítica para essa escola indígena, que considera as Artes como possibilidade de ampliação do olhar sensível e da visão de mundo da comunidade, pode potencializar acesso a novos conhecimentos articulados às tradições dos povos indígenas. Pensar sobre as diretrizes legais que tratam sobre a educação que regem o funcionamento da escola foi necessário para tal compreensão.

Um dos professores relatou que a escola deles é igual a dos não-indígenas; a estrutura física segue o modelo colonializado, assim como o currículo. A única diferença é a que a escola, na comunidade, é frequentada por professores e alunos indígenas. E tendo em vista que essa pesquisa se constituiu concomitante ao desenvolvimento de algumas ações junto à comunidade escolar, oportunizando momentos de reflexões sobre a realidade educacional atual, tal proposta fundamentou-se na perspectiva da etnografia multissituada. E, conseqüentemente, a pesquisa-ação tornou-se uma metodologia adequada para esta tese.

¹⁵ Quando faço menção a “saberes formais da escola”, estou me referindo aos saberes sistematizados pela educação formal. Nesse sentido, o ensino tem uma intenção e é desenvolvido por instituições normatizadas por meio de práticas educativas/pedagógicas para atender as diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNIEI), ao discorrer sobre as Artes para esse público, traz o seguinte questionamento: Por que estudar Arte nas escolas indígenas, uma vez que a “[...] Arte está estreitamente ligada à vida de todos os povos, especialmente dos povos indígenas? [...]” (MEC, 1998, p. 292). Portanto, acredito que as experiências adquiridas por meio do Ensino das Artes poderão possibilitar o sentimento de pertencimento ao seu povo de origem, inclusive no processo de construção de sua identidade. Isso remete à necessidade de revitalizar e potencializar a cultura do povo indígena.

1.4 CAMINHOS PERCORRIDOS - *BDÂDI ADU IT KMÃWAZRÊ DA*

Ao propor uma investigação de caráter científico, devemos pensar nas etapas que serão realizadas para desenvolver o estudo, reconhecer os caminhos e a utilidade de cada um deles, mesmo que haja mudanças. Por ser uma atividade de aproximação da realidade social, é preciso harmonizar teorias, métodos, dados, reflexões e ações, prevendo as dificuldades, conflitos, contradições e problemas que poderão surgir. Por isso, uma pesquisa não pode ser estabelecida de forma estática.

Nesse sentido, vale destacar que a investigação realizada constitui-se em uma pesquisa social desenvolvida na perspectiva da etnografia multissituada, sustentada na abordagem qualitativa. Para desenvolver o que aqui se propôs, tive a necessidade de apreender o contexto inserido, para compreender o sistema de valores e o modo de vida, as relações de poder, o silenciamento, as resistências que podem influenciar a comunidade indígena e, conseqüentemente, a rotina escolar dessa comunidade.

A pesquisa, em uma perspectiva da etnografia multissituada, busca possibilitar, segundo Oliveira (2017, p. 72), “[...] uma escuta sensível a pessoas e coletividades que, inviabilizadas e subalternizadas na história, fazem ecoar outros saberes.” Do pesquisador é exigido uma mudança de lócus, um desprendimento do seu contexto cultural de origem, dirigindo-se para outro cenário que pode ser, inicialmente, estrangeiro ou oculto.

Durante o estudo, o espaço torna-se o produto de interrelações, sendo que ele está sempre em construção por meio da atividade humana. Nele encontramos uma multiplicabilidade de visões de mundo (FALZON, 2009). Essa proposta se caracteriza pelo deslocamento experimentado pelo pesquisador e pelo movimento de ir e vir que a multissituacionalidade provoca, tanto de estranhamento quanto de familiaridade, ao

buscar entender outra realidade. Pesquisas nessa perspectiva, provoca um movimento do pesquisador em campos culturais diferentes, em que o etnógrafo também coproduz espaço (FALZON, 2009). Além disso, exige um pensar com e não sobre, podendo ocasionar em uma “transformação tanto da experiência quanto da reflexão”, que requer também uma postura ética e cuidadosa do pesquisador (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

Com essa perspectiva, foi possível identificar, no cotidiano escolar, aquelas práticas que, supostamente, podem parecer sem sentido, mas que são frequentes em sala de aula. Tal estudo requereu momentos longos de observação em campo, porque foi necessária uma descrição minuciosa e densa dos objetos investigados (MINAYO, 2014). Foi preciso considerar o aporte teórico realizado para o estudo, assim como o que se vivenciou na prática. A articulação entre as teorias utilizadas e a realidade empírica foi fundamental.

Dentre os documentos investigados estão os Projetos Educacionais Indígenas, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, e as Leis que regimentam o funcionamento das Escolas Indígenas no TO, na Educação Básica. Além disso, os conceitos que envolvem cultura, interculturalidade, educação intercultural indígena e seu currículo, assim como o Ensino das Artes foram apresentados. A base teórica desse estudo foi desenvolvida na perspectiva da interculturalidade crítica, envolvendo conceitos sobre cultura, educação, ensino e Artes, cuja fundamentação baseou-se nos estudos de Almeida e Albuquerque (2011); Fleuri (2001; 2003; 2006), Bourdieu (1989; 2004), Coelho (1993; 1997), Candau (2012), Cunha (2012; 2019), Quijano (2005, 2010), Mignolo (2009; 2017), Santos (2010a, 2010b), Tubino (2011), Walsh (2009, 2012), respaldados pelos documentos oficiais da Educação que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil.

Para desenvolver essa investigação com dinamismo e movimento entre teoria e dados, a pesquisa-ação contribuiu no processo. O pesquisador, nesse tipo de estudo, se envolve no processo com os sujeitos participantes, de maneira criativa e consciente, objetivando uma reflexão coletiva, considerando os aspectos eminentes em relação ao objetivo do estudo. A partir disso, ocorreu um agir coletivo (THIOLLENT, 1985).

Para iniciar uma pesquisa com as características aqui descritas, é importante uma aproximação do pesquisador em relação às pessoas, grupos ou instituições que pretende investigar, para sua aceitação em campo e para as observações das

práticas. Foi assim que o problema desta pesquisa surgiu, durante as observações iniciais para o reconhecimento do campo, no próprio contexto em que foi abordado as situações que resultaram na identificação do objeto. Conseqüentemente, durante os momentos de interação, escuta e reflexão, no espaço social da comunidade escolar indígena, brotou o desejo de desenvolver o presente estudo. Os participantes da pesquisa atuaram para localizar, entender e propor soluções para o problema desse estudo, por meio de atividades que pudessem aproximar o universo simbólico com a realidade curricular da escola, fortalecendo as iniciativas pretéritas e remanescentes, focadas no universo de uma pesquisa-ação.

O interesse pela espacialidade aconteceu a partir do momento em que passei a ter uma relação de pertencimento na comunidade escolar. Dessa aproximação, emergiu o objeto desse estudo, fortalecido por meio das sucessivas visitas para ampliar o conhecimento e o reconhecimento do cenário que se tornou em campo de estudo. Com as observações da rotina escolar e escutas dos colaboradores da escola que perduraram por um período em torno de 18 meses (entre os ago./set. 2017 a mar. 2019), que o projeto e a pesquisa para esse doutoramento despontou.

Participaram desta pesquisa todos os professores, Diretor e secretário da escola. As observações das aulas de Artes foram feitas nas turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, no do período vespertino, no ano letivo de 2018. São dois os professores que atualmente estão ministrando a disciplina de Artes nessas turmas. Um deles é do gênero masculino, com 35 anos e com formação escolar concluída em magistério indígena, e outro é do gênero feminino, com 28 anos, que atualmente está cursando o segundo ano do magistério indígena.

Todos se propuseram a participar desse estudo, aceitando a minha presença em sala de aula para observação. Esses professores, atualmente, ministram todas as disciplinas nas suas respectivas turmas multisseriadas: 1º e 2º ano e 3º ao 5º ano. Em 2017/2018, essas turmas estavam em uma divisão diferente: 1º e 2º ano, 3º e 4º ano e 5º ano; cada uma com um professor, totalizando em três. Com as mudanças em 2019, foram realizadas readequações em função da redução do número de alunos e professores.

Foram adotadas técnicas de pesquisa como a observação participante, na primeira fase da investigação, e sondagem perceptual, por meio de roda de conversa, na segunda fase. A observação da rotina escolar possibilitou o contato direto com o campo de pesquisa e as experiências cotidianas dos sujeitos em relação

ao objeto de investigação. Foi feito um diário de campo, onde encontram-se os registros de tudo o que foi absorvido, como conversas, gestos, comportamentos e expressões que têm relação com o tema da pesquisa. O ato de escrever no diário nos possibilita “[...] recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma de escrita, com base em uma estrutura narrativa.” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 8).

O momento do registro no diário é a ocasião de tentar se desprender dos juízos de valores, refletindo sobre as experiências que se vivenciou junto ao sujeito ou grupo estudado. Warschauer (2017) afirma que o diário torna-se um instrumento para “aprofundamento da reflexão individual e das partilhas no grupo.” É o momento de interação com o outro e de descoberta, em que o pesquisador deve se voltar a si mesmo para suas reflexões e interações.

A observação participante, segundo Minayo (2014), é uma estratégia importante, porque apresenta momentos imprevisíveis que podem surgir na relação do sujeito com o fenômeno pesquisado. Como o observador, em uma circunstância social, mantém-se presente, ele faz parte do contexto de observação em um movimento em que modifica e é modificado por esse mesmo contexto. Na prática, foram verificados como os processos se manifestam e como funcionam: as relações de hierarquia e de poder, que podem também se exteriorizar entre os pares; os símbolos e seus significados.

O pesquisador, no campo, deve se colocar no lugar do outro, sendo empático, humilde, discreto, despojado de ideias preconcebidas, com disposição para integrar-se ao contexto, procurando compreender as diferenças sociais, culturais e de hábitos e conhecimentos. A acuidade de observar as formas dos fenômenos sociais implica na disposição de o pesquisador se permitir experimentar uma sensibilidade emocional para penetrar nas espessas camadas dos motivos e intenções que conformam as interações humanas. O ato de observar “[...] implica interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o outro no fluxo dos acontecimentos.” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 4).

É na relação de proximidade com a rotina do grupo que acontece a observação participante, que envolve “[...] valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade.” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 3). Isso não significa que o pesquisador deve

se tornar nativo do contexto cultural que está inserido, mas se propor a ir ao encontro de outras culturas, o que envolve a alteridade, no desejo de conhecer o outro.

O roteiro de observação participante foi elaborado em torno dos seguintes tópicos: (1) o modo como os professores trabalham a disciplina de Artes; (2) a forma como os professores apresentam o conteúdo; (3) a relação professor/aluno durante a aula; (4) os saberes locais e os conteúdos ensinados em sala de aula; (5) o discurso do professor *versus* discurso dos documentos que regem sobre o Ensino das Artes nas escolas indígenas.

Foram feitas um total de oito observações no ano de 2018, sendo: quatro nas turmas de 1º e 2º anos; três nos 3º e 4º anos; e uma no 5º ano, sendo, cada uma, em média de 50 minutos. Na turma do 5º ano, foi realizada somente uma observação. Foi importante ver e ouvir o que estava em volta e, com sensibilidade, externalizar tudo no diário de campo. Essas descrições foram utilizadas como dados para análises, também com registros fotográficos e alguns trechos de filmagens feitos mediante consentimento.

Com a intenção de promover o exercício reflexivo, foram realizadas rodas de conversa, após as observações e indicações feitas no período da qualificação dessa Tese. Para Warschauer (2017), uma das características da roda é a possibilidade de, em um mesmo espaço, compartilhar diálogos entre pessoas com vidas distintas e estilos próprios de pensar e sentir. Esses diálogos não correspondem a uma mesma lógica e, neles, podem surgir diferentes significados sobre um mesmo tema. Trata-se de um instrumento metodológico com grande “[...] potencial interativo, criativo e de construção dos conhecimentos pelo diálogo.” (WARSCHAUER, 2017, p. 68). Esse conhecimento pode ser registrado, organizado, fundamentado, expandido e ainda reconstruído e, conseqüentemente, por meio da conversa, de narrativas do vivido, pode se desenvolver uma escuta empática e produzir dados para discussões considerando as dimensões pessoais e profissionais, podendo eles, serem abastados em conteúdos e significados (MOURA; LIMA, 2014; WARSCHAUER, 2004, 2017).

Com essa escolha, procurei me distanciar de um discurso metodológico positivista, homogêneo e padronizado, não por considerá-lo errado, mas inapropriado para esse estudo, por se tratar de uma pesquisa sociológica fundamentada e orientada por metodologias etnográficas interacionistas. Além do que essa opção, proporcionaria aos participantes do estudo, como narradores em potencial, uma troca de experiência, a partir de uma construção coletiva, com ocasiões

de manifestações daquilo que pode ser contestável e singular (MOURA; LIMA, 2014; WASRCHAUER, 2004; 2017).

Por meio de um processo de rememoração e de socialização, os participantes poderiam apresentar trajetórias que admitem fazer uma articulação entre passado, presente e futuro. O pesquisador tem papel fundamental e de participação mútua, ao mediar a discussão e buscar compreender as memórias que poderão surgir nas conversas que são tanto culturais e coletivas quanto individuais. As rodas de conversa envolvem uma atitude de escuta sensível, não somente das falas, mas da carga afetiva, das vivências que podem emergir (MOURA; LIMA, 2014; WASRCHAUER, 2004; 2017; AFONSO; ABADE, 2008). Moura e Lima (2014) destacam que,

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99)

Nessas conversas, cada um com seu jeito próprio de falar, pode se manifestar uma emersão de sentimentos, emoções, experiências positivas e/ou negativas, e conflitos podem aparecer em seus conteúdos e expressões. Nas rodas de conversa há a possibilidade de ter a experiência e de formar, por meio da experiência (WASRCHAUER, 2004). Foram realizadas quatro sessões de rodas de conversa com as seguintes temáticas: (1) a importância da escola; (2) a escola; (3) cultura; (4) Ensino das Artes na escola indígena. As atividades sempre iniciaram com a contextualização dos motivos de estar ali, apresentando-se na tentativa de estabelecer uma relação de confiança, destacando, resumidamente, o interesse e o motivo da pesquisa. Foi enfatizada a questão da ética sobre as informações coletadas e seu uso para fins acadêmicos e a liberdade que os participantes teriam para expressarem suas ideias. As conversas, na medida do possível, foram gravadas mediante autorização prévia dos sujeitos. Os registros dos dados e informações também foram feitos por meio de anotações e fotografias. Esses tipos de registros nos oferece a possibilidade de verificar “[...] o potencial integrador das experiências de vida que observava, narrava e comentava.” (WASRCHAUER, 2017, p. 62). O registro implica em uma atitude reflexiva sobre a prática que vem sendo realizada pelos participantes da roda de conversa.

Em todas as sessões, com as cadeiras dispostas em círculos, as conversas sempre iniciavam com uma questão, com a intenção de estimular o desenvolvimento do diálogo e, conseqüentemente, da troca de experiências, como podemos ver na Figura 4, abaixo:

Figura 4: Registro de uma Roda de conversa na Escola Indígena Wakōmēkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Com a questão-tema apresentada, após a contextualização da roda, os sujeitos naturalmente iniciavam o diálogo. As questões iniciais que direcionaram as rodas de conversa foram as seguintes:

- 1) qual a importância da Escola Wakōmēkwa para a comunidade e para você?
O objetivo desse primeiro questionamento foi o de saber o sentido da escola para as comunidades e para os professores enquanto formadores. Também pretendia-se identificar o sentimento de pertencimento em relação à escola;
- 2) O que é escola? A finalidade dessa questão é para estimular os participantes a perceber a função da escola, o sentimento que possuem e suas idealizações em relação a ela;
- 3) O que é cultura? A intenção ao apresentar essa questão foi a de produzir um diálogo acerca do que é cultura e identidade, para compreender a cultura dos Povos Xerente, seus saberes tradicionais e de verificar se esses saberes estão presentes no cotidiano da escola;
- 4) O que é Arte? Essa questão teve o propósito de compreender o que significa a Arte para o povo Akwē e o seu ensino na escola indígena, verificando o sentido das Artes e do seu ensino para os professores.

No início da pesquisa, o estranhamento foi de todos, pois os alunos se demonstravam tímidos e de pouca conversa. Quando as rodas de conversa iniciaram, os participantes estavam mais à vontade com minha presença na escola, porque já havia um tempo que eu estava presente na comunidade para desenvolver o estudo. Mesmo com a atitude de reserva dos participantes, evitando exposições diante das atividades iniciais, foi possível perceber tal fato como algo comum para eles: diante de um membro externo a comunidade, geralmente os indígenas se recuam por meio da fala, principalmente as mulheres, que geralmente expõem suas opiniões somente com a autorização do sexo masculino. Já nas rodas temáticas, a postura foi de envolvimento, participação e tranquilidade. Cada roda consumiu, em média, 1h.

Ao final de cada roda de conversa, foi proposto aos participantes o desenvolvimento de uma atividade para registro das impressões coletas inicialmente. Essas atividades eram realizadas com o objetivo de se criar algo que, naquele momento, fosse novo, a partir da impressão individual de cada participante e das partilhas socializadas. Também havia o intuito de estimular a criação, a partir da revisitação da memória e da história de cada um, com o seu povo e tradição. Essas atividades foram importantes para a organização dos dados e reflexão de cada um a partir das experiências comuns e individuais. Geralmente, as atividades eram desenvolvidas por eles em um tempo médio de 1h20min.

Em cada encontro temático, os participantes desenvolveram as seguintes atividades considerando os conteúdos já citados anteriormente:

- 1) escola – os participantes fizeram um texto sobre o que é a escola e ensino, destacando a escola que desejavam;
- 2) importância da escola – os participantes fizeram desenhos que representassem a escola a partir de uma perspectiva individual, descrevendo a importância da escola em um texto tanto em português quanto em Akwẽ;
- 3) cultura – os participantes produziram individualmente um texto falando sobre o que é cultura Akwẽ e fizeram um desenho sobre a cultura. Como todos desenharam elementos da cultura, solicitei que escrevessem o nome do elemento ou objeto e para que servia; a escrita desse material também foi bilíngue;
- 4) Ensino das Artes na escola indígenas - primeiramente, logo após as discussões e compartilhamento das impressões sobre o que é Arte, para

que serve e o porquê da Arte na escola, foi solicitada a produção de um texto de modo que registrassem o sentido do que é a Arte indígena-Akwẽ para eles, e para que serve essa Arte na escola. Em seguida, os participantes fizeram um desenho livre sobre a Arte indígena-Akwẽ, compartilhando com os colegas a produção e o sentido dela para cada um.

Os textos e desenhos dessas atividades se tornaram em propostas de projetos para a elaboração e produção de material didático bilíngue para a escola em questão que, ao serem impressos e publicados, poderão ser utilizados nas aulas. Cabe apontar que o processo de elaboração desse material envolve tempo e dedicação, porém, é necessário. Esse material ainda está em processo de revisão e construção. Um processo de reescrita desses textos também é necessário. Todos os professores estão fazendo parte da elaboração, reescrita, revisão dos textos e das traduções. Os participantes escolheram a ordem das informações a serem dispostas nos materiais, e eles que irão aprovar a finalização e diagramação do material didático, antes da edição e impressão.¹⁶

É importante ainda mencionar que, assim como pensar nas estratégias e técnicas metodológicas que são importantes para desenvolver uma pesquisa e refletir sobre o processo de coleta de dados, as suas análises também são ações necessárias, porque requisitam planejamento (SOUZA, 2009). Esse momento requer atenção, perspicácia e flexibilidade, porque imprevistos podem ocorrer no caminho, surgindo, inclusive, situações e dados novos que não se pensava que poderiam ocorrer. Então, ao coletar dados e fazer os registros, existe a necessidade de explorá-los de maneira significativa e crítica.

Vale destacar que foi feita a opção de apresentar, concomitantemente, depoimentos e trechos das falas dos indígenas e dados já coletados no decorrer da pesquisa. Tal escolha se deu por se acreditar que, desse modo, ocorreria uma melhor compreensão e sistematização da teoria, bem como uma aproximação com o objeto da pesquisa, promovendo um diálogo reflexivo. Portanto, não há, nesse texto, um capítulo de resultados e análises dos dados, uma vez que eles estão diluídos em toda esta Tese. As falas dos participantes foram apresentadas de maneira literal, como

¹⁶ A formatação do material didático e a sua impressão será possível porque está prevista a utilização de recursos financeiros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizados ao Programa de Doutorado Dinter em Artes UNESP/UFT para essa finalidade: produção de produtos, resultados da tese: responsabilidade e inserção social.

falaram ou escreveram. E estão dispostas do texto em itálico, para dar ênfase à voz dos participantes indígenas.

A pesquisa foi desenvolvida considerando a perspectiva da Interculturalidade crítica. Nisso, procurou-se compreender teoricamente conceitos sobre cultura, educação, ensino e Artes, respaldados pelos documentos oficiais da Educação que regulamentam a Educação Escolar Indígena. Levei em consideração os aspectos teóricos para fazer a interpretação dos dados, por meio de uma análise crítica.

Para isso, foi necessário o exercício de afastar-se das concepções formadas a partir de experiências particulares, uma vez que, ver o objeto ou analisá-lo a partir de um discurso racional inclina-se a enrijecer e generalizar as suas sutilezas principalmente quanto esse objeto está posto no campo das Artes. Sobre isso, Ginzburg (1989, p. 62) acredita que é preciso “[...] sair dos limites estreitos de uma “leitura” puramente formalista e considerar a obra de arte singular com uma reação complexa e ativa [...] aos acontecimentos da história circundante.” Entretanto, não em uma perspectiva inautêntica, em que o movimento circular pode se tornar em uma interpretação arbitrária. Faz-se necessário um discurso cujo aprofundamento vá em direção ao sentido da essência, considerando a época, o povo e a comunidade cultural. Desse modo, foi importante olhar para o objeto e o que ele manifesta na sua complexidade, sentido e significado, a partir dos registros e dos contextos da pesquisa.

Vale destacar que o projeto dessa pesquisa de doutoramento foi submetido à apreciação e análise da FUNAI, do Comitê de Ética e Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), por meio da Plataforma Brasil (ANEXO A). Por orientação do Comitê de ética, foi optado por não apresentar os nomes dos participantes dessa pesquisa, para os resguardar, assegurando sigilo. Nos anexos, encontram-se as principais autorizações e documentações exigidas pelos referidos órgãos para a realização de estudo em terras indígenas Xerente. O Cacique da Comunidade Riozinho Kakumhu assinou uma carta de anuência para ingresso em Terras indígenas (ANEXO B). Tanto o Cacique quanto o Diretor da Escola Estadual Indígena Wakömëkwa assinaram termos de anuência, para realizar o estudo e o levantamento de dados em campo na escola Wakömëkwa (ANEXOS C e D), bem como os Termos de Autorização de uso de imagem, som, som de voz, nome e respectiva cessão de direitos, com fins acadêmicos (ANEXOS E e F). O Termo de Autorização de Uso de Imagem, Som, Som de voz, Nome e Dados biográficos assinado pelo Cacique da Comunidade Riozinho Kakumhu

encontra-se no ANEXO G. Além desses documentos, temos o Ofício nº 2950/2018/GABSEC (SEDUC), referente à autorização para desenvolver a pesquisa na Escola Estadual Indígena Wakömëkwa (ANEXO H) e o Termo de Compromisso assinado entre mim (pesquisadora desse estudo) e a FUNAI (ANEXO I).

Em uma das visitas, realizou-se uma Oficina da Língua Akwẽ para os professores pesquisadores da UFT, integrantes do projeto. Alguns membros da Comunidade, pais e alunos também falaram sobre a importância da escola naquele lugar. Um dos professores da escola, a professora e orientadora desta pesquisa e eu visitamos as casas da comunidade Riozinho kakumhu, com a autorização do Cacique. Concomitante a essas ações, as observações sobre a rotina escolar foram iniciadas como atividade desta pesquisa. As idas e visitas à escola foram todas agendadas previamente com o Diretor da escola, mediante autorização para o desenvolvimento das atividades, nos dias e horários definidos em conjunto. Muitas viagens foram canceladas, em função da dificuldade de ajustar os dias entre o transporte da UFT e a rotina da Escola, que se encontra com dificuldades em ter aula regular em função de outras questões que serão apresentadas no próximo capítulo.

As ações foram planejadas considerando cultura, rotina e característica da escola e o momento de transição e adaptação que a gestão está passando desde 2017. Foram realizadas conversas informais com uma anciã, com o Cacique e um membro da comunidade sobre a cultura Xerente, sua história no Brasil e no Tocantins, desenvolvidas a partir os seguintes pontos: surgimento dos Xerente e da cultura no Brasil e no Tocantins; o que significa ser Xerente; a cultura Xerente e a Arte Xerente. Tais conversas foram gravadas e alguns trechos foram filmados, mediante autorização prévia desses membros, e foram mediadas pelo Diretor da Escola que estava na gestão no ano 2018 e realizadas individualmente e nas casas dos mesmos. As falas em Akwẽ foram traduzidas sempre por um membro da escola.

Os dados e análises das falas desses nativos poderão contribuir para o avanço da área do conhecimento relacionado à Educação Escolar Indígena Intercultural e o Ensino das Artes, bem como no aprimoramento da legislação sobre a Educação Escolar Indígena no TO e, conseqüentemente na prática curricular dos professores da escola. Eis a relevância acadêmica, política e social dessa pesquisa.

Além disso, as atividades desenvolvidas puderam contribuir com o processo de formação dos professores da escola. Logo, a responsabilidade acadêmica e social desse trabalho se pauta no compromisso que tive, ao longo dessa investigação, em

colaborar com a formação dos professores indígenas e da comunidade da escolar ao desenvolver ações que os estimulassem a repensar sobre suas práticas culturais no contexto educacional.

O Capítulo II desta pesquisa apresenta um breve histórico sobre o surgimento dos Povos Xerente no Brasil e no TO, bem como o campo de pesquisa, considerando o espaço geográfico e simbólico dos Povos Xerente, estabelecendo uma relação com a comunidade e escola indígena.

O Capítulo III reflete sobre as perspectivas e desafios para uma educação intercultural e sobre as diversidades culturais no contexto educacional, apresentando conceitos sobre educação, interculturalidade, cultura e tradição cultural, considerando a multiplicabilidade das práticas culturais no contexto escolar indígena. Também serão vistos apontamentos conceituais e teóricos sobre a escola e sua organização como instituição de ensino, a partir do seu surgimento, destacando sua finalidade enquanto instituição educacional e social.

O Capítulo IV destaca os postulados teóricos e legais da Educação Indígena a partir dos documentos oficiais e da legislação da educação indígena, sua implantação nacional e estadual, bem como conceitos e ampliação do ensino no âmbito da educação indígena.

O Capítulo V reflete sobre o Ensino das Artes e a construção do seu currículo intercultural pós-colonial, seus objetivos e finalidades educacionais em uma escola indígena na atualidade e, de modo específico, na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa.

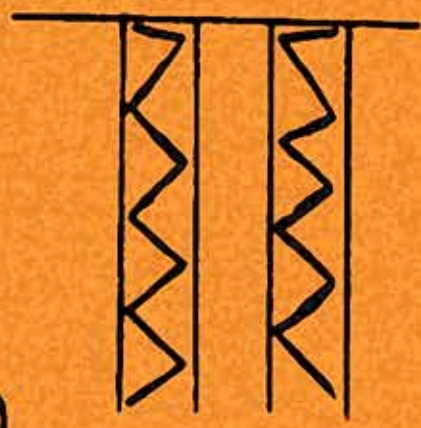
Este trabalho investigativo, portanto, se inclui no estudo da Educação Escolar Indígena na perspectiva do Ensino das Artes na escola e propõe a compreensão das práticas educativas dos professores em um processo de formação, que é relevante para a potencialização das tradições culturais de comunidades indígenas. E, por meio do Ensino das Artes na escola indígena, foi verificado como essa prática acontece no cotidiano escolar e qual o sentido do Ensino das Artes na escola indígena.

שָׁמַר שָׁמַר שָׁמַר שָׁמַר
זָרָה זָרָה
זָרָה

2



STÊROMKWA

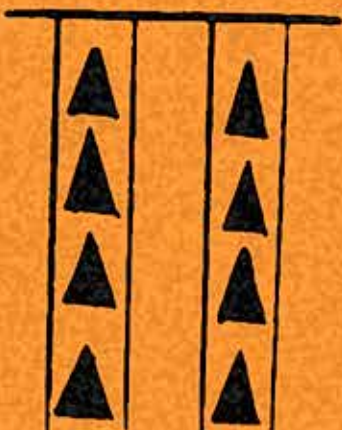




CONTEXTO DA COMUNIDADE
INDÍGENA RIOZINHO KAKUMHU E
A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
WAKÖMËKWA

—
ROKMÄDKÄ PORESÑÄ AKWË
NÖRAITË DAZAKRU KAKUMHU
WAMHÄ KÄTÔ KRI ISANÄMZE
WAKÖMËKWA WAMHÄ

H T Ä M H Ä



2 CONTEXTO DA COMUNIDADE INDÍGENA RIOZINHO KAKUMHU E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WAKÔMÊKWA – ROKMĀDKĀ PORESNĀ AKWĒ NŌRAITĒ DAZAKRU KAKUMHU WAMHĀ KĀTŌ KRI ISANĀMZE WAKÔMÊKWA WAMHĀ

Mais do que uma simples etnia, o Brasil é um povo nação, assentado num território próprio para nesse viver seu destino.
Darcy Ribeiro

Um trajeto longo de estrada de chão com morros, serras, cerrado, rios e córregos, lamaçais em tempos chuvosos. Essas são as características da reserva do Povo Akwê Xerente, onde se localiza a Escola Estadual Indígena Wakômêkwa, no município de Tocantínia-TO. Marcas da natureza, de uma história de conquistas, de vidas e experiências de um povo que luta pelos seus direitos de igualdade.¹⁷

Para adentrar nesse lugar, à medida que se rompe com as dificuldades do caminho de terra, foi preciso também, como participante da pesquisa, olhar para o outro, para o lugar. Refletir sobre o lugar onde estamos, a fala, suas características, é tão importante quanto discorrer teoricamente a respeito de algum assunto que se estuda em uma pesquisa científica e acadêmica e de caráter etnográfico multissituada. Segundo Moreira e Hespanhol (2007),

É fundamental considerar o lugar como palco dos acontecimentos pela sua dimensão real, prática, sensível e concreta. Além disso, se torna fundamental considerá-lo como uma construção tecida por relações sociais no espaço vivido, garantindo uma rede de significações e sentido, tecidos pela história e cultura. (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 53-54)

No local da pesquisa, podemos encontrar, além de suas características físicas, expressões diversas, simbolismos, sentimentos de pertencimento, que podem caracterizar um mundo vivido e experienciado. Também podemos compreender a organização social e econômica de uma comunidade. Para Andrade (2017, p. 588), “é fato que nome e lugar constituem uma unidade identitária, que marca o recorte cultural. Particularmente, entendemos essa unidade (nome e lugar) como um sentimento de ligação, de alma, de afetividade”. Nesse caso, acredita-se que, tanto a história do Povo Xerente, o nome da comunidade quanto o nome da escola, tenha sentido e significado para o grupo e também para esse estudo.

¹⁷ O termo igualdade é mencionado no texto com o sentido de ter direito à, ou seja, acesso ao direito de modo equiparado a todos.

Logo, conhecer a comunidade de estudo a partir do lugar onde ela se encontra é ter a possibilidade de compreender melhor o fenômeno pesquisado. É olhar e refletir sobre a posição que esse lugar ocupa, não em relação ao que está nítido, mas considerando as marcas históricas, sociais, culturais e identitárias que podem ser evidenciados nesse momento.

As crenças, mitos, rituais possibilitaram reconstruir uma cultura diferente da qual eu estava inserida. Sobre isso, Ginzburg (1989) afirma que,

[...] para demonstrar a relevância de fenômenos aparentemente negligenciáveis, era indispensável recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação diferentes dos usuais. De uma reflexão sobre a análise de perto, de tipo microscópico, nasceu "sinais". (GINZBURG, 1989, p. 10)

Ao longo da pesquisa, expandir a investigação para um âmbito cronológico e espacial, promover relações tipológicas e formais, e contextos históricos relacionando com as teorias que fundamentam o estudo em questão foi necessário. Para isso, o pesquisador deve se permitir "guiar pelo acaso e pela curiosidade e não por uma estratégia consciente." (GINZBURG, 1989, p. 10). O que aparentemente está adormecido ou considerado antigo pode nos revelar como traços permanentes de uma existência humana.

Desse modo, para se conhecer o local em que a pesquisa se desenvolve, precisei compreender como tudo surgiu, principalmente o povo da Comunidade Riozinho Kakumhu que recebe a Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa.

2.1 SURGIMENTO DOS POVOS XERENTE NO TOCANTINS

A história de como surgiram os Povos Xerente na região do estado do Tocantins, os caminhos percorridos, as trajetórias de lutas, a diáspora Xerente no Cerrado brasileiro parece ser uma realidade esquecida entre eles, quando me refiro à comunidade Riozinho Kakumhu. Na tentativa de resgatar a história desse povo entre os membros mais velhos da comunidade, poucos registros foram identificados.

Uma das anciãs da Comunidade, hoje com 63 anos, ao ser questionada sobre o surgimento dos Povos Xerente, relatou que,

A história e o povo surgiu de um fogo. Na história, conta que uma onça, um jovem atirou com flecha, e esse sangue se espalhou e derramou e virou fogo e, assim, surgiu a história dos clãs e nossas culturas que foram se

espalhando. Tem dono das listras e dos círculos que podemos compreender estes clãs se reconhecendo um ao outro na área dos Povo Xerente. Essa é uma história bem antiga e pelo que eu saiba, é só isso.

Segundo Araújo (2016), é possível encontrar registros de que os Povos Xerente são originários do cerrado brasileiro e seus primeiros contatos com os não-indígenas ocorreram próximo ao mar, logo que iniciaram as relações com tripulações de navios. Mas, pelos registros históricos esse contato ocorreu no século XVII, ao centro-oeste brasileiro, com a chegada dos jesuítas e colonizadores.

Entretanto, existem outras versões sobre essa origem, como o relatado pela Anciã da Comunidade Riozinho Kakumhu, em que o surgimento do povo está relacionado com o surgimento dos clãs utilizados por esse mesmo povo. Araújo (2016) ainda destaca que, em outros relatos, há aqueles que falam, como Ribeiro (2017) que os Xerente e Xavante formavam o mesmo povo, ocupando o território na Bahia, nas proximidades do mar.

Já no século XVIII, há registros do Povo Xerente no antigo estado de Goiás, circunjacente aos Rios Araguaia e Tocantins, que, na época, foram para o interior do Brasil devido à possibilidade de extração de ouro nessas regiões. Sobre isso, Ribeiro (2017) aponta que esses povos,

ocupavam originalmente a bacia do Tocantins, desde o sul de Goiás até o Maranhão, estendendo-se do rio São Francisco ao Araguaia. Antes de enfrentarem os criadores de gado que os alcançaram vindos do oeste, do norte e do sul, tiveram de fazer face às bandeiras e aos garimpeiros que devassaram seu território em busca de ouro e diamantes. Sua oposição aos civilizados foi tão tenaz que eles chegaram a ser responsabilizados pela decadência de Goiás. (RIBEIRO, 2017, p. 68)

Em 1785, o Povo Xerente estabeleceu uma relação patriarcal com os não-indígenas, mediante atitudes do governo de Goiás quanto às honrarias e devolução de comunidades aos povos, com a intenção de ocasionar a paz. Foi organizado, então, o aldeamento¹⁸ de Dr. Pedro III, também conhecido como Carretão, de modo que os Povos Xerente (os Akwẽ) pudessem conviver sob os olhares dos militares, podendo usufruir de uma vida civilizada. Entretanto, logo eles evadiram para o norte, indo para outro território tribal.

¹⁸ O aldeamento dos indígenas ocorria por interesses coloniais. Eram levados para as regiões que seriam úteis aos dominantes da época. O objetivo sempre era de servir de “[...] infraestrutura, fonte de abastecimento e reserva de mão de obra.” (CUNHA, 2012, p. 76).

No século XIX, por volta da segunda década, existiam presídios militares ocupados por Povos indígenas Xavante e Xerente. E diante de suas resistências, eles atacavam os presídios e as vilas em que residiam os não-indígenas. Lewis (2019) conta que,

[...] os que escapavam do trabalho nas fazendas terminavam frequentemente nas reservas dos jesuítas – campos de concentração religiosos onde as condições de vida quase nunca eram menos severas, e os mais insignificantes pecados e infrações eram punidos com terríveis flagelos ou aprisionamentos. (LEWIS, 2019, p. 44)

Essa época, desde o século XVI é lembrada como um período de muita escravidão para os povos indígenas, uma vez que eram forçados a trabalhar e proibidos de falar a língua original deles e, conseqüentemente, tiveram de aprender a língua portuguesa. Muitos não conseguiram falar o português e foram até mortos (WEWERING, 2012). Por volta de 1824, como consequência da situação descrita, os Povos Xavante/Xerente se deslocaram para a margem esquerda do Tocantins. Dados apontam que, em 1851, existiam uma média de 2.139 indígenas Xerentes na região. Já, em 1859, foram para o Araguaia, estabelecendo-se nos campos do Rio das Mortes, gerando conflitos entre fazendeiros e outros indígenas que eram vizinhos (RIBEIRO, 2017). Foi nessa luta contra o avanço do colonizador e em defesa de terra para apropriação dos povos indígenas, que seu território começou a se constituir (LIMA, 2016).

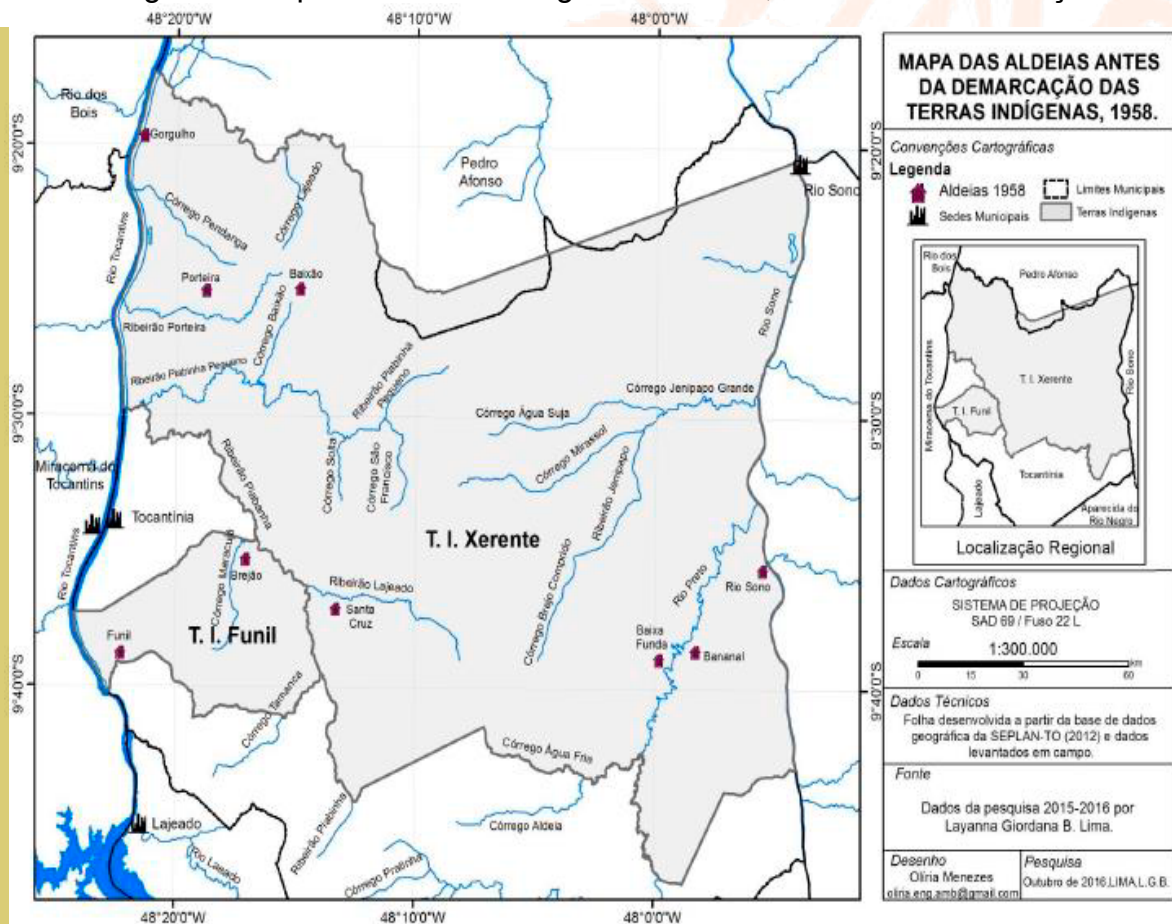
A anciã Xerente da Comunidade Riozinho Kakumhu relatou, a partir dos seus registros de memória, sobre a vinda dos Xerente para o estado do Tocantins:

Essas histórias são contadas de várias formas. Uns contam que o Povo Xerente estava em conflito com os não-índios e outros falam que viram alguma coisa no rio e voltaram. Mas até onde eu sei, aconteceu assim: a gente fazia parte do mesmo grupo Xavante, e os que ficaram aqui ficaram poucos e foram se reconstruindo, aumentando, e assim foi crescendo, foi fazendo as aldeias de pequenos grupos, fazendo devagar, foi aumentando e assim a história foi contada. Não sabemos a quantidade de Xerente que ficou para trás, mas essa história é real, e até hoje estamos aqui, nas aldeias, espalhado e, graças a Deus, crescendo.

Por volta de 1870, Frei Antônio de Ganges foi até as comunidades dos Povos Xerente localizadas às margens do Rio Tocantins para catequizá-los. Nessa mesma região, surgiu um arraial conhecido na época por Tereza Cristina, antigo Piabanhas, hoje a atual Tocantínia, por meio de invasão pelas populações sertanejas e cristãs. Os conflitos permaneciam entre os indígenas e essa população. Na época, houve a

necessidade do Imperador se pronunciar, para um possível acordo. Aos indígenas foi destinada uma grande extensão de terras para colocarem seus gados, porém, os conflitos continuaram. Nesse processo, houve, segundo Ribeiro (2017), uma diminuição da população indígena Xerente, que reduziu de quatro mil indivíduos em 1824, para mil trezentos e sessenta, em 1900. Conta-se que no século XIX, esses povos já se encontravam em suas terras atuais. Já no século XX, em 1929 contabilizaram uns oitocentos e por volta de 1957 em média uns trezentos e cinquenta indígenas Xerente. Esse foi um período reconhecido como difícil para sobrevivência deles, devido às frequentes invasões de posseiros e fazendeiros pelo território de ocupação tradicional, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5: Mapa das Terras Indígenas Xerente, anterior à demarcação



Fonte: Lima (2016, p. 127)

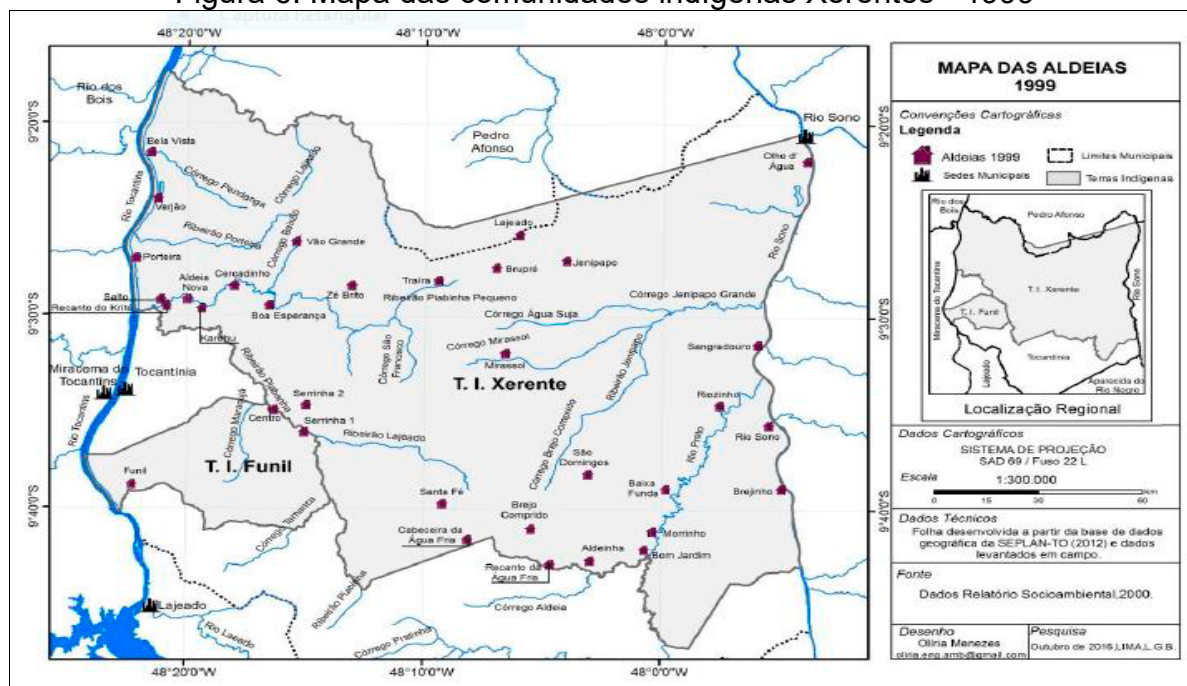
Consequentemente, no período de 1980, o número de comunidades no território Xerente era bem menor. Logo, suas terras foram divididas por áreas sendo organizadas a partir da criação de Postos Indígenas (PI), conhecidos como: PI

Xerente, PI Funil, PI Brejo Comprido, PI Rio Sono e PI Brupé. As roças das comunidades eram organizadas tendo essa divisão como referência.

A demarcação das terras Xerente aconteceu somente em 1972, entre os rios Tocantins e Sono, sendo identificada oficialmente pela FUNAI como área ocupada pelos Akwê-Xerente no mesmo ano. A grande área ficou numa demarcação de 183.542 hectares.

Araújo (2016) registra que, após esse período, a demarcação e homologação definitiva do território Xerente ocorreu em 1984 numa subdivisão das terras indígenas localizadas no município de Tocantínia, estado do Tocantins, na margem direita do rio Tocantins, a 70 quilômetros da capital do Estado, Palmas, sendo: a Terra Indígena Xerente e a Terra Indígena Funil. Hoje, essa área dos Xerente envolve uma extensão territorial de 167.542 hectares. Araújo (2016) acrescenta que essa reserva está organizada em regiões, identificadas como: Porteira, Funil, Brupé, Brejo Comprido e Rio Sono. Então, a partir dos anos 90, registros apresentam acréscimos na população. Conta-se uma média de 1.123. E desde então, observa-se que os indígenas vêm se mantendo resistentes, e reflexo disso é o aumento significativo da população. Em 1999, registrou-se um número de 1.836 habitantes indígenas. Já em 2010, a população evoluiu para 3.017 habitantes. Em 2016, verificou-se registros de 3.814 indígenas espalhados em 74 comunidades, conforme a Figura 6 (LIMA, 2016).

Figura 6: Mapa das comunidades indígenas Xerentes - 1999



Fonte: Lima (2016, p. 171)

As terras hoje demarcadas, após a criação do Serviço de Proteção ao Índio e FUNAI, que deram assistência aos povos indígenas, principalmente para o reconhecimento de posse indígena da terra, o foram, definitivamente, por volta de 1991, após uns três anos da criação do estado do TO.

Nesse processo de ampliação das comunidades, com muitas cidades circunvizinhas, as relações entre indígenas e não-indígenas foram ganhando uma nova configuração. Muitos indígenas estão se urbanizando, indo para a cidade em busca de melhoria de vida e de estudos e, diante disso, atualmente, sofrem muitas influências de meios e organizações externas às comunidades. Além desses fatores, por conflitos internos entre os indígenas e diante de pressões de expansão próximas as suas terras, principalmente com a criação do estado do TO, nas últimas décadas, as comunidades vêm se multiplicando, com um número de população reduzido.

Vale destacar que, com a criação do TO, em 1988, a situação econômica do Estado impactou a vida dos indígenas. Muitas obras estavam sendo desenvolvidas na região como rodovias e usinas hidrelétricas, assim como grandes projetos agrícolas estavam sendo executados (LIMA, 2016). Wewering (2012) afirma o seguinte:

Entretanto, o impacto provocado pela Usina Hidrelétrica do Lajeado, na proximidade de nossas terras, causou mudanças para nós nas atividades de caça e pesca que ficaram muito reduzidas. Acabou-se a fartura que antigamente tínhamos. Além disso, o ciclo e a intensidade das chuvas têm sido prejudicados por causa da barragem sobre rios e córregos, cujo volume de água vem diminuindo rapidamente, trazendo consequências negativas para o plantio das roças e das vazantes. (WEWERING, 2012, p. 14)

Essas mudanças e as novas transformações políticas governamentais que se intensificaram nas últimas décadas, vêm afetando e contribuindo para que as mudanças nas comunidades e na vida dos Povos Xerente também ocorram, aumentando os riscos ambientais e sociais. Alguns estudiosos retratam que infelizmente há uma influência negativa, pois são poucas as condições de sobrevivência que restaram a esses povos, como o desenvolvimento e fertilização das plantações na roça, devido ao desmatamento, construção de barragens, além de investimentos abusivos e desenfreados por partes de empresas nacionais ou transnacionais (ARAÚJO, 2016; LIMA, 2016; WEWERING, 2012; VENÂNCIO e CHELOTTI, 2016). Sobre isso, Machado (2016) discorre que,

No contexto político e econômico atual do Tocantins, em que o projeto desenvolvimentista e o agronegócio são prioridades para o poder público, os indígenas são submetidos a diversos tipos de violência, exploração e

opressão. Somam-se as essas questões as construções discursivas e representações negativas que perduram sobre os indígenas, tais como: porcos 'selvagens', 'bárbaros', 'indolentes', 'preguiçosos' e todos os demais termos presentes ainda hoje em livros didáticos e no imaginário social. (MACHADO, 2016, p. 9)

Mesmo com as conquistas dos povos indígenas e os significados deles para a história do Brasil, eles sempre foram vistos como um obstáculo para o desenvolvimento socioeconômico. Ainda não há políticas públicas que contemplem suas demandas e que respeitem, na integridade, seus modos de vida tradicionais, ameaçando inclusive os direitos territoriais coletivos desses povos.

Nesse contexto ainda é importante enfatizar que, de modo geral, no estado do Tocantins encontra-se uma população indígena diversificada, distribuída em diferentes regiões com terras tradicionalmente ocupadas e oficialmente demarcadas (regularizadas), sendo: Apinayé (Povos Apinayé), localizados nos municípios de Maurilândia do Tocantins, Itaguatins, Cachoeirinha, São Bento do Tocantins e Tocantinópolis; Funil e Xerente (Povos Xerente) em Tocantínia; Inawebohona (Povos Javaé e Karajá) na Lagoa da Confusão e Pium; Krahó-Kanela (Povos Krahó-Kanela) na Lagoa da Confusão; Kraolandia (Povos Krahó) em Goiatins e Itacajá; Maranduba (Povos Karajá) em Araguacema e Santa Maria das Barreiras; Parque do Araguaia (Povos Tapirapé, Javaé, Karajá e Ava-Canoeiro) em Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium; Xambioá (Povos Guaraní e Karajá) em Santa Fé do Araguaia. Com terras declaradas¹⁹ existem as comunidades indígenas Taego ãwa (povos Ava-Canoeiro) localizadas em Formoso do Araguaia; e Utaria Wyhyna/Iròdu Iràna (Povos Javaé, Karajá) em Pium. Existem ainda algumas terras indígenas tradicionalmente ocupadas, mas que estão em estudo²⁰ para regularização como as comunidades Javaé/Ava Canoeiro (Canoanã) (Povos Javaé) localizados em Famoso do Araguaia e Sandolândia (FUNAI, s/d).

Em relação ao território Xerente, campo de reflexão desse estudo, identifica-se que em 2018, a partir das informações apresentadas²¹ pelo Distrito Sanitário Especial Indígena do estado do Tocantins (DSEI-TO), localizado na cidade de Tocantínia, a

¹⁹ Terras indígenas declaradas são aquelas que conseguiram a “expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.” (FUNAI, s./d., s./p.).

²⁰ As terras indígenas em estudos são aquelas estão em fase do procedimento demarcatório a partir de “estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena.” (FUNAI, s./d., s./p.).

²¹ Esses dados foram coletados em visita ao órgão.

população Xerente possui atualmente 3.842 indígenas em média, distribuídos em 92 comunidades.

Segundo Paula (1998), o número de comunidades nas reservas Xerente que, em 1987, se resumiam em sete foram aumentando, conforme números apresentados anteriormente, de modo que as comunidades não têm infraestrutura para oferecer aos povos. Isso ocorreu principalmente devido à política de divisão das lideranças Xerente, efetivada pelos governos estaduais do Tocantins na década de 90. Essa fragmentação acarretou, ao longo dos anos, em conflitos internos. Porém, fatos semelhantes ocorrem desde o século XVII, quando terras indígenas foram vendidas ilegalmente para fazendeiros, latifundiários e mineradores (LEWIS, 2019). Devido à expansão urbana no entorno da reserva Xerente, vem sendo constante as pressões para acordos de redução da área em virtude de construção de rodovias, pontes, ferrovia, usinas hidroelétricas e projetos agropecuários (PAULA, 1998; LEWIS, 2019). Suas terras vêm sendo diminuídas, prejudicando o meio físico e biótico, comprometendo, por exemplo, a caça e pesca, elementos principais de alimentação desses povos.

Existem duas estradas que cruzam a reserva Xerente, dando acesso de Tocantínia à cidade de Pedro Afonso e da primeira à cidade de Aparecida do Rio Negro. Segundo Paula (1998),

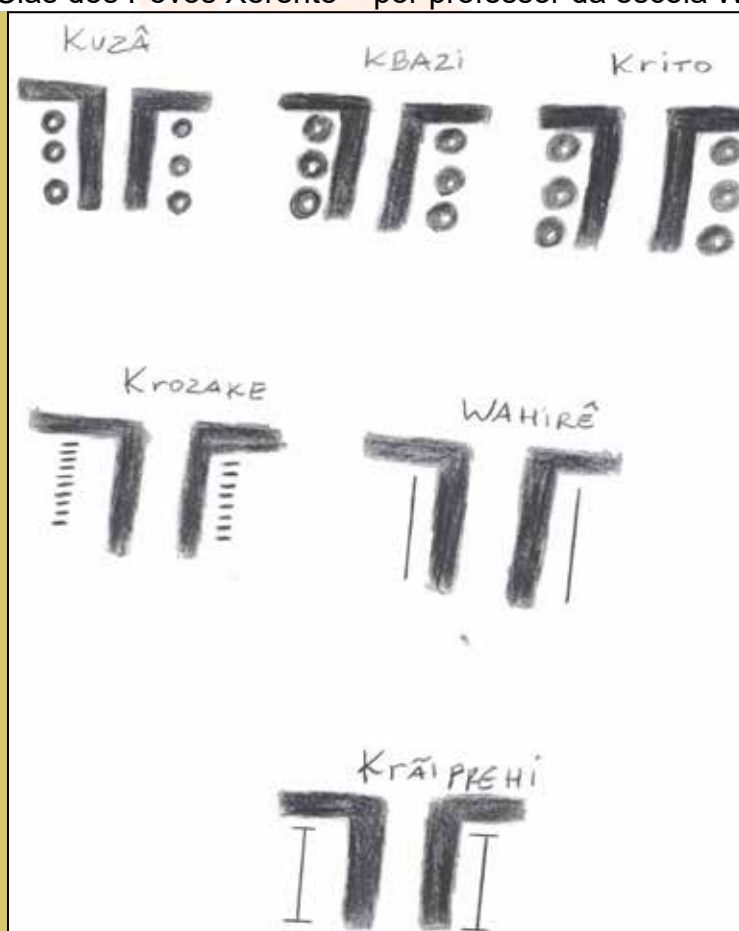
A possível pavimentação da TO-010 também tem sido motivo de conflitos entre os Xerente e a população local de Tocantínia. Esta estrada dá acesso direto à capital Palmas, a cerca de 80 km de distância. O Governo do Estado tenta há mais de dois anos conseguir o apoio da população desta aldeia para que aceitem a pavimentação do trecho citado, através de uma série de promessas. [...] Toda esta pressão sobre o território Xerente tem causado sérios transtornos ao grupo, com o acirramento dos conflitos políticos internos que, muitas vezes desunidos, acabam por deixar escapar possibilidades reais de concretizar projetos econômicos sérios - oriundos do órgão tutor, de universidades, de organizações não governamentais - que apontariam para sua autonomia econômica. Além do mais, muitos dos danos ambientais - causados por uma série de projetos que nada tem haver com o potencial da reserva e do grupo - são praticamente irreversíveis. (PAULA, 1998, p. 14)

Nessa perspectiva, identifica-se aqui uma sucessiva perda territorial tradicional que os Xerente passaram no transcorrer da história em consequência do contato com sucessivas frentes de expansão não-indígenas (PAULA, 1998). E as fontes de alimentação e manutenção dos Xerente para a sobrevivência e condições de vida estão comprometidas. Isso faz com que muitos indígenas venham para as cidades em busca de empregos ou de recursos externos para se subsidiarem diariamente. E isso

tem comprometido a autonomia política e econômica do povo Xerente, gerando conflitos internos com os não-indígenas, além dos danos ambientais, sendo muitos deles irreversíveis. Paula (1998, p. 28) ainda acrescenta que “todas as iniciativas por parte do governo estadual - construção da Ponte sobre o Rio do Sono, pavimentação das estradas, construção de casas populares dentro da reserva - têm criado uma situação de profunda confusão e divisão nos Xerente.”

Existem seis Clãs na Cultura do Povo Xerente, divididos em duas metades, sendo: os *Īsaptō tdêkwai nōrī*, donos dos círculos: Kuzâ, kbazi, krito; e os *Īsake tdêkwai nōrī*, donos das listras/traços: Wahirê, Krozake, krãiprehi (WEWERIG, 2012). Porém, todos são considerados irmãos e se compõem em famílias, como mostra a Figura 7.²²

Figura 7: Clãs dos Povos Xerente – por professor da escola Wakōmêkwa

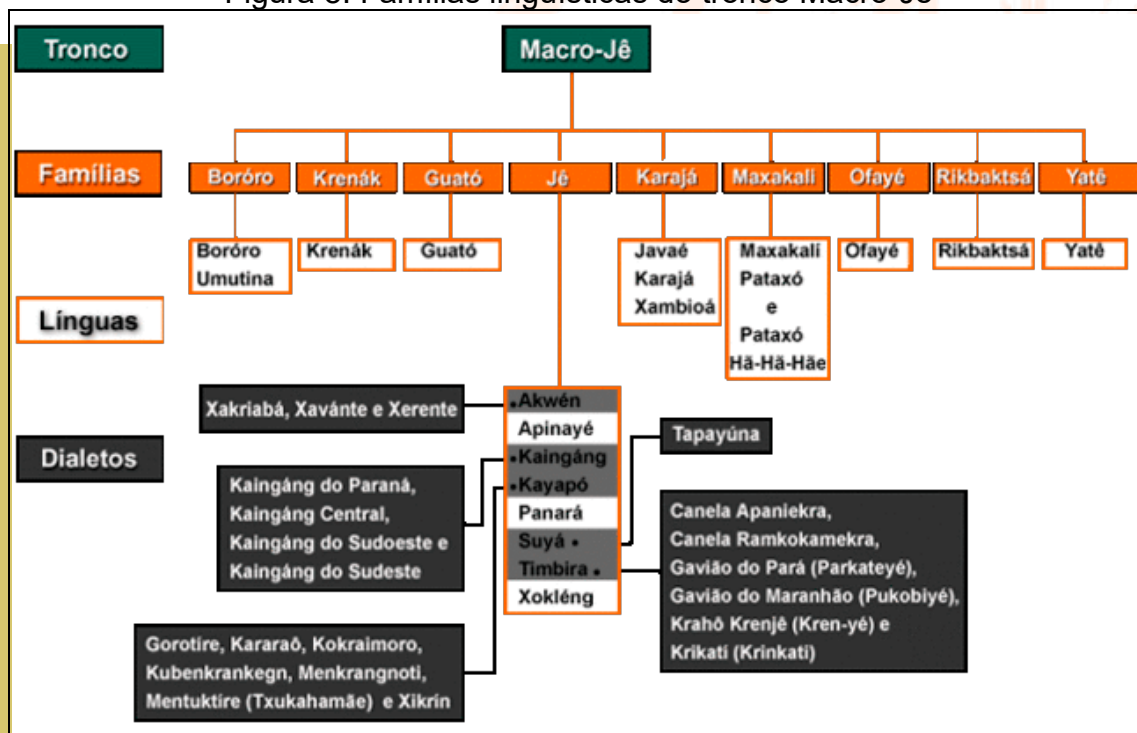


Fonte: acervo particular da pesquisadora

²² O desenho dos clãs foi resultado da atividade após a roda de conversa com os professores da Escola Estadual Indígena Wakōmêkwa que envolveu a temática Cultura para registro do que foi compartilhado coletivamente no encontro.

Eles são donos dos Clãs em listras e círculos, que são reconhecidos nas pinturas corporais, representando a identidade do povo, situando o contexto social em que vivem, suas tradições e valores. Os parentescos não são determinados pelo vínculo consanguíneo. Segundo Xerente (2017), eles pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Jê, língua Akwẽ, conforme a Figura 8.

Figura 8: Famílias linguísticas do tronco Macro-Jê



Fonte: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 25 maio 2018.

Segundo Xerente (2017), o uso da língua portuguesa se restringe à comunicação com os não-indígenas. As línguas indígenas se diferem quanto ao tipo e sons. Elas são importantes, porque, segundo Silva e Grupioni (1995, p. 293), “[...] nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo”, nesse caso, a cultura dos Xerente.

Foi nesse cenário de busca por melhorias e de conflitos internos entre os membros das comunidades, diante das pressões a que sempre foram submetidos como pela expansão das terras indígenas, que surgiu a comunidade Riozinho Kakumhu em 1998. O nome da comunidade foi escolhido pelo Cacique fundador, juntamente com o seu sogro. Fizeram a escolha considerando o rio que passa na comunidade e os pés de jatobá (Kakumhu) que existem na região. Por isso

Comunidade Riozinho Kakumhu. Uma das anciãs da comunidade relatou a história sobre como se constituiu a Riozinho:

Essa história é bem interessante. Foi de longa data. Domingos veio de outra aldeia chamada de Rio Preto, se mudou para aldeia Rio Sono e, por questões pessoais, depois veio pra cá. Veio pra cá de repente, porque a aldeia Rio Sono estava maior e teve alguns conflitos e veio procurar outra aldeia pra cá. Para construir a família, no começo, veio ele e o seu cunhado para fazer a vistoria e ver se dava para fazer a aldeia, plantar coisas de alimentação. Vieram pra cá de repente, e o pai de Domingos veio também. O cunhado de Domingos veio com a sua mãe e a esposa dele. Depois eu vim, meus filhos, e assim foi crescendo devagar, porque quando eles vieram, dormiram aqui embaixo do pé de uma árvore e, depois, foram se ajeitando, fazendo as casas pouco a pouco e a aldeia foi crescendo. Graças a Deus, estamos aqui ainda e vamos continuando até onde der.

O fundador da comunidade, Cacique desde a sua criação, relatou também a história:

Ah! Foi o seguinte: que tem lugar que a gente não dá certo, né? A gente pensu: nós vamo é caçar outro lugar pra gente! Vê se dá pra gente morar, viver em paz, sossegado, né? Aí eu conversei com minha sogra e o finado meu sogro, que era João Santo, e falei pra que ele que nós tava com plano de mudar para outro lugar, né? Aí ele falou: “Não, se vocês quiser ir, eu não vou empatar vocês, não. Vocês pode mudar. Mas só que se vocês mudar dessa aldeia aqui, que nós morava na Aldeia Rio Sono, se vocês mudar daqui, eu vou junto com vocês, não vou ficar, não. Aí foi! Então, tá bom! Aí marquemo um dia de vir pra cá, pra esse lugar bem aqui.

Essas situações mencionadas anteriormente por meio dos depoimentos da anciã e do Cacique são comuns nas comunidades. Eles podem deixar de pertencer a um espaço geográfico e comunidade e procurar outro quando desejarem. Não há, segundo o Cacique, uma burocracia para que isso aconteça ou que os impeçam de mudar, basta o interesse em construir alguma coisa. Diante desse relato, questionou-se ao Cacique sobre como ele encontrou o espaço geográfico da Comunidade Riozinho Kakumhu. Ele relatou que já conhecia o lugar que hoje é a comunidade, dizendo que,

Porque eu já andava por aqui, já caçava, já andava, caçava. Falei: não vamos para tal lugar. Lá é bom também e a mata é boa pra gente trabalhar. Aí mudemo pra cá sem casa nem nada. Viemo. Tinha uma árvore bem aqui e só peguemo as vazia, as roupazinhas e viemo embora pra cá. E esse pé de fava bem ali ó (apontou para a árvore). Aí mudemo pra cá sem casa, sem nada, sem roça, sem nada. Passemo. Primeiro fizemo uma latada, barracão. E só veio eu, finado meu sogro, e esse cunhado meu que é o Osmar. Aí botemo a roça primeiro, plantemo, depois que começamo a fazer. Fizemo duas casinha: uma aqui e outra bem ali assim. Aí foi indo.

O cunhado do Cacique, ao ser procurado para contar sobre esse mesmo histórico do surgimento da comunidade, mencionou que,

O território Riozinho, hoje, conquistamos aqui, porque Akwẽ não acostumou mais assim, morar assim todo junto. Com a chegada do tempo que de primeira o povo morava assim de montão né, tipo cidade, ali pode morar uns cento e pouco ou mais né, mas conforme que a demanda que vai crescendo e vai ter aquela divergência, né? Aí alguns podem chegar uns aos outros e conversar e procurar o lugar. Morar separado, e assim nós viemos. Porque nós viemos, mas nós num tava com a intenção de ver esse tipo de organização aqui, porque nós não sabia que ia acontecer isso, né? Nós viemos pra cá, mais o Domingos, no ano de 98. Chegamos aqui em 98, mas ou menos 11h. Aqui era só mata mesmo. Não tinha nada, mas saímos de lá, do Rio Sono, de pé pra cá e aí começamos a plantar aqui de 98 até aqui. Aqui não tinha nada. Aqui nós não trouxemos professor e nem nada. Aqui nós começamos a lutar do nada, mas sofremos também aqui, porque aqui não tinha estrada, não tinha nada aqui, mas com a organização que a Akwẽ teve, sempre possuindo, é que teve essa abertura de estrada aí e aqui começamos. Aqui nós começamos foi com seis famílias. Aqueles que veio de primeira, alguns já morreram. Alguns tá vivo ainda, porque o tanto que a gente sofreu aqui até melhorar as coisas, né? Não é brincadeira. É dura! A gente não tinha acesso de nada até que tive um acesso, até que teve, mas depois também que teve o acesso, foi assim um milagre que teve aqui.

Assim, de acordo com os depoimentos, a população do Riozinho Kakumhu foi se constituindo enquanto comunidade, como ilustra a Figura 9. Ela está localizada no Município de Tocantínia, há 68 km da cidade de Palmas e às Margens do Rio Preto Kã wakrdû. A Comunidade é administrada e organizada pelo mesmo Cacique desde a sua fundação.

Figura 9: Vista parcial da Comunidade Riozinho Kakumhu



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Atualmente, a comunidade é formada por um grupo de 13 famílias, com aproximadamente 50 pessoas, as quais estão instaladas em 10 casas feitas de adobe com coberturas de palha e uma que foi construída recentemente com tijolos e telhas de barro. As casas são construídas próximas umas das outras formando um círculo e, no meio delas, há um espaço conhecido como pátio (*Warã*). Nesse pátio, há uma árvore conhecida como fava do Cerrado, como mostra a Figura 10, mencionada anteriormente pelo Cacique da comunidade em um de seus relatos. Essa árvore produz frutos que alimentam os animais de caça e fornece uma linda sombra, durante uma época do ano.

Figura 10: Sombra da Árvore de Fava do Cerrado e casa do Cacique na Comunidade Riozinho Kakumhu



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Na comunidade acontece, regularmente, aos sábados à noite, os cultos religiosos da Igreja Congregação Cristã, que são mediados pelo pastor indígena da Comunidade Cabeceira Verde Mrãiwahi e coordenados pelo pastor da mesma igreja de Tocantínia-TO, o qual dá assistência nas atividades.

O modo de viver da comunidade pela nova configuração das políticas públicas, pela urbanização e contato frequente com os não indígenas, tem sofrido um novo formato com novas características como a frequência no uso das tecnologias entre os mais jovens nas comunidades e pouco desenvolvimento da prática da agricultura para

subsistência. Isso vem se tornando comum em decorrência da urbanização próxima à reserva Xerente, conforme destacado anteriormente.

A cosmovisão indígena nos remete em como refletir sobre seus mitos e costumes. Para interpretar as práticas indígenas é importante entender que sua cosmologia está relacionada com as experiências e saberes dos povos que elucidam e decifram o mundo humano, animal e sobrenatural, conectados com a natureza para compreender as ordens das coisas no mundo (LIMA, 2016).

A história do surgimento dos Povos Xerente é explicada por fenômenos envolvendo o fogo e o sangue, como pôde ser observado na fala de uma das anciãs: “[...] a história e o povo surgiu de um fogo. Na história conta que uma onça, um jovem atirou com flecha e esse sangue se espalhou e derramou e virou fogo e assim surgiu a história dos clãs e nossas culturas que foram se espalhando.” Do mesmo modo, o sol e a lua tem seu papel quando se explica a organização social e cosmologia do Povo Akwẽ. O sol (*Doí*) e a lua (*Wahirê*) justifica o ordenamento dos Xerente dividido em duas metades e o surgimento dos clãs, os quais são considerados heróis místicos fundadores do Povo Akwẽ.²³ Silva (2015b, p. 545) aponta que o sol e a lua, para os Povos Xerente são “cofundadores e responsáveis pela existência do fogo.” Os clãs são representados pela pintura corporal, que reflete os parentescos e a composição familiar, bem como a origem dos nomes próprios que são passados de geração a geração.

A onça (*huku*) também tem a sua representatividade, porque segundo contam os povos mais antigos, ela os ensinou a usar o fogo. Silva (2015b, p. 545) destacou que o fogo, para eles, foi revelado pela onça, que é para os Povos Xerente, “[...] um dos ancestrais mais significativos e doador de um conhecimento fundamental para a sobrevivência. É na relação com seres como estes que o Povo Akwẽ-Xerente existe, vive e aprende.” E os efeitos na natureza são explicados pelos Povos Xerente utilizando-se desses saberes, de seus imaginários e metodologia próprios da cultura.

Por exemplo, os Xerente têm toda uma explicação para o acontecimento do eclipse. Para eles, esse fenômeno é decorrente de briga entre o sol e a lua, ou ainda que a lua estivesse menstruada. E nesses casos, têm-se rituais em defesa dos povos pelos seus efeitos na terra. Do mesmo modo, o sol, a lua e as estrelas indicam o melhor período para caça e pesca, jejum e aprendizado (SILVA, 2015b). E seguindo

²³ Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>. Acesso em: 5 fev. 2019.

essa cosmologia é possível compreender como a sociedade Xerente vive, sobre seu pertencimento ao clã, que é transmitido de pai para filho, o que reflete no entendimento da identidade indígena e do processo social. Assim como o porquê da pintura corporal; dos hábitos; da disposição física da comunidade; o tratamento tradicional em casos de doenças; e das cerimônias ritualísticas, como o casamento, o nascimento, sepultamento e pós-funeral (WEWERING, 2012). Além disso, o processo de aprender e conhecer vinculado à natureza e cultura se justifica pela cosmologia do Povo Xerente (SILVA, 2015b).

Ser Xerente para essa comunidade é pertencer ao povo dessa cultura. Ou seja, é ser um indígena Xerente, com todas as suas características que os identificam como tal. O Cacique relata que,

No meu entendimento, nós Xerente é uma nação, Krahô é outra, pela nossa linguagem também, né?, que é diferente uma a outra. É que nem vocês, né? A nossa pintura é diferente, a nossa cultura é diferente, agora a nossa nação. Cada um tem sua tradição, né? A nossa cultura Xerente é a nossa idioma, né? O canto, a pintura é diferente. O nosso clã é diferente.

Isso reflete na cosmologia de que cada povo é diferente. Por isso, a necessidade de fazer conexão com a cosmovisão de cada povo para melhor compreender a natureza de suas crenças e rituais. Porque o saber indígena está vinculado ao natural e à cultura, que surge e mantêm pela força da natureza (SILVA, 2015b; GINZBURG, 1989). O Cacique reafirma a necessidade de manterem a cultura deles no dia a dia da comunidade, destacando que,

É muito importante que a gente já tá diminuindo que é a questão da nossa cultura, né? Que os mais velhos tão falecendo, e nós, que somos mais novo, a gente não tá resgatando dos mais velhos que faleceram, né? Aí é por isso que a gente não sabe explicar bem porque a gente num tá resgatando dos mais velhos que já se foi. Aí falta muita coisa pra gente.

Nesse momento, o Cacique mencionou a necessidade dos registros, porque a memória está se perdendo. Alguns se interessam em aprender a cultura, outros não, e diz ainda,

Então, tem muitos que interessa, né? Porque, na festa, na cultura, tem jovem que presta atenção naquele mais velho, que na festa eles ajunta, né? Aí um conta história, e o outro canta, né? E tem jovem que presta atenção naquele canto que aquele mais velho tá cantando. E naquela história que tá contando. Aí, isso a pessoa já aprende, né? Começa a aprender e já vai ensinando pros outros. É desse jeito. E tem muitos jovens que não presta atenção numas coisas aí.

Diante dessa fala, questionou-se o porquê de isso acontecer, e ele relatou que *“Acho que é falta de interesse mesmo.”* Por isso, a importância da festa cultural, que é um momento que se podem incentivar os mais jovens a conhecerem melhor a cultura, vivenciando as tradições entre os Povos Xerente de diversas comunidades da reserva. Outro caminho é a escola, que para eles é importante. E nesse lugar é importante dar sentido a cosmovisão do seu povo e suas implicações epistemológicas desses sentidos para a construção de uma educação escolar intercultural bilíngue para o povo e para a escola. Tal necessidade vem a confirmar a fala dos professores quando retratam sobre a escola destacando o sentido e significado que ela tem para a comunidade escolar, assunto esse que refletiremos no tópico, a seguir.

2.2 ESCOLA INDÍGENA COMO ESPAÇO GEOGRÁFICO E SIMBÓLICO

Fazer uma ruptura epistemológica é possível, segundo Bourdieu (1989), com a conversão do olhar a partir de uma mudança essencial de pensamento. Isto posto, deve-se investir no fenômeno a ser estudado e colocar em suspenso o próprio interesse e as representações que ele pode induzir. Trata-se de,

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólica em jogo que nele se geram; é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1989, p. 69)

É olhar para as pessoas que ali estão, para a natureza, ambiente, paisagem, espaço geográfico e lugar. Para Andrade (2017, p. 596), as experiências que se pode vivenciar nesses lugares são complexas e simbólicas. Ainda que “[...] efêmeros e sofrendo mudanças, podem eternizar-se no íntimo das pessoas”. Desse modo, o lugar cria laços e pode ser fonte de conhecimentos históricos, sociais e culturais. Retrata a realidade existencial dos que ali se encontram indo bem além de uma simples referência de localização geográfica. Por isso, é importante transformar o campo em zona de contato intercultural.

Nesse sentido, segundo Moreira e Hespanhol (2007, p. 49), “compreender o lugar é considerá-lo não como uma soma de objetos, mas como um sistema de relações (subjetivo-objetivo, aparência-essência, mediato-imediate, real e simbólico).” Desse modo, podem-se identificar as relações que ali se estabelecem entre o que é

tradicional e moderno, as mudanças, dando a ele um sentido e significado. Acrescentam ainda que “o lugar, produto da experiência pessoal vivida, permeado de dimensões simbólicas, culturais, políticas e sociais, só adquire uma identidade e significado através das intenções humanas atribuídas a ele.” (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 51). A identidade cultural, as tradições, e o sentimento de pertencimento têm relação direta com o lugar de onde se fala e de onde se está inserido.

Por conseguinte, olhar para o lugar onde está a Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, para o espaço e tempo em que se encontra, é contextualizar sobre o que a cerca, a sua formação geográfica, a memória das pessoas que ali estão e o que possuem sobre esse lugar. “O que existe é espaço de relações tão reais quanto um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforço e, sobretudo, em tempo.” (BOURDIEU, 1989, p. 137). No pátio da comunidade, está a nova sede da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, construída em telhas e tijolos em 2007, como ilustra a Figura 11.

Figura 11: Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, após 2ª etapa da construção



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Sua primeira sede foi construída, inicialmente, em uma casa de barro e palha, como ilustra a Figura 12, em 2002, pelo Cacique que ainda hoje comanda a comunidade, para atender às pessoas que vieram da Comunidade Rio do Sono.

Figura 12: Primeira Sede da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Então, se reuniram totalizando inicialmente cinco comunidades (Comunidade Riozinho, Sangradouro, Cabeceira Verde, Brejo Novo e Brejo Verde Mrãirê, para melhorarem a qualidade da educação dos filhos, conforme mostra a Figura 13, de modo que eles não necessitassem sair da região onde estavam morando para estudar na Comunidade Rio do Sono que, na época, tinha o obstáculo de atravessá-lo com uma tábua que servia como ponte.

Figura 13: Mapa das comunidades da Escola Indígena Wakōmēkwa



Fonte: adaptado de Lima (2016, p. 172)

Assim começou a escola. De acordo com o Cacique, o primeiro estágio foi procurar a DRE do Município de Miracema do Tocantins. Para os Xerente a escola é extremamente necessária. Wewering (2012, p. 85) destaca que, “[...] a educação do povo Akwê já vem de muitos anos. Os velhos diziam que é preciso estudar para aprender a ler.” Esse interesse pela educação se intensificou mais a partir de 1995, quando muitos Povos Xerente buscaram formação e capacitação, o que contribuiu para o aumento do número de escolas na reserva. Esse número ainda vem aumentando entre os Povos Xerente, principalmente pelos conflitos internos entre as comunidades. Atualmente, todos os professores da escola Wakömëkwa são indígenas e buscam qualificação para sobreviver do salário que recebem.

Na fala da anciã, percebe-se a importância da escola para a comunidade Riozinho, por ter sido uma conquista coletiva e como tudo iniciou. Ela diz,

Veio a parte da educação, o pessoal daqui criou uma escola com casa de palha, e assim os filhos de Domingos e outros, que estavam aqui, começaram a estudar. Alguns casaram também. E a família continua crescendo, e depois veio aquela escola de alvenaria, tijolo, e foi mudando, mudando a vida. Nessa questão, vieram outras pessoas da aldeia [que] se reuniram. Foram, no total, de cinco aldeias [que] se juntaram aqui, e os demais foram saindo e ficaram só quatro aldeias aqui, continuando, e assim estamos crescendo. Eu espero que possamos crescer cada vez mais.

O professor indígena tem lugar de destaque e respeito, sendo um líder perante a comunidade. Hoje, muitos representam a comunidade nos encontros educacionais. Wewering (2012, p. 88) afirma que “[...] o papel do professor é complexo, ele é um articulador entre a aldeia e a sociedade. Não há incompatibilidade entre seu papel de professor e membro da aldeia, pois raramente entra em questão a disputa de poder”. Eles não trabalham somente para a escola, mas também para a comunidade. Ao observar os professores na escola, percebe-se o quanto eles são respeitados pelos alunos. Um dos membros da comunidade nos relatou que “[...] através dos professores a gente estuda aqui e busca conhecimento que eles trazem para nós e que trazemos para a casa, principalmente com o uso das tecnologias.”

Atrás da escola existe um terreiro, assim denominado por eles, que utilizam para as atividades esportivas e culturais, duas casas e o Rio Preto, que utilizam para banho e pesca. À frente e nas laterais, existem oito casas, sendo que uma delas é utilizada para o descanso do motorista do ônibus escolar que faz o traslado dos alunos da escola. A escolha do diretor da escola foi mediada pelo Cacique da Comunidade em que a escola está instalada, até o ano de 2018. Realizava-se uma consulta aos

outros Caciques e membros das comunidades envolvidas, para tomarem a decisão e indicar o diretor escolar. Nesse ano de 2019, a SEDUC juntamente com a DRE de Miracema, que supervisiona as atividades das escolas indígenas na reserva Xerente, implantou um processo seletivo simplificado para os diretores, retirando a autonomia dos anciãos e lideranças quanto à gestão da escola. Porém, o diretor de 2018, que está fazendo processo seletivo para assumir o cargo em 2019, caso seja aprovado, informou, que os líderes da região já estão se organizando e solicitando que esse processo não se mantenha, uma vez que, se for de fato efetivado, a autonomia dos mesmos em relação à escola, que é extensão da comunidade, ficará comprometida.

A sede atual da escola foi construída em duas etapas. A primeira, construída em 2007, possuía uma sala de aula; cozinha, que hoje funciona como secretaria; um depósito, que serve de espaço para instalação da diretoria da escola e dois banheiros independentes. A escola desenvolveu suas atividades por alguns anos com essa estrutura. A segunda parte foi ampliada, em 2009, possuindo: duas salas de aula; dois banheiros; uma cozinha e uma sala de computação, que está inativa em função de não terem professor com conhecimento específico em informática para desenvolver as aulas, embora haja computadores, o que evidencia a denominação da cultura Xerente: os conhecimentos dos povos indígenas tem relação com oralidade, devido à tradição cultural.

A escola não possui um espaço adequado para as atividades da direção, coordenação e secretaria. Para esse fim, são utilizadas salas improvisadas; também não possui biblioteca. No PPP (TOCANTINS, 2014) da escola, que está ainda em processo de construção, tem o seguinte registro histórico:

A Escola Indígena Wakōmēkwa da Aldeia Riozinho Kakumhu, foi formado em 2002 pelo Cacique Domingos Krate Calixto Xerente e suas comunidades que vieram da Aldeia Rio do Sono (Ktēkakâ) devido as atuais práticas políticas das divisões entre as comunidades, gerando problemas de enfraquecimento dessas comunidades. Em contrapartida verifica – se que as cinco comunidades estão unidas em prol da melhoria da qualidade da educação para os filhos.

Ao passar do tempo surgiu à ideia do professor Paulo César Pereira Xerente e Delfino Srêwē, ex-cacique da Aldeia Sangradouro de nuclear as três escolas das respectivas aldeias: Cabeceira Verde, Sangradouro e Riozinho que é atual sede da escola indígena Wakōmēkwa.

A Escola Indígena Wakōmēkwa da Aldeia Riozinho foi nucleada em 2009 para atender alunos de cinco aldeias. A iniciativa de nucleação funciona de forma positiva, pois as cinco comunidades estão unidas sem nenhuma superioridade ou egoísmo. (TOCANTINS, 2014, p. 8)

A lei que deu origem à escola, cuja autorização se concretizou pela Portaria-SEDUC, Nº 3.533, de 30 de maio de 2008, foi publicado no Diário Oficial do Tocantins, Nº 2.678, de 27 de junho de 2008. Nesse documento, veio a descrição dos níveis e modalidades de ensino que a escola estava autorizada a ofertar: Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais. Agregando a oferta, a Portaria/SEDUC Nº 1.780, de 27 de setembro de 2010, por meio do Parecer do Conselho Estadual do Tocantins nº 241/2010, aprovado no dia 20 de agosto de 2010, habilitou a Escola a oferecer ensino para jovens e adultos – EJA, 3º Segmento proporcional ao Ensino Médio. Esse parecer foi publicado no Diário Oficial do estado do Tocantins Nº 3.276, de 10, de dezembro de 2010 (TOCANTINS, 2014). E, em 2019, conseguiu fazer parceria com o município de Tocantínia para ofertar a Educação Infantil, no primeiro semestre do mesmo ano.

A escola, hoje, acolhe um grupo de alunos de três comunidades, sendo elas: Comunidade Riozinho, Sangradouro e Brejo Novo, com um total de 72 alunos, contabilizados no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Em relação à população que mora nas comunidades atendidas pela escola, verificou-se que nos dias de hoje, a Sangradouro possui aproximadamente quatorze famílias, com uma média de 63 pessoas; Brejo Novo Sdarãĩsdu, com onze famílias e em torno de 43 integrantes.

Atualmente, a escola conta com um total de quinze colaboradores para o desenvolvimento de suas atividades. Os alunos permanecem na escola quatro horas por dia, nos turnos matriculados. São levados à unidade por meio de transporte escolar que faz o traslado nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), consumindo uma média de trinta a quarenta minutos para os deslocamentos do ponto de origem à escola. O motorista é contratado pela SEDUC e faz rodízio com o motorista folguista. Ambos não são indígenas.

O horário de funcionamento da escola se dá em três turnos e as ofertas de ensino são estruturadas da seguinte maneira:

1. Matutino – 7h15min às 11h35min: duas turmas multisseriadas com as séries finais do Ensino Fundamental regular: 6º ao 9º anos, atendendo um total de 21 alunos;
2. Vespertino – 13h00 às 17h15min: duas turmas multisseriadas com as séries iniciais do Ensino Fundamental regular: 1º e 2º anos, 3º ao 5º anos, atendendo um total de 21 alunos;

3. Noturno – 18h40min às 22h10min: duas turmas multisseriadas: Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento e Ensino Médio regular, atendendo um total de 30 alunos.

A Educação Infantil está prevista para iniciar com 33 alunos no turno matutino, ainda no primeiro semestre de 2019. Todas as aulas acontecem, geralmente, no espaço físico das salas de aula e as atividades recreativas são desenvolvidas no terreiro da escola, onde, inclusive, foi improvisado um campo de futebol com traves de madeira. Atualmente, os colaboradores da escola estão tentando organizar as aulas culturais que serão desenvolvidas com a presença dos anciãos e mulheres mais velhas.

A escola não desenvolve aulas nas proximidades do rio, uma vez que não tem autorização dos pais para levarem as crianças. A merenda é oferecida nos três turnos, porém, o alimento fornecido pela SEDUC, que é distribuído de acordo com o número de alunos, não é suficiente para todo mês. Conforme mencionado na introdução desse texto, esses alimentos são em sua maioria industrializados. Além disso, a distribuição não acontece mensalmente. A população das comunidades indígenas que estão sendo beneficiadas pela Escola Wakõmëkwa, não tem conseguido produzir em suas terras alimentos nativos suficientes para contribuir na demanda escolar quanto à alimentação. Tal dificuldade se justifica na atual organização política, social e econômica das comunidades. Consequentemente, a alimentação escolar não é nativa. Portanto, atualmente, a escola, não tem respeitado os hábitos alimentares do Povo Xerente. As colaboradoras que preparam o alimento buscam manuseá-los e produzi-los para consumo, considerando suas tradições, dentro das possibilidades deles. No início de cada ano letivo, a escola recebe material da SEDUC para os alunos, como caderno e lápis, bem como os livros didáticos da rede de ensino estadual, sendo todos em português.

Durante as visitas realizadas na escola, identificou-se como material em Akwë, um dicionário Escolar Xerente-Português/Português-Xerente, de 1994 e uma apostila identificada como “Escrita Xerente – A Sílabas” para professores Xerente, conforme mencionado anteriormente. Em uma visita realizada em maio de 2018, percebeu-se que uma professora estava utilizando outro material em Akwë, que se refere a uma apostila dos saberes, língua e arte indígena – identificado como Akwë Xerente Nĩm Hêsuka - Rowahuzem nnāktra pibumã, produzido por sete indígenas. Esse material é de 2000 e foi reproduzido em Tocantínia-TO. Os professores da escola, assim como

o gestor foram questionados quanto a não produção de material didático na língua Akwẽ e bilíngue. Eles justificaram que a não produção decorre em função da falta de informação em como fazer e eles, pela demanda de trabalho, não buscam orientações em como elaborar esses materiais. E diante da minha presença, assim como de outros professores da UFT na comunidade escolar, estão solicitando nosso apoio nesse sentido.

A escola adota o currículo da SEDUC, mas não possui ainda um específico da comunidade. Os alunos do ensino fundamental anos iniciais, até 2018 tinham cinco (5) aulas de português por semana e cinco (5) de língua indígena; duas (2) aulas de saberes indígenas e uma (1) de Artes. Nos anos finais (6^a e 7^o anos), pelo horário das aulas, verificou-se que acontece, no decorrer da semana, cinco (5) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena e duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Arte. Para o 8^o e 9^o ano são quatro (4) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena e uma (1) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes. No EJA, são quatro (4) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena, duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes. Já no ensino médio são três (3) aulas de Português, duas (2) de Língua Indígena, duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes.

Na estrutura curricular apresentada pela Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado, que está em vigência desde o início desse ano, há a inclusão de mais uma aula de Língua Indígena por semana equiparando à quantidade de aula da Língua Portuguesa. Com a alteração realizada, as turmas do Ensino Fundamental ficaram com uma aula a mais de Língua Indígena, comparando com a Língua Portuguesa. Então, para essas turmas a carga horária da disciplina de Língua Indígena apresenta-se igual à da matemática: 1200 horas no total.

Os professores que trabalham com a língua portuguesa relatam que a quantidade de aula não é suficiente para prepararem os alunos para ingressarem em uma universidade em que o ensino é todo em português; como também para garantirem seus direitos e sobreviverem junto à sociedade não-indígena, diante das circunstâncias atuais, em que se relacionam a todo tempo com outros povos. Conseqüentemente, além das dificuldades epistêmicas, a segunda língua se torna um obstáculo para esses alunos. Os professores relatam que o índice de reprovação e desistência dos alunos que vão para a cidade estudar é grande e um dos motivos é a dificuldade com o português. Enquanto professora da Universidade e tendo alunos indígenas nas minhas turmas e orientadora da Monitoria Indígena do Curso de

Licenciatura em Filosofia da UFT, posso afirmar que os alunos que estão inseridos nos cursos de Teatro e Filosofia de fato apresentam dificuldades na escrita e leitura textual, além de outros aspectos que os levam a evadir dos cursos, quanto à timidez ao falar em público e a falta de recurso financeiro para os subsidiarem na cidade.

Afirma-se, então, fazendo uma análise da conjuntura atual curricular, que a mudança quanto à carga horária da disciplina língua indígena é positiva, mas também não suficiente. O Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO) vem aos poucos provocando alterações na educação escolar indígena do Estado, para manterem os direitos dos indígenas resguardados. Outra luta dessa instância que é deliberativa e consultiva junto a SEDUC, é em relação às turmas multisseriadas. Eles estão solicitando que sejam reorganizadas suas formações, sendo que, no ponto de vista deles deveria ficar alunos do 1º ao 3º ano e 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. E o ensino médio não multisseriado. Mas um dos maiores entraves é em relação à estrutura física que não é suficiente para tal organização. E esse último obstáculo é uma realidade da Escola Indígena Estadual Wakömëkwa.

Nos últimos anos, em função da organização política das comunidades, o número dos alunos tem reduzido consideravelmente. A escola antes era nucleada com cinco comunidades, depois passaram para quatro, e depois em três, em 2019. E com essa mudança, a DRE reduziu o número de colaboradores, afetando o quadro de professores, que de oito passou para seis e não tem mais o exercício da função de secretário na escola. Somente o cargo de Diretor e Coordenador irá se manter, mas até março não tinham iniciado suas atividades na escola, porque o órgão responsável não havia assinado contrato de trabalho entre as partes. E há indícios de que esses números ainda irão se reduzir mais. Segundo informações de um professor, a SEDUC está querendo unificar nas escolas indígenas as funções de: auxiliar de serviços gerais e manipulador de alimentação escolar. Esses fatores têm preocupado demasiadamente os professores, porque a escola também representa uma fonte de renda para a comunidade.

Pelo PPP produzido pela equipe da escola, mesmo incompleto, identificou-se que as ações escolares estão sendo desenvolvidas apoiando-se a cosmovisão do seu povo que refletem nos valores como: respeito e preservação da cultura Akwë, cidadania, parceria, ação coletiva, respeito pelo indivíduo e transparência. E esse pode ser o ponto de partida para uma educação intercultural indígena. Consta no PPP

que as ações pedagógicas da escola vêm sendo realizadas com o intuito de desenvolver

[...] um trabalho de forma coletiva buscando realizar reuniões periódicas de planejamento coletivo, com o intuito de minimizar ou sanar problemáticas que vem provocando entraves no processo de ensino e aprendizagem. Buscando novas possibilidades de atuação dentro da escola que possam respeitar as especificidades da Educação Indígena Xerente, seus costumes, suas festas, tradições, seus momentos culturais, sua vida cotidiana. Procurando levar em consideração o respeito a estes costumes, mas possibilitando apoiar-se em paradigmas que levem em consideração o ensino de conteúdos institucionalizados, para que o povo Xerente possa concorrer com o não índio no mercado de trabalho e no acesso a cursos superiores públicos e gratuitos em instituições oficiais de ensino. (TOCANTINS, 2014, p. 9)

Desse modo, verifica-se que a comunidade escolar Wakômêkwa tem tentado pelo PPP, que está em processo de construção, assegurar o desenvolvimento de atividades que podem contribuir na formação integral do educando, baseando-se na cosmovisão e epistemologia Akwê. No PPP (TOCANTINS, 2014), os registros apontam a construção de uma escola cujo ensino seja voltado à comunidade, com ações baseadas na interculturalidade, sendo bilíngue/multilíngue; específica e diferenciada. E, desse modo, valorizarem e fortalecerem, por meio da Educação, a organização social milenar do Povo Xerente, protegida legalmente e garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Vale mencionar que as aulas têm sido interrompidas quanto a sua periodicidade, por problemas frequentes em relação ao transporte escolar. O transporte é terceirizado por meio de licitação. E segundo uma das técnicas da Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena, em conversa informal, registrou que a empresa contratada para fazer o traslado dos alunos não tem conseguido cumprir com o calendário escolar, por diversos motivos, dentre eles: as más condições dos transportes em razão das estradas que não são pavimentadas. O diretor da escola relata que o ônibus danifica com frequência principalmente no tempo chuvoso. A gerência tem enviado relatórios à empresa para resolver a situação, cobrando mudanças. E a população escolar tem buscado outros meios de amenizar a problemática. Esse ano, em fevereiro de 2019, os indígenas das comunidades que a escola acolhe se reuniram em mutirão para deixar as estradas em condições melhores para o tráfego do ônibus. Outras vezes, as aulas tiveram que ser suspensas por dificuldade de distribuição de água para os alunos, pois a bomba havia queimado. Isso

ocorreu no primeiro semestre de 2018. Nesse caso, usam a água do rio, transportando-a manualmente.

Nesse contexto, vale destacar que “o que acontece no campo está cada vez mais ligado à história específica do campo, e só a ela, e é, pois cada vez mais difícil de deduzir a partir do estado do mundo social no momento considerado.” (BOURDIEU, 1989, p. 298). E a SEDUC, diante dos problemas internos da comunidade que interferem na rotina da escola, evita se posicionar em virtude da política e organização interna dos indígenas. Nesse aspecto, o órgão tem tentado respeitar a lógica específica desse campo. Nesse sentido, as soluções para os problemas devem ser pensados dentro do campo, assim como fizeram ao tentarem melhorar as condições da estrada da reserva Xerente, próxima à comunidade Riozinho Kakumhu.

Para chegar até aqui, o caminho foi longo. Desenvolveu-se visitas técnicas em comunidades indígenas, para vivência e coleta de dados, com produção de diário de campo. Num segundo momento, debruçar-se sobre as legislações; estudar as instituições educacionais responsáveis pela Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins tanto em âmbito nacional como Estadual (FUNAI, FUNASA, SEDUC na Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena) foi essencial. Conhecer uma realidade concreta e os símbolos envolvidos nesse contexto, a partir da cosmologia e epistemologia do Povo Xerente, têm uma função importante na pesquisa científica. Esse entendimento pode, enquanto meios de conhecimento e comunicação, contribuir para a compreensão e para o sentido da realidade de uma classe ou cultura, o que tem relação direta com o objeto de pesquisa deste estudo: a Educação Escolar Indígena Intercultural e o Ensino das Artes, como um caminho para a revitalização e fortalecimento da Cultura Xerente. E nesse contexto, a partir desse próximo capítulo, refletir-se-á sobre conceitos e legislações que nos fundamentam para uma análise mais profunda do contexto e realidade do ensino ofertado na Escola Indígena Estadual Wakömëkwa.

3





**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
NA ESCOLA**

—

**ROWAHTUZE SIWAZARNĀ
KRI ROWAHTUZEM WA**



3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA - ROWAHTUZE SIWAZARNÃ KRI ROWAHTUZEM WA

A ecologia dos reconhecimentos torna-se mais necessária à medida que aumentam a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social.

Boaventura de Sousa Santos

Refletir sobre a Educação, nos tempos atuais, considerando a diversidade cultural presente nos espaços escolares, é pensar sobre um ensino com propostas curriculares na perspectiva da Interculturalidade. Para discutir sobre essa temática, foi necessário revisar termos que têm relação direta com diálogos sobre educação intercultural, como: cultura; tradição cultural; prática cultural; capital simbólico e *habitus*. Foi condição *sine qua non* compreender as diferenças conceituais sobre essas terminologias para o que se propôs nesse estudo. Enfim, buscou-se, entre todas essas variáveis *intra ethos*, uma aproximação epistemológica com os aspectos político-cultural, didático-escolar, voltadas para a compreensão da interculturalidade no âmbito da comunidade pesquisada.

3.1 CONCEITO DE CULTURA

A palavra *cultura*, etimologicamente de origem latina, significa ato ou efeito de cultivar. No século XIII, ela surgiu para tratar sobre terra cultivada. Já no século XVI, a expressão começa a ser associada a uma ação, como “cultivar” a terra, a plantação e os animais (MOREIRA; HESPANHOL, 2007). Cuche (2002) destaca que, no século XVIII, o sentido figurado da palavra se consolidou, nas discussões teóricas e acadêmicas, como podemos ver, a seguir:

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só, para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um momento inverso ao observado anteriormente, passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) a “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”). Este uso é consagrado, no fim do século, pelo dicionário da Academia (edição 1798) que estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, sublinhado com esta expressão conceitual entre “natureza” e “cultura”. Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história. (CUCHE, 2002, p. 20-21)

Nesse sentido, o termo fica associado ao Homem, que possui ideias e evolui, a partir da sua instrução que promove o seu avanço ou progresso, tanto individual quanto coletivo, tornando-os civilizados,²⁴ baseado no conceito de que o conhecimento é o que define esse Homem. Esse conhecimento em específico está relacionado com a monocultura do saber e do rigor científico. E esse pensamento reflete no que Santos (2010b) denomina de “crise da ideia do progresso”, baseada na totalidade,²⁵ como verdade única e inquestionável, desenvolvida em uma escala de dominação e pela lógica da produção capitalista. É nesse cenário que surge a cultura embasada na resistência. Pelo saber único, os povos autóctones, como os indígenas, têm sua história marcada por comportamento de rebeldia, contra as formas de trabalho do sistema capitalista.

Consequentemente, veio a violência, a destruição e o silenciamento daqueles que eram considerados inferiores, a partir da denominação e classificação desenvolvidas nas relações de poder pelo sistema capitalista. Essa noção do coletivo em relação à evolução do grupo permaneceu entre os séculos XVIII e XIX, principalmente na França, devido ao pensamento universalista presente na época. Já na Alemanha, há uma discordância desse tipo de posicionamento. A cultura, portanto, está relacionada com a ideia de unidade, devido ao pensamento particularista.

Cuche (2012) destaca que a primeira definição etnológica e científica da palavra cultura surgiu a partir dos estudos de Tylor (1832-1917) ao refletir sobre a humanidade. A isso, inclui o conhecimento, as crenças, a moral, os costumes, o direito, bem como as outras competências ou práticas desenvolvidas pelo indivíduo pertencente a sociedade, que é reflexo da totalidade da vida social do mesmo. Nessa perspectiva, Tylor se distancia do determinismo biológico, uma vez que a cultura é, então, adquirida. Porém, foi nos Estados Unidos (EU) que a palavra cultura se fortaleceu enquanto expressão científica, associada à história, ao coletivo, ao individual e à comunicação (CUCHE, 2002).

²⁴ Civilizados eram consideradas as pessoas possuíam consonância com os costumes, que tinham conhecimento e, com isso, eram mais avançadas intelectualmente, deixando de ser irracionais (CUCHE, 2002). Civilizar, nesse contexto indígena, seria “[...] submeter-se às leis e obrigar ao trabalho. Ora, os índios, como vários outros segmentos da população, eram recalcitrantes ao trabalho.” (CUNHA, 2012, p. 74).

²⁵ A expressão totalidade é apresentada aqui na perspectiva de que o todo tem incondicional prioridade sobre todas as partes, havendo apenas uma única lógica que orienta e determina o comportamento do todo e de todas as partes, assim como de cada uma das partes (QUIJANO, 2010).

Por meio de pesquisas desenvolvidas por antropólogos, os caminhos para a compreensão dos fenômenos culturais foram objetos de interesse de estudos de muitos teóricos dos EU e Europa. Assim, na medida em que esses estudos foram acontecendo, na tentativa de conceituar o termo cultura em uma perspectiva menos descritiva, as discussões foram avançando, tornando-se mais complexas e, conseqüentemente, outras terminologias emergiram. Surgiram expressões como: *traços culturais*, que se refere aos componentes da cultura; *subcultura*, que é o aparecimento de um grupo particular que pensa e age diferente da cultura global;²⁶ *aculturação*, que é um processo dinâmico e que ocorre entre o movimento do indivíduo pertencente a um grupo em relação a outras culturas diferentes dele, por meio do contato com outras pessoas; *etnocídios*, que é a extinção sistemática da cultura de um determinado grupo e, conseqüentemente, do seu modo de vida e de pensamento, ocorrendo a *desculturação*; *cultura de massa*, que diz respeito a uma padronização e ou homogeneização cultural de um grupo social (CUCHE, 2002).

Segundo Bourdieu (1989), a cultura se revela e se constitui em um espaço social, ocupado por agentes que se relacionam. Nesse espaço, há classes que se caracterizam por princípios particulares de visão, reconhecidos pelo seu modo específico de ver o mundo ou por suas culturas ou, ainda, pela racionalidade. O que caracteriza esse modo particular de cada classe ou grupo social está refletido na história de cada um, que se manifesta na sua cultura.

Para compreender o objeto de estudo deste trabalho, que é o grupo social indígena e suas interrelações sociais, buscou-se conceber o significado de cultura, bem como os caminhos que os povos indígenas percorreram para serem reconhecidos e suas relações. Buscou-se também compreender o sentido de sua cultura, em função de que há uma diversidade de culturas que não pode ser ordenada de maneira fixa e ou hierarquizada. Sobre esse aspecto, Ginzburg (1989) nos alerta que, ao compreender determinada cultura, devemos tomar cuidado para não correremos o risco de referir-se a sua natureza com uma concepção errônea do mundo e da vida. Redescobrir o antigo/tradicional implica em ter “a consciência exata da ‘distância cultural entre o presente e o passado’.” (GINZBURG, 1989, p. 50).

Pensar sobre a cultura é reconhecer a diversidade dos povos, das nações, das sociedades e dos grupos que são compostos por diferentes agentes sociais. Desse

²⁶ Cultura Global refere-se ao “[...] resultado das relações dos grupos sociais que estão em contato uns com os outros e, logo do relacionamento de suas próprias culturas.” (CUCHE, 2002, p. 107).

modo, é importante salientar que “[...] cada cultura é resultado de uma história particular e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características diferentes.” (SANTOS, 1994, p. 12).

Isso não torna os grupos piores ou melhores, superiores ou inferiores e esses não podem ser compreendidos com os mesmos critérios de avaliação e nem rotulados como selvagens ou civilizados. O relativismo²⁷ cultural apenas contribui para as desigualdades sociais, concepções preconceituosas e basilares sobre os diferentes grupos culturais. Esse relativismo, segundo Santos (2010b, p. 107), “é uma imposição insustentável, pois torna impossível qualquer relação entre conhecimento e o sentido de transformação social”. Esse tipo de postura é conseqüentemente, uma violência matriarcal do colonialismo, que desde sempre buscou promover na sociedade, uma regulação social, independentemente do lugar onde reside essa mesma sociedade. Existe nesse sistema um conhecimento-regulação em que se reconhece a ignorância idealizada como caos e o saber imaginado como ordem. Essa ignorância incide na renúncia do conhecimento do outro como igual ou válido. E assim, as comunidades tradicionais, por exemplo, se não abolidas, são marginalizadas. As populações mais fracas ou submissas são ainda excluídas ou sobre exploradas (SANTOS, 2010b).

Conseqüentemente, podemos dizer que o colonialismo com todos os seus modos de dominação produziu uma relação de desigualdade não apenas nas classes sociais, mais entre os saberes. Esse sistema contribuiu na extinção de outras formas de saber particular dos povos autóctones, tornando-os muitos deles, subalternos, como, por exemplo, os povos indígenas. Seus conhecimentos, ainda hoje, são considerados por muitos como irrelevantes. E ao discutirmos sobre diversidade ou diferença não podemos reduzir nosso pensamento a um conceito universal ou simplista. É necessária uma análise dos contextos, considerando as distâncias que há entre as realidades deste contexto, sem rigidez. O etnocentrismo, o relativismo e ainda a neutralidade não contribuí no exercício de um diálogo plural, uma vez que não existe um único modo de viver a ser seguido (GEERTZ, 2015).

A negação dos valores culturais do outro, a percepção negativa de um povo toma a diferença como juízo crítico de julgamento e não de diversidade. E quando se pensa em compreender a “cultura” de determinado povo ou comunidade, deve

²⁷ O termo relativismo aqui é apontado, no sentido de universalizar conceito ou a cultura de maneira pura ou simplista, ou seja, observar a cultura do outro, sobre o seu próprio ponto de vista. (GEERTZ, 2015; SANTOS, 1994).

procurar compreendê-lo a partir do seu próprio modo de viver, de seus costumes, mesmo que pareça ser estranho. E o antirrelativismo surge como crítica justamente a esse relativismo cultural que reduz e estereotipa o outro e o grupo. Por isso, que ao buscar compreender uma cultura, não devemos olvidar a legitimidade local e cultural (GEERTZ, 2015; SANTOS; MENESES, 2010).

O termo cultura, quando associado a uma realidade social, pode ser conceituado como “[...] tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade.” (SANTOS, 1994, p. 24). Um dos professores da escola indígena Wakōmēkwa relatou que *“cultura é a identidade de cada povo. Existem diferentes culturas, que se referem ao modo de viver, falar, se vestir, de fazer a pintura.”* Outro professor aponta que cultura é:

[...] a identidade, porque quando se fala em cultura referimos ao conjunto de tradições e crenças. Para nós indígena, cultura é identidade. Nossa aparência faz com que as pessoas nos reconhece e vê nossa cultura, que é costume, tradição, que é diferenciado.

O sentido da palavra identidade utilizada pelos professores indígenas tem relação com seus aspectos culturais que os fazem ser reconhecidos na sociedade como indígena: *“a aparência, o cabelo, a forma como falar. O índio tem um jeito diferente. O modo de viver. Nos referimos a essa base”*, um professor relata. Outro ainda acrescenta dizendo que: *“a identidade é ser Xerente. Identidade é pintura corporal, os clãs, o partido que pertence.”*

Nessa lógica, a palavra cultura tem relação com tradição, ideologia, costumes e modos de vida, que abarcam sistemas de signos²⁸ e significados produzidos pelos diferentes grupos sociais em suas interações também sociais. Considerando essa acepção, destaca-se o patrimônio cultural imaterial. Ou seja, “[...] os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo.” (CANEDO, 2009, s./p.). E é nessa perspectiva que o texto e os dados apresentados foram refletidos nesse estudo. Retomando a fala dos professores percebemos que a

²⁸ Signo é aquilo que representa algo ou que está no lugar de outra coisa. Por exemplo: uma palavra dita, uma imagem de um objeto. Essa representação reflete em uma interpretação particular de quem recebe o signo. A leitura vai depender das suas experiências com o próprio objeto em questão. (COELHO, 1993). Em dicionário linguístico, o termo signo refere-se a símbolo, índice, ou sinal, uma vez que todo objeto linguístico tem dois aspectos: uma forma linguística chamada significador e um sentido – ou coisa significada (SOUZA, 2011).

cultura, para eles, parte desse sentido. Um dos professores relatou que “*a cultura é a arma que fortalece nossas raízes, festa, pintura. É identidade, documento e arma.*”

Botelho (2007) acrescenta que essa concepção envolve aspectos da formação integral do ser humano, incluindo:

[...] a valorização dos seus modos de pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir, sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco. (BOTELHO, 2007, p. 110)

A cultura é essencial no desenvolvimento de um ser, grupo ou sociedade. É por meio de seus símbolos significantes que contribui na organização da vida do homem e da sociedade, bem como orienta sua prática, estabelecendo uma lógica interna, reflexo do modo de viver dessa mesma cultura. Segundo Geertz (2015),

Para obter a informação adicional necessária no sentido de agir, somos forçados a depender cada vez mais de fontes culturais – o fundo acumulado de símbolos significantes. Tais símbolos são portanto, não apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa existência biológica, psicológica e social: eles são seus pré-requisitos. Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. (GEERTZ, 2015, p. 35-36)

As emoções, as ações e os valores também são produtos culturais. Por isso, os padrões culturais não podem ser somente vistos de maneira geral. Suas especificidades e os artefatos culturais precisam ser também considerados. Tais artefatos estão relacionados aos detalhes, às particularidades e aos fragmentos. Aí sim, aproximar-se-iam do caráter essencial das diversas culturas, assim como da diversidade das pessoas, presentes em cada uma delas, por meio de um processo dialético²⁹ entre os valores universais e os particulares.

Em outras perspectivas, o termo cultura também pode referir-se às atividades intelectuais, envolvendo obras e práticas artísticas que incidem, ao final, em uma atividade econômica. Isso objetiva-se a partir de meios particulares de expressão, produção de determinado sentido, para atrair um público específico. Há uma mercantilização da cultura, com lucro comercial, e a culturalização da mercadoria

²⁹ O termo “dialético” geralmente é utilizado nas ciências sociais. Explica-se um processo de diálogo gerado por pensamentos de oposição com confronto de ideias que são contraditórias. Há uma relação contrária, porém, elas se complementam pela coexistência de pensamentos contrários/opostos que provocam movimentos e conexões entre diferenças e semelhanças (SANTOS; MENESES, 2010).

quando a cultura de um povo é remodelada em bens vendáveis na indústria cultural³⁰ para outras finalidades como turismo ou *lócus* para produção audiovisual; e o elemento de desenvolvimento humano, em que as atividades culturais são produzidas com diferentes propósitos socioeducativos, deixa de visar à formação política e social das pessoas (CANEDO, 2009).

Esses conceitos do termo “cultura” estão presentes na contemporaneidade e são utilizados de acordo com interesses específicos. Mas ainda, o que se compreende é que há possibilidades diversas para o entendimento do que é cultura e, dependendo da área de estudo, da localização, da perspectiva teórica, os enfoques e usos conceituais se divergem, uma vez que o termo “cultura” é amplo e tem variações em suas definições.

No Brasil, os estudos sobre a cultura surgem em uma vertente diferente dos americanos e europeus, até porque os contextos se diferem em vários aspectos e os estatutos institucionais também. Esses estudos se consolidaram por volta de 1970 a 1980 no Brasil, devido ao progresso universitário de pesquisa, vinculado à pós-graduação. Até então, as ciências sociais abordavam o assunto relacionando-o à questão política. Ortiz (2017) destaca que sair de uma discussão de uma sociedade civil mundial, passando o foco para as particularidades, era a tendência coerente para a realidade da América Latina. Haja vista que a identidade nacional é específica de cada país, surgindo então debates sobre a cultura nacional.

No Brasil, a ênfase é de uma cultura nacional que abarca as manifestações de um povo, a identidade em que as tradições se fazem presentes. Porém, na atualidade, essas manifestações encontram-se ameaçadas pelas transformações ocorridas na sociedade (ORTIZ, 2017). Essa afirmação contesta as teorias que abordam a sociedade global. Sobre isso, Ortiz (2017, p. 32) explana que “O mundo atual encontra-se, certamente, conectado tecnologicamente; mas, ele não é social e culturalmente integrado, não constitui uma ‘sociedade global’, um todo homogêneo abarcando uma mesma realidade planetária.”

Nessa perspectiva, o conceito de cultura de massa também é questionado, uma vez que, diante das mudanças econômicas, tem-se uma visão de segmentação do

³⁰ Quando se fala em indústria cultural deve-se relacionar o termo cultura com as funções da industrialização, que visa uma produção econômica. A cultura deixa de “ser vista como instrumento de livre expressão, crítica e conhecimento”. Ela é considerada um instrumento ou produto que pode ser substituído por dinheiro e conseqüentemente consumido. Esse produto ou instrumento é produzido para atender necessidades e expectativas de um determinado público (COELHO, 1993, s./p.).

mercado em que os públicos não são tão homogêneos. Hoje se percebe que o público é diferente em suas especificidades, mesmo estando em um mesmo lugar geograficamente. E é a partir do campo de conhecimento que podemos compreender culturalmente e historicamente o mundo, os grupos e as pessoas. Nesse campo, encontramos as condições sociais que se fazem presentes nas relações entre os atores de poder e de submissão que se reflete no mercado segmentado, lugar em que o processo de distinção social acontece (BOURDIEU, 1989).

Os estudos da cultura no Brasil ficaram, inicialmente, voltados para a questão da identidade nacional, considerando que, no território brasileiro, as presenças que tinham evidências eram dos negros e dos índios, sendo eles considerados obstáculos para a civilização da nação. Daí surgem dois problemas: o meio e a raça. O solo brasileiro é diferente do europeu e, por isso, a cultura europeia não pode ser copiada ou transferida para tal território, por serem ambientes diferentes. O ambiente também influencia o meio social. Por isso que cada cultura tem suas especificidades, e o ambiente deve ser levado em consideração para tal compreensão. Existem, além dessa diferença, populações classificadas por raças, que são vistas como inferiores, como o negro e o indígena. Tal visão contribuiu para a evolução e história do Brasil, com surgimento de modelos deterministas que buscaram identificações das causas das diferenças entre os indivíduos (SCHWARCZ, 1994; 1996). Esses modelos culminaram em teorias das diferenças no século XIX, a partir de uma afirmação da etnicidade e do racismo, ocorrendo uma condenação das diferenças e da população considerada inferior. Consequentemente, predominou uma discriminação política e social, marcada por preconceitos e desigualdades. (SCHWARCZ, 1996). E segundo Ortiz (1986; 2017), esse cenário desenvolveu, na época, uma visão negativa para o país, devido ao pensamento racista.

No século XIX, a categoria de mestiço retratou a realidade social e histórica do Brasil, incluindo três raças: branca, negra e índia. Essa mesma realidade é o que caracterizou a identidade nacional brasileira. O negro representava o declínio por ser visto como sujo, perigoso; o branco é o persistente, inteligente e que poderia garantir o futuro promissor do país. O índio era considerado canibal e poligâmico; a nudez escandalizava a elite europeia. Seria, então, o que apresentava obstáculo à civilização e identidade nacional, assim como os negros (SCHWARCZ, 1996). A identidade indígena estava associada a uma sociedade que não tinha passado pelas transmutações da modernidade mundial. Eram identificados pelos seus costumes,

rituais mágicos, relações de parentesco, técnicas de cultivo. E isso era secundário ao universo e se justificava por serem populações que se encontravam à margem, na fronteira. Apareceram no cenário político quando se questionou os problemas das culturas como lugar de poder, uma vez que os povos indígenas, politicamente, já faziam parte dos direitos humanos. E, por uma questão essencialmente política, suas crenças deveriam ser preservadas, pelo fato de que, suas tradições estavam na declaração dos direitos humanos como patrimônio da humanidade, mais numa perspectiva individual (ORTIZ, 1986; 2017).

Já no século XX, devido ao crescimento industrial, surgiu o proletariado urbano e uma nova interpretação em relação ao Brasil, a partir de uma transformação cultural e mudanças de perspectivas quanto à mestiçagem brasileira. Porém, mantêm-se a visão determinista que fortaleceu a interpretação racial para a formação da nação. Para Schwarcz (1994), essa posição esvaziou o debate sobre cidadania. A miscigenação indica retrocesso, tornando-se se um fator de degeneração racial e social. Nos dias de hoje, pode até haver uma igualdade de direitos determinados pela legislação, porém, não há igualdade na evolução, interferindo não somente na conformação biológica, mas na produção cultural (SCHWARCZ, 1994; 1996).

Nesse momento histórico, logo surgem discussões sobre cultura popular, que, inicialmente, em decorrência da história do Brasil, vieram caracterizadas como saberes e costumes tradicionais referentes a uma ação de classe identificada como: subalterna. Em consequência, novas reflexões foram sendo desenvolvidas, e, aos poucos esse debate foi recebendo um novo sentido: o da transformação, devido à pluralidade nacional. A Política Nacional de Cultura aponta a cultura brasileira como:

[...] produto do relacionamento entre os grupos humanos que se encontraram no Brasil provenientes de diversas origens. Decorre do sincretismo verificado e do surgimento, como criatividade cultural, de diferentes manifestações que hoje podemos identificar como caracteristicamente brasileiras, traduzindo-se num sentido que, embora nacional, tem peculiaridades regionais. (MEC, 1975, p. 16)

A cultura brasileira se caracteriza, então, como uma identidade nacional democrática, com traços e manifestações tradicionais representadas no passado da história do Brasil. Ortiz (1986) acrescenta que:

A cultura brasileira dentro dessa perspectiva é vista como o conjunto de valores espirituais e materiais acumulados através do tempo. Ela é patrimônio, e por isso deve ser preservada. A ideia de patrimônio possui no

entanto duas dimensões distintas. A primeira é de natureza ontológica e se refere ao Ser brasileiro. Tradicional significa diversidade e multiplicabilidade da cultura brasileira. [...] A segunda dimensão diz respeito à objetividade dessa cultura e se traduz pelo acervo material legado pela história. (ORTIZ, 1986, p. 96)

Manter a cultura popular como patrimônio é manter viva a memória³¹ coletiva e nacional, é garantir a continuidade da cultura brasileira. Entende-se por memória nacional a manutenção daquilo que é alusivo a um povo, que está no âmbito da ideologia, prolongando a memória coletiva a partir da história social; a memória coletiva é aquela vivenciada e compartilhada pelo grupo e que se consolida no cotidiano do povo pertencente àquele mesmo grupo e revela-se no ritual (ORTIZ, 1986).

Nesse contexto, fala-se entre os intelectuais tradicionais sobre a necessidade de se manter uma política cultural. Ou seja, o Estado deve se ajustar ao que é tradicional, abonando tanto a democracia para se cultivar a liberdade de criar, quanto às tradições brasileiras, com a condecoração e valorização do patrimônio, bem como da expressão cultural de um povo. Aqui, vale destacar que essa política deveria buscar ações que primassem mais pela qualidade do que pela técnica cultural, uma vez que a técnica está vinculada geralmente à quantidade e ao interesse industrial e econômico moderno da sociedade. Se não, estaríamos novamente, reproduzindo os conceitos dos estrangeiros quanto ao que é cultura, por meio, principalmente da massificação e ideologia. Assim,

A crítica da modernidade se realiza, desta maneira, em nome de um humanismo que privilegiaria a dimensão da qualidade em detrimento da quantidade. O ponto de tensão entre esses dois termos pode ser apreendido quando se considera, por exemplo, a relação entre cultura popular e cultura de massa. O popular é concebido como *beauté du mort*,³² ele é reificado e objetivado enquanto memória nacional. A cultura popular deve ser preservada porque em sua essência ela é tradição e identidade. Os meios de comunicação de massa pertencem ao domínio da quantidade, eles massificam e uniformizam a diversidade ideal brasileira. (ORTIZ, 1986, p. 105)

Por isso, existe a luta contra a relação cultura-técnica e intensifica-se a preocupação com o índice do consumo, em prol do desenvolvimento do pensamento

³¹ A memória diz respeito a uma aptidão humana. Aqui esse termo é mencionado no sentido de conservar estados de consciência de situações ocorridas no passado e de tudo que está relacionado a essas situações e que tenham sentido e significado. São as lembranças e recordações que se desenvolvem a partir da experiência do indivíduo. Tem relação com a sua identidade ou do grupo que pertence (SILVA, 2008).

³² Beleza dos mortos.

tradicional humanista e acesso à cultura. Existe, nesse aspecto, uma preocupação em relação ao interesse do Estado em vincular o sistema de ensino ao desenvolvimento cultural, de modo a estabelecer-se um meio de consumo.

Nesse sentido, deve-se ter cuidado com o uso do termo cultural. Muitos o usam aleatoriamente, de modo desenfreado, procurando uma lógica nos acontecimentos que, geralmente, caracterizam determinado grupo e o padronizam; ou apenas no percurso político e econômico da sociedade dominante. Segundo Santos (1994, p. 34), precisa-se pensar na realidade cultural a partir do processo histórico que produziu essa realidade bem como as diversas relações de poder e o choque de ideias e interesses dentro da sociedade. Ao adentrar-se em um universo simbólico não familiar deve-se evitar análises acadêmicas provindas de uma simetria formal, que tendem a reduzir a interpretação cultural do objeto investigado (GEERTZ, 2015).

Geertz (2015) aponta que, pensar a questão cultural de um povo não é apenas olhar para as vestimentas ou para os aspectos exteriores ou ambientais. É observar a essência, a sua expressão, como, por exemplo, o modo de comunicação própria. Isso é complexo, porque se corre o risco de caminhar para o relativismo cultural ou uma uniformidade empírica com categorias de análises vazias, puras e simplistas. Ao categorizar o grupo somente com conceitos universais pode-se estar generalizando, ou, ainda, conceituar a partir de generalizações. E, nesse aspecto, Geertz (2015) destaca que:

[...] tais generalizações não podem ser descobertas através de uma pesquisa baconiana³³ de universais culturais, uma espécie de pesquisa de opinião pública dos povos do mundo em busca de um *consensus gentium*³⁴ que de fato não existe e, além disso, que as tentativas de assim proceder conduzem precisamente à espécie de relativismo que toda a abordagem se propunha expressamente evitar. (GEERTZ, 2015, p. 30)

Os conceitos universais também devem ser substanciais, considerando os processos particulares orgânicos/biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais da vida humana do grupo. Desse modo, serão considerados como variáveis de um sistema unitário de análises. Aliado a isso, pode-se, ainda, destacar o que Bourdieu (1989) descreve sobre violência simbólica no contexto cultural. Essa violência está associada à teoria do poder, por meio da relação de força que exerce efeito simbólico.

³³ Doutrina filosófica de Francis Bacon (filósofo inglês) que discute sobre as ideias e o conhecimento, que se dão pela experiência.

³⁴ Consenso universal.

Ela se estrutura num processo de autonomia, mediante a coerção. Quando surge de maneira dissimulada, dizemos que se trata de uma violência simbólica. Esse tipo de violência enquanto imposição e inculcação se concretizam mediante relações de força e sentido entre grupos e classes. Geralmente acontece por meio da dominação e provoca a exclusão e desigualdade social da classe dominada (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Sobrevém por imposição de uma cultura que detém o poder, o maior capital. Na classe burguesa/capitalista há um patrimônio cultural e como esses se referem à classe dominante, geralmente sua valorização quanto às questões culturais supera as da classe dominada. E nessa relação ocorre a violência culturalmente simbólica, por meio de imposição da cultura de determinado grupo à outra cultura. Sendo que a cultura que é imposta é a verdadeira e aceitável na sociedade.

Muitas concepções do mundo são frutos do poder de legitimar tais conceitos e de fazê-los aceitos pelos membros da sociedade, por meio da classificação, juízos de valores e rotulação. Nesse tipo de relação, existem os dominadores e os dominados que agem de acordo com seus interesses, refletindo em uma disputa simbólica pelo desejo de modificar suas perspectivas em fatos mutáveis. Nessa disputa há uma relação de desigualdade, uma vez que as posições geralmente são desiguais.

Segundo Garson (2009, p. 4), “O universo da cultura não é tomado como o reino da fruição estética desinteressada, mas como *lócus* de divisões, barreiras, segregações e conflito de poderes”. Existe uma disputa para que haja uma distinção entre os grupos e, nessa relação, há imposições de regras sociais que contribuem para o fortalecimento do grupo, de modo que tenha prestígio, reconhecimento e poder. Conseqüentemente, com essas imposições, se estabelecem concorrências produzidas pela presença de um poder simbólico, que, para o mesmo autor “[...] é um mecanismo de construção da nossa percepção da realidade, é a força que produz uma conformidade em relação ao *status quo*, que passa a ser encarada como a ordem natural por excelência.”

É desse modo que, no mundo social, se constrói, e a violência simbólica nele se faz presente legitimando as concepções, buscando monopolizar as opiniões para uma verdade maior e absoluta. Essas relações ocorrem em um espaço conhecido como campo, ocupado por agentes sociais e estruturado com suas próprias leis e relações de força.

E para compreender uma cultura, direcionar o olhar apenas para o contexto social não é suficiente. É preciso ir além. Olhar para o universo onde determinada cultura se instala, com os agentes e as instituições, se faz necessário. Para Bourdieu (2004, p. 20), “Esse universo é um mundo social com os outros, mas que obedece às leis sociais mais ou menos específicas.” O mesmo autor faz a relação do que ele chama de campo com um espaço que é um tanto autônomo e que possui suas leis próprias, com determinações internas que lhes são específicas.

Mas esse campo sofre imposições externas e o desafio é compreender a natureza dessas pressões externas e como se manifesta mediante resistências que caracteriza a autonomia. “Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas.” (BOURDIEU, 2004, p. 22, grifo do autor). Isso ocorre quando o campo é capaz de usar o seu poder de refração, ao ponto de as imposições externas serem transformadas, tornando-as inidentificáveis. Desse modo, ele se torna “[...] um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nesse caso, podemos nos referir ao território indígena, que é um campo de fronteira, de força e de luta. As subdivisões que acontecem nesse campo são realizadas pelos membros do povo Xerente, que se criam num mesmo território cultural.

Nesses campos há conflitos e relações de força e dominação porque nele há disputas por interesses e estrutura do poder. No campo há também um espaço que seus agentes criam, cujas relações que surgem são objetivas e determinam sua estrutura. Esses agentes, nesse mesmo espaço, definem o que podem ou não fazer. Vale mencionar que a posição que cada agente ocupa nesse espaço é o que produz ou norteia suas tomadas de posição mesmo que negativamente. Como exemplo, citamos a organização social das comunidades indígenas quando lutam por uma escola ou posto de saúde. No entanto, em função dos conflitos que emergem no interior dessas comunidades, devido às relações de poder, elas se separam e vão em busca de uma outra unidade escolar ou, ainda, criam uma nova para abrigar os alunos. É isso que vem acontecendo na escola indígena Wakōmēkwa. E para compreender esse movimento é necessário identificar a posição que os agentes sociais ocupam nesse campo, uma vez que,

Essa estrutura é, grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico³⁵ num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, “influência” etc.). (BOURDIEU, 2004, p. 24)

Tal fato acontece devido à distribuição do capital científico que existe nesse campo, que o estrutura e que define “as regras do jogo”, bem como as leis. Esse capital é o que provoca o reconhecimento de uma competência que proporciona a autoridade. E mesmo esse campo tendo estruturas objetivas, existem lutas à volta dessas mesmas estruturas. É nesse campo que se encontram as hierarquias, as histórias, as instituições, as tradições e as práticas. No interior de cada campo, que tem uma estrutura objetivada, o indivíduo se depara com possibilidades de desempenhar suas funções e de agir de acordo com o existente lá (BOURDIEU, 1989; 2004).

E, conseqüentemente, seus agentes nem sempre são passíveis à condução das forças que emergem no campo, uma vez que eles têm disposições adquiridas. Ou seja, a partir das ações que são desenvolvidas pelos agentes no campo, conhecimentos são adquiridos, que se refere ao que Bourdieu (1989; 2004) determina de *habitus*. Esses conhecimentos são apropriados pelo modo como se percebe, sente, faz e pensa e, conseqüentemente, se torna histórico. Mas, podem ser atualizados como consequência do *habitus*, diante de determinadas situações, pelo fato de que essas disposições podem levar o agente do campo a se opor às forças desse mesmo campo. Nesse sentido, Bourdieu (2004) destaca que:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam um posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas posições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas a sua posição. (BOURDIEU, 2004, p. 29)

³⁵ Na lógica do sistema capitalista, a classe dominante geralmente dispõe de um maior capital no campo enquanto a classe dominada porta o menor capital. E esse capital é o meio de instrumentalizar o poder onde as disputas de campo ocorrem (BOURDIEU, 2004).

E é isso que determina a posição social de cada agente. Nesse sentido, a expressão *habitus* surge para referir-se àquilo que o agente adquire; é o que ele incorpora e orienta a sua conduta, o seu comportamento no campo. Bourdieu (1989) esclarece que:

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido, e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*³⁶, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção. (BOURDIEU, 1989, p. 61)

Nesse agir, ocorrem os sistemas dispositivos que se movimentam no interior das estruturas sociais, reflexo de práticas tanto individuais quanto coletivas, que estabelecem rotinas tanto corporais quanto mentais. Esse movimento viabiliza aos indivíduos de uma sociedade a agir de modo inconsciente e sem um propósito (THIRY-CHERQUES, 2006). Os sistemas, que podem ser estáveis ou removíveis, se tornam princípios geradores e organizadores das práticas e representações de uma classe de suas condições de existência.

Em relação ao *habitus*, Thiry-Cherques (2006) acrescenta que:

Ele contém em si o conhecimento e o reconhecimento das /regras do jogo/ em um campo determinado. O *habitus* funciona como esquema de ação, de percepção e reflexão. Presente no corpo (gestos, posturas) e na mente (formas de ver, de classificar) da coletividade inscrita em um campo, automatiza as escolhas e as ações em um campo dado, “economiza” o cálculo e a reflexão. O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. Uma espécie de programa, no sentido da informática, que todos nós carregamos. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34)

Por isso, o *habitus* é identificado como um sistema autônomo, e que se mantém entre o inconsciente, que condiciona o indivíduo e o intencional perante as ações, pensamentos e práticas. Tem-se, nesse processo, uma liberdade restrita, com condutas regulares estabelecidas. Incorpora-se um *habitus* gerador por meio da experiência vivida pela lógica do campo inserido e pela situação e papel que se ocupa nele. Sobre isso, Cuche (2002, p. 172) destaca que “O *habitus* é profundamente interiorizado e não implica consciência dos indivíduos para ser eficaz.” Nesse caso, o indivíduo cria novos meios de exercer as funções em outros momentos desenvolvidos, ante novas ocorrências. Desse modo, o campo em que o agente está inserido e a sua

³⁶ Movimento do corpo.

posição nesse espaço “[...] determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, artes.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36).

Esse campo é reflexo de lutas dos agentes, grupos e instituições, constituídos e constituintes de relações de força e de dominação, permeado pelos interesses nem sempre do todo que o compõe. A isso Bourdieu (1989) denominou de capital de bens que pode ser tanto econômico, quanto político, cultural, social ou simbólico. Os agentes produzem o capital para conservar ou conquistar posições por meio da autoridade que se dá ao designar, pelo uso do poder, regras, com a intenção de dividir o capital do campo. Essas lutas geram conflitos com o desenvolvimento de atos de violência simbólica praticados pelos agentes com anseio de obter a dominação.

Os jogos de interesse presentes no campo têm relação com a luta pela própria existência do grupo e pela diversidade das formas de capital, já mencionados anteriormente. Entende-se por capital, o acúmulo de bens ou produtos tangíveis e ou intangíveis por meio de investimento de diversos modos. O capital cultural refere-se ao aglomerado de instrumentos de apoderamento dos bens simbólicos, envolvendo o conhecimento, as habilidades e as informações que qualificam, intelectualmente, o agente e que podem ser repassados pela família e instituições (COELHO, 1997; THIRY-CHERQUES, 2006). Coelho (1997) destaca que:

Constituem o capital cultural de um indivíduo ou comunidade a soma de todos esses instrumentos que permitem o consumo e a produção de bens simbólicos (bem como sua distribuição e troca) e o conjunto dos próprios bens simbólicos produzidos, como as coleções nas bibliotecas, pinacotecas, museus, galerias, cinematecas, videotecas, assim por diante. (COELHO, 1997, p. 84)

O que vai determinar os bens simbólicos referentes ao capital cultural são os grupos, classes e descendências, a partir do sentimento de pertencimento e reconhecimento dos mesmos. O que vai manter o instrumento como um capital cultural será a luta simbólica que é frequente entre os agentes no processo de relação com o outro.

Desse modo, para pensar numa educação indígena intercultural é preciso, entender a cultura como:

[...] uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. [...] é um produto coletivo da vida humana. [...] é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade

por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, 1994, p. 45)

Ao se propor fazer uma análise cultural não se deve apenas descrever um acontecimento, ou até mesmo um ritual, mas interpretar o contexto estudado e inscrevê-lo, de modo a transformá-lo em um relato que poderá ser revisitado novamente, considerando todos os aspectos mencionados anteriormente. O olhar deve levar a uma interpretação dos dados e ao significado do fenômeno observado. Isso significa olhar para o outro, para o contexto com profundidade considerando o fluxo do discurso social que está presente.

Portanto, compreender os símbolos significantes, a partir dos objetos em experiência, pode ser o caminho para o estudo da cultura. Geertz (2015) aponta que:

É por intermédio dos padrões culturais, amontoados ordenados de símbolos significativos, que o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive. O estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é portanto o estudo da maquinaria que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos em um mundo que de outra forma seria obscuro. (GEERTZ, 2015, p. 150)

Esses símbolos³⁷ caracterizam o grupo ou a pessoa que compõe esse mesmo grupo, a partir das estruturas simbólicas construídas historicamente, uma vez que:

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de uma comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem as classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente. (GEERTZ, 2015, p. 151)

Essas características são plurais e diversas, conhecidas como estruturas simbólicas que fazem com que, o grupo, a comunidade ou o indivíduo seja reconhecido como tal ou pertencente àquele povo. Compreender essas estruturas em suas formas simbólicas é entender e analisar a estrutura significativa da experiência como uma realidade principal na experiência humana. Assim, essa compreensão, a partir da vivência real dos grupos e de seus agentes, por meio dos acontecimentos e

³⁷ Bourdieu (1989, p. 10) designa os símbolos como “[...] instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral.”

com a percepção apreendida, pode-se ter um significado que possivelmente aproximará os indivíduos enquanto pesquisadores, da sua utilidade e sentido para a sociedade.

Vale mencionar, ainda, que esses grupos vivem em interação com outros grupos, e que o campo se subdivide em subcampos devido às particularidades de cada um e o modo de interpretar suas vivências e conviver com suas tradições. Acontece, por exemplo, entre os povos indígenas, fenômeno de estudo na perspectiva da educação intercultural.

É importante destacar que os diversos grupos vivem em interação com outros grupos de culturas diferentes, até mesmo, por uma questão de sobrevivência como, por exemplo, as comunidades indígenas. Eles são povos de fronteiras. Vivem no limiar entre as diferentes tradições deles e dos não indígenas. Ao longo de sua história, os povos indígenas, para sobreviver, precisaram e ainda precisam aprender a língua portuguesa para se articularem economicamente, politicamente, socialmente e educacionalmente em busca de uma vida melhor. Quando há um respeito pelas diferenças essa relação é positiva. Consequentemente, a partir desse respeito surgem possibilidades de se desenvolver ações interculturais em relação aos povos indígenas e demais grupos dominados pelo sistema capitalista. Porém, quando há uma tentativa de destruir aquilo que possuem, que é do outro ou do que é culturalmente diferente, torna-se negativa, mantendo a lógica do capitalismo.

A interculturalidade deve estar presente nas políticas públicas e nas reformas educativas, mas na prática das relações sociais o que ainda predomina são as relações de poder, características da colonialidade, que são estruturadas de modo que racionalizam e desumanizam determinados grupos considerados subalternos, como os povos indígenas.

Vale mencionar que a colonialidade advém do poder capitalista, própria de uma estrutura de dominação, exploração e controle da autoridade política e reprodutivista. Nela se instala a ideia de totalidade na produção do conhecimento que é soberano e eurocêntrico.³⁸ Independente da perspectiva, essa postura influencia por meio de uma

³⁸ O termo eurocentrismo surgiu como uma perspectiva de conhecimento ainda na Europa no Sec. XVII/XVIII. É uma discussão do capitalismo colonial/moderno, referindo-se a um padrão de poder em que a humanidade é diferenciada por pertencerem a grupos inferiores, superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Nela, ocorre a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos a partir de uma catalogação com conceito de raça (índios, negros, mestiços). Essa categoria surgiu muito antes que cor na história da classificação social da população mundial; e foi aplicada pela primeira vez aos indígenas e negros (QUIJANO, 2010, 2005).

lógica geral, no conhecimento específico da experiência histórico-social presente no campo das relações sociais, ainda nos dias atuais (QUIJANO, 2010). Mignolo (2017) acrescenta que a colonialidade é a dimensão imperial do conhecimento ocidental que foi instalada, transformada e difundida no decurso de dos últimos 500 anos.

Advindo dessa lógica, surge a classificação social, baseada nessa relação de poder, em relação aos lugares e papéis que os agentes sociais ocupam no controle do trabalho, juntamente com seus recursos e produtos. Além disso, envolve a questão racial e de gênero em determinados meios do poder para controle de reprodução biológica da espécie. Essa classificação social também corresponde aos níveis, lugares e papéis na estrutura do poder da nova sociedade, com um controle do trabalho articulado com uma raça particular: dominação/exploração, raça/trabalho (QUIJANO, 2005).

Walsh (2012) classifica a colonialidade como sendo: (a) do poder, que diz respeito a uma classificação social baseada na categoria da raça, que foi e ainda é importante para a distribuição, dominação e exploração da população, a partir de uma estrutura capitalista global. Há nela formação de hierarquia e divisão identitárias racionalizadas; (b) do saber, que se desenvolve por meio de um posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento. Descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos. Existem nesse tipo de colonialidade, marcas epistemológicas acadêmicas e disciplinares, com discursos intelectuais progressistas, a partir de um diálogo funcionalista, essencialista e racista; (c) do ser, relacionado à existência, mais com característica de desumanização racial da modernidade, a partir de uma divisão da natureza/sociedade, rejeitando o social.

Nesse sentido restrito, Quijano (2010) assevera que:

[...] qualquer teoria possível de classificação social das pessoas exige necessariamente um indagar na história sobre as condições e as determinações de uma dada distribuição de relações de poder numa dada sociedade. Porque é essa distribuição de poder entre as pessoas de uma sociedade o que as *classifica socialmente*, determinando as suas recíprocas relações e gera as suas diferenças sociais, já que as suas características empiricamente observáveis e diferenciáveis são resultados dessas relações de poder, dos seus sinais e das suas marcas. (QUIJANO, 2010, p. 113)

Esse processo é heterogêneo, descontínuo e conflitante, uma vez que distribuem as pessoas em classes e identidades “raciais” a partir de estruturas preexistentes definidas pela colonialidade do poder. E as pessoas não são estáticas

no tempo e no espaço. Elas se movimentam e transformam. Portanto, seus papéis e espaços podem ser modificados, “[...] uma vez que os indivíduos disputam constantemente o tempo e os recursos, razões e necessidades desses conflitos nunca são os mesmos a cada momento de uma longa história.” (QUIJANO, 2010, p. 115). Por isso se diz que o poder está sempre em conflito, que requer diferentes processos de distribuição e redistribuição. Na mesma lógica acontece a classificação quanto aos territórios, baseado nas organizações políticas de base territorial. Os que estão na periferia colonial são aqueles que de alguma forma foram vítimas de relações racistas/etnicistas de poder.

A luta pela destruição dessa perspectiva, muitas vezes descortinada e em outros momentos disfarçada, inclusive nas políticas de direitos humanos e educacionais, deve partir por ações que possam destruir a colonialidade do poder e consequentemente, com o padrão universal do capitalismo eurocentrado. E junto a isso, as diferentes formas de exploração, dominação, discriminação, tanto materiais quanto intersubjetivas. O caminho seria uma prática social, política, epistêmica e ética baseado na interculturalidade a partir de uma postura crítica. Mas, não aquela que, segundo Tubino (2011), vem sendo proclamada nas instituições, que mantêm ideias pobres e limitadas sobre o significado de convivência intercultural. Portanto, para Wash (2012),

[...] la interculturalidad en si, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder. (WASH, 2012, p. 62)³⁹

Isso significa ir além de uma prática intercultural relacional e ou funcional. Essas perspectivas promovem ações que estimulam o contato entre diferentes povos e saberes, reconhecendo a diversidade e as diferenças culturais, porém, numa lógica individual e capitalista, sendo que: a interculturalidade relacional diz respeito a um contato e intercâmbio básico e geral entre culturas, pessoas, práticas e saberes. Limita-se ao contato e relação, ocultando e minimizando conflitos e o contexto de

³⁹ [...] A intelectualidade em si mesma, somente terá significação, impacto e valor quando está assumida de forma crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder – tradução nossa.

poder e dominação. Enquanto que na perspectiva funcional há também o reconhecimento da diversidade e diferença cultural, mas com metas de inclusão da mesma estrutura social estabelecida. Para Tubino (2011),

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. (TUBINO, 2011, p. 5)⁴⁰

Percebe os desníveis culturais internos devido à estrutura econômica e social que exclui. Porém, não se questiona as regras do jogo, sendo compatível ao modelo neo-liberal existente, não questionando o sistema pós-colonial, facilitando a reprodução (WASH, 2009; 2012; TUBINO, 2011). A identidade do grupo substitui os interesses de classe como mecanismo principal de movimentação política. E segundo Walsh (2012) e Tubino (2011) necessitamos de ações que contribuam para a construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural, com uma intencionalidade diferente das existentes, sendo uma nova tarefa intelectual e prática; de diálogos interculturais críticos que nos remetem aos problemas da diversidade e diferença entre si, ao problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo do mercado, que desenvolvem uma teoria crítica de reconhecimento cultural e igualdade social. E desse modo, pensar em estratégias que questionam intensamente a lógica instrumental do capitalismo por meio de um projeto ético político de transformação substantiva na democracia promove-se uma reestruturação gradual (TUBINO, 2011). Consequentemente, estimular meios para a construção de uma sociedade diferente, em outro ordenamento social, que não seja o de apropriação/violência, conforme citado anteriormente.

Diante disso, Wash (2012) afirma que,

Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta

⁴⁰ Se trata daquele interculturalismo que postula a necessidade do diálogo e o reconhecimento intercultural sem lhe dar o devido peso ao estado de pobreza crônica e em muitos casos extremos em que se encontram os cidadãos que pertencem às culturas subalternas da sociedade – tradução nossa.

intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad.⁴¹ (WASH, 2012, p. 66)

Os projetos nessa perspectiva devem ser desenvolvidos a partir de uma postura de-colonial, que supera a colonialidade do poder, do saber e ser. Desse modo, colocar-se numa posição de (aprendizagem), com o objetivo de desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização, para podermos “reaprender” a ser homens e mulheres (WALSH, 2009). Ou seja, para superar os desafios de se construir projetos interculturais numa perspectiva crítica e decolonial, é necessário transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial existente, que, nos dias atuais, ainda tem se fortalecido na ideia do que designa por pensamento abissal.⁴² Esse tipo de pensamento caracterizado como moderno ocidental separa o mundo humano do sub-humano; ele exclui radicalmente a partir de princípios e práticas hegemônicas considerando a lógica da apropriação/violência.⁴³

Considerando tal realidade, Santos (2010a) discute sobre a necessidade de um pensamento epistemológico baseado na lógica da regulação/emancipação, em que se questiona as ausências, por exemplo, de saber e ser. Para ele, há emergência do pensamento pós-abissal sustentado por alternativas pós-capitalistas progressistas. E os movimentos indígenas representam, segundo o autor, emergência do pensamento pós-abissal, devido ao modo como suas concepções e práticas são vistos na sociedade, cuja história é marcada pelo paradigma da apropriação/violência.

Para Santos (2010a, p. 53), esse tipo pensamento “não é derivativo, uma vez que envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação”. O conhecimento epistemológico deve basear-se na experiência social do outro por meio do reconhecimento da pluralidade e de conhecimentos heterogêneos, que vai além do conhecimento científico. Nessa luta contra a apropriação/violência, o

⁴¹ Ali seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social e ético e também epistêmico - de saberes e conhecimentos – projeto que assegura a transformação de estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades da vida. Desta forma, a interculturalidade crítica pretende intervir em e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção da mesma interculturalidade – tradução nossa.

⁴² Esse tipo de pensamento se caracteriza como aquele não ocidental e que é tratado como abissal por resistir ao que é hegemônico. Busca combater ao que é considerado visível ou invisível ao extremo, deixando de observar o outro lado, dividindo radicalmente a realidade social em universos diferentes e desiguais, impedindo da copresença de um ou de outro (SANTOS, 2010a).

⁴³ Em termos gerais, “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e a violência”. Ambos os termos estão profundamente interligados (SANTOS, 2010a, p. 37-38).

pensamento ecológico deve ser estimulado, considerando a diversidade epistemológica do mundo. E nesse contexto há o cruzamento de conhecimentos e ignorâncias por não existir, segundo Santos (2010a), uma unidade de conhecimento e nem mesmo de ignorância. Ou seja,

As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância a ignorância destes. (SANTOS, 2010a, p. 56)

Tal afirmação nos remete a um processo de aprendizagem. Como resultado, há um esquecimento ou desaprendizagem de um determinado conhecimento, diante de um novo conhecimento que está sendo aprendido. Esse esquecimento refere-se geralmente a uma amnésia,⁴⁴ que geralmente divide o saber. E num processo de aprendizagem inspirado por uma ecologia de saberes⁴⁵ esse resultado é comum quando se pensa na perspectiva do interconhecimento. Buscar outro conhecimento que não seja científico não significa desqualificá-lo, mais conhecer a pluralidade interna da ciência. Do contrário, esse esquecimento contribuiria para a ignorância contra a democracia, que fortalece o monopólio do conhecimento universal, como o único verdadeiro (SANTOS, 2010a).

Conseqüentemente, promover a relação recíproca e dialógica entre saberes científicos e outros saberes, requer conhecer o outro nas suas especificidades, uma vez que nem sempre a ciência reconhece a intervenção das outras formas de saber no mundo. Ginzburg (1989, p. 206) enfatiza que “separar o joio do trigo só é possível através de uma crítica interna.” Ou seja, se nos restringirmos a um modelo epistemológico comum desenvolvido por um conceito burguês/capitalista, nossa compreensão e análise sobre culturas, contextos e situações ficarão limitadas a uma estrutura social do capitalismo. Nesse sentido,

[...] similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en

⁴⁴ Ausência, diminuição parcial ou total da memória.

⁴⁵ A ecologia baseia-se na reconhecimento da diversidade de conhecimentos heterogêneos, cujas interações entre eles são dinâmicas, sem comprometer a autonomia de nenhum deles. Desse modo, a ecologia dos saberes reconhece a existência de outros conhecimentos além do que identificamos como científico (SANTOS, 2010a).

un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. (WASH, 2012, p. 69)⁴⁶

Ações pautadas na perspectiva da interculturalidade, parte do problema estrutural-colonial-racial, dirigem-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais; bem como, a construção de condições radicalmente distintas, da interculturalidade crítica, associando a projetos político, social, epistêmico e ético. Desse modo, os agentes dessas práticas devem, conseqüentemente, se preocupar com a exclusão, negação, subalternização ontológica e epistemológica cognitiva dos grupos e agentes racionalizados. Nesse sentido, pode haver relações interculturais entre eles. Daí a necessidade de se reafirmar sobre a iminência de se refletir sobre a interculturalidade crítica, pensando no fenômeno aqui estudado.

Seria então, segundo Grosfoguel (2010), pensar na perspectiva da epistemologia do Sul,⁴⁷ a partir de uma epistemologia decolonial. Consistiria em nos libertar dos meios estreitos de pensar as relações coloniais, refletindo sobre como concretizar esse inacabado e incompleto sonho do século XX, que é a descolonização, inclusive epistêmica, superando a modernidade eurocêntrica. E o pensamento crítico de fronteira seria uma resposta epistêmica do subalterno à postura eurocêntrica, que prioriza um único conhecimento como o verdadeiro.

Sobre isso Grosfoguel (2010) aponta que,

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado do oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (GROSFOGUEL, 2010, p. 480-481)

Seria um pensar crítico do que é cidadania, democracia, direitos humanos, humanidades, relações econômicas e suas práticas na sociedade. Mignolo (2017) aponta que a decolonialidade surgiu com suas bases históricas em 1955, na busca de um mundo que não fosse capitalista e nem comunista. Veio como uma contestação à

⁴⁶ [...] similarmente, a descolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que afirma para a possibilidade de não somente coexistir senão conviver (viver com) em uma nova ordem e lógica que partem da complementariedade das parcialidades sociais - tradução nossa.

⁴⁷ A expressão "Sul" é utilizada por Santos (2010b) metaforicamente como campo de desafios epistêmicos que reflete sobre como reparar danos mediante o sofrimento humano provocado pelo autoritarismo do capitalismo

hipocrisia e ilusão das promessas de avanço e desenvolvimento que a modernidade considera. Nesse mesmo sentido, Mignolo (2009) destaca que para pensar na perspectiva decolonial é necessário romper com o conhecimento colonizado e, assim, procurar desenvolver uma postura que nos leva a construir uma sociedade democrática e não mais imperial/colonial, criando condições para se falar em epistemologia fronteiriça.⁴⁸ Esse pensar fronteiriço seria uma condição imprescindível para o desenvolvimento de projetos desocidentalizadores e descoloniais (MIGNOLO, 2017). Esses projetos deveriam ser aqueles que fossem criados de modo que se pensasse e argumentasse as circunstâncias a partir do que é exterior, com respeito à própria ocidentalização moderna, para se criar o interno, o natural. Desse modo, é indispensável refletir o espaço e o tempo que as autonarrativas da modernidade idealizaram para legitimar a sua própria lógica de colonialidade. Vejamos o que diz Mignolo (2017):

Um dos objetivos da opção decolonial é a de nos naturalizarmos em vez de nos modernizar-nos. Quando a sensibilidade/pensamento fronteiriço surgiu, entrou em vigor a opção decolonial; e ao aparecer como opção, revelou que a modernidade (a modernidade periférica, subalterna ou alternativa, ou simplesmente a modernidade) é tão só outra opção e não o desenvolvimento “natural” do tempo. A modernidade e a pós-modernidade são opções, não momentos ontológicos da história universal, assim como são opções as modernidades subalternas, alternativas ou periféricas. Todas elas são opções que negam e tentam impedir o desenvolvimento do pensamento fronteiriço e da opção decolonial. (MIGNOLO, 2017, p. 26)

E mesmo a pós-modernidade não seguindo os mesmos caminhos da modernidade, em termos conceituais em relação ao periférico, alternativo ou subalterno, o vazio foi logo preenchido quando surge o conceito de pós-colonialismo, inicialmente na Inglaterra e Estados Unidos, mas desenvolvido por intelectuais do terceiro mundo.

Para Santos (2010a, p. 58), “[...] existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje são valiosas para as quais a ciência moderna nada contribuiu [...]”. Isso se justifica quando se compreende que todo conhecimento se ampara nessa prática e constituem sujeitos em diferentes espaços, ritmos e tempos.

⁴⁸ O pensamento fronteiriço é uma condição indispensável para pensar descolonialmente. É uma tentativa de despreendimento das regras e conteúdos do ocidentalismo epistêmico. Seria então, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2017).

A não compreensão desse processo evolui para práticas de um epistemicídio.⁴⁹ Consequentemente, muitos conhecimentos e experiências valiosas são desconsiderados. Nesse sentido, um dos objetivos da ecologia de saberes é recuperar essas experiências, a partir do pensamento pós-abissal, estimulando as reflexões e práticas na perspectiva da interculturalidade por meio de uma tradução intercultural.

Para Santos (2010a), essa tradução deve exercer ação considerando dois níveis: o linguístico e o cultural que, segundo ele, torna-se desafiante principalmente pela tradução cultural. Desta maneira, será possível reconhecer preocupações comuns e promover aproximações complementares, de modo que seja concebível identificar as possibilidades humanas a partir dos seus saberes. E o desejo da comunidade escolar da Riozinho Kakumhu perpassa por projetos educacionais que sejam de fato elaborados e efetivados na prática na perspectiva da interculturalidade crítica.

Podemos observar essas pretensões quando um dos professores indígenas registra seu anseio por uma “*escola que tenha a cara indígena*”, com “*ensino da realidade Akwẽ*”. Esse mesmo professor justifica tal desejo pelo fato de que para ele “*a escola é uma cadeia de conhecimento e modo de viver de uma sociedade diferente através da sua cultura.*” E outro professor indígena afirma que isso é importante, descrevendo que “*a escola é um lugar onde estudamos atualmente a nossa história, costume e língua. E também aprendemos a ler e escrever em língua materna e de português*”. Mas, para isso, reafirma que necessitam de uma escola “*com livro didático da nossa história, costume e língua. Assim facilitar para os professores e para os alunos, etc...*” Tais falas e descrições, destacadas durante as rodas de conversa, nos faz refletir justamente a necessidade que eles têm também do saber ocidental, para que consigam produzir os materiais didático-bilíngues: Akwẽ/Português. Ou seja, para isso, precisam também aprender o português, inclusive os professores, devido as dificuldades linguísticas, mesmo daqueles que já possuem uma formação de nível superior concluída.

São necessárias, a nosso ver, ações baseadas numa epistemologia desestabilizadora que não seja conformista e nem mesmo reprodutivista, de forma que não ocorra uma versão renovada do pensamento abissal e do colonialismo com

⁴⁹ Termo utilizado pelo Santos (2010a) para referir-se a situações em que houveram a supressão dos conhecimentos, negando as práticas sociais de conhecimento que contrariam os interesses da classe dominante.

sua epistemologia dominante.⁵⁰ Consequentemente, é preciso um exercício de autorreflexividade, recorrendo a uma vigilância epistemológica requisitada pela ecologia dos saberes.

É intercultural uma relação que se estabelece pelo respeito à diferença entre as diferentes culturas (FLEURI, 2001). E, diante dessa diversidade, que é uma característica brasileira, discussões sobre a interculturalidade aproximam-se das questões trazidas pelas culturas tradicionais, até mesmo pelo que Ortiz (1986) aponta em relação à manutenção de um pensamento tradicional humanista, que tem relacionado o ensino ao desenvolvimento cultural. Sobre isso, reflete-se a seguir.

3.2 TRADIÇÃO CULTURAL E ESCOLA INTERCULTURAL

A expressão “tradição” vem do latim *trāditiō-ōnis*, e quer dizer “ato de transmitir ou entregar, transmissão oral de lendas, fatos, valores espirituais etc., através de gerações.” (CUNHA, 2010, p. 643). O conceito de tradição, para Moosa (2010), diz respeito ao estado do que é uma pessoa, ou seja, ao modo como ela existe. O mesmo autor cita que a tradição “é um estado de espírito e um conjunto de práticas interiorizadas. Como prática, a tradição tem indubitavelmente autoridade e funciona de acordo com certas regras do jogo.” (MOOSA, 2010, p. 303). Refere-se ao que se aprendeu e foi apreendido e que contribui no desenvolvimento subjetivo da pessoa. Essa aprendizagem não ocorre como se estivéssemos lendo um livro e adquirindo conhecimento. Mas, sim, com aquilo que se experiencia nas relações. Ou seja, “[...] a tradição é a autointeligibilidade do passado no presente; uma inteligibilidade ou estado de existência em constante evolução e mudança. Poderia também dizer que a tradição tem tudo a ver com a subjetividade de uma pessoa.” (MOOSA, 2010, p. 303).

Quando solicitei aos professores para que refletissem e falassem sobre a cultura Akwê, percebi que eles a conceituam a partir do passado histórico da cultura, relacionando-o com o contexto atual, principalmente quando abordam a tradição cultural dos Xerente, com o modo de viver, a língua, o discurso, o clã, a pintura corporal, a nomeação. Esse significado implica no modo como eles atualmente se

⁵⁰ Essa epistemologia vem sendo propagada nos últimos dois séculos, a partir de uma relação desigual entre os saberes que conduziu a supressão de outras formas de saber próprios dos povos e nações colonizados, relegando outros saberes para um espaço de subalternidade, eliminando o contexto cultural (SANTOS, 2010a).

organizam nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Um dos professores nas atividades de roda de conversa, cujo tema foi a cultura registrou que

Akwẽ nĩm romkmãdã teto aimõ krsaikwar tō wahuer kahã snã are teto adu ksõprek kãtō tkrê sakrok wapterm nõĩ mñĩ iwahumã. Akwẽ nĩm romkmãdã tō donõkrê, dabrba, dasipê kãtō dasiwawi. Dasi-psêwaza kbure tsis sãmr kbure Akwẽ nĩm romkmãdã kummã ku tkrê sakra mõ romkmãdkã tenr ku.⁵¹

Nesse sentido, podemos dizer que a tradição está presente na história de vida da pessoa, no que viveu no passado e no que ela vive atualmente, numa relação próxima entre o temporal e intemporal. Isso faz com a pessoa tenha consciência do seu lugar no tempo e da sua própria contemporaneidade. Desse modo, a tradição retrata o passado; a festa cultural do Povo Akwẽ representa esse passado no momento atual.

A manifestação cultural, quando reconhecida, é identificada como cultura popular que ocorre no coletivo a partir dos saberes e práticas vividas por um povo. Esse reconhecimento ocorreu no século XX (MOREIRA; HESPANHOL, 2007). O povo com suas culturas tem suas ideologias, políticas e suas próprias concepções econômicas e sociais, que estão vinculadas ao saber e ao fazer cotidiano, que ocorre de maneira espontânea. Constroem sua identidade que é local e que os caracterizam. Essa identidade pode permanecer nas lembranças dos povos e essas lembranças serem revisitadas, reconstruídas pela nova geração desse mesmo povo e compartilhada pelos membros mais velhos. Conseqüentemente, a comunidade e suas culturas poderão ter uma continuidade histórica. E os professores compreendem isso como importante. Um deles descreveu que:

Wa nõĩ Akwẽ Pséd krwan PokPku mñõ Pibumã kãtō krwa nipsê mñõ Pibumã wanim romkmãdkãmã, tanhã tō aikte ptokwa kãtō iseparkwa tē tmã rowahtu Pibumã wanim romkmãdã. Dasiwawize, disimpko, monõze, dasipsê, damba, danõkrê, kãtō danisimnõze.⁵²

⁵¹ A cultura do povo Akwẽ-Xerente vem sendo preservado por muitos anos e ainda estão vivendo e preservando para futuras gerações. O povo Akwẽ Xerente tem como a sua cultura o cântico, dança, festa cultural e pintura corporal. A grande festa é o principal evento na qual se encontra todas as identificações da cultura do povo Xerente resistindo a modernidade – tradução feita pelo professor.

⁵² É importante o povo Xerente relembrar e preservar a sua cultura. Cabem a cada um dos pai e mãe ensinar ao filhos e filhas a nossa cultura Akwẽ-Xerente. A pintura corporal, divisão dos clãs, festa culturais, danças, cantico e nomeação dos Akwẽ-Xerente – tradução feita pelo professor.

Entretanto, tal identidade não permanece a mesma no decorrer da história do seu povo, porque a cultura popular se movimenta e se transforma. Por isso, ela é dinâmica e complexa. Tem sua raiz, mas sofre influência de outras culturas, por incorporarem as transformações do mundo, como, por exemplo, o avanço tecnológico. A comunidade indígena tem sentido essa influência como um fator negativo. O cacique destaca que os interesses dos jovens da comunidade são outros e justifica que isso vem ocorrendo pela influência da tecnologia como o uso do celular. A comunidade escolar indígena, assim como os membros que integram esse lugar, até o momento, não tem conseguido usar essa tecnologia a favor deles, de modo que promovam a difusão da tradição com a modernidade, concebendo o saber tradicional com o saber ocidental, numa perspectiva da interculturalidade.

Entre as fronteiras, nos seus limites geográficos e simbólicos, os povos, assim como todos os indivíduos, estão sempre em contato com pessoas por meio do uso das mídias de comunicação, pelos mesmos produtos que são comercializados em todo o mundo e pelos diversos tipos de problemas. As fronteiras não são rígidas. Entre a cultura popular e a cultura erudita há uma comunicação permanente (SILVA, 2008).

A cultura popular é o lugar onde as manifestações tradicionais ocorrem, é composta por grupos minoritários que não produzem uma cultura de elite. Devido à relação de poder que é desigual, esses grupos minoritários são esquecidos e excluídos, advindos dos conflitos de classe, raciais, simbólicos, políticos e econômicos. Tudo isso é reflexo da história do Brasil em relação ao desenvolvimento cultural conforme mencionado anteriormente nesse trabalho. Consequentemente, tem-se censura, opressão e silenciamento em relação a esses grupos marginalizados, devido à indústria cultural que prima pelo consumo, e os mesmos são excluídos do processo natural (SANTOMÉ, 1995; SILVA, 2008).

As lutas desenvolvidas por esses grupos ultrapassam suas necessidades de sobrevivência e passam a ter embates para manterem-se reconhecidos no campo simbólico. Do contrário, serão esquecidos permanentemente no tempo e no espaço e, do mesmo modo, suas tradições culturais. Por isso, os professores insistem em dizer que eles precisam trabalhar os aspectos culturais do Povo Akwẽ na escola, registrando que:

*Akwẽ mbahã wanĩ romkmãdkã, kãtõ dure, wanõtehã, wasi wawĩre kãtõ dure wanõkreze, wammẽze, kãtõ dure wanĩ, rom nimõ, wakowde, kuro, kuĩ, potro, sadu, kãtõ ta wanõte hã.*⁵³

As políticas públicas que tratam do não aniquilamento das culturas de povos específicos (indígenas, quilombolas etc.) se preocupam muito mais com produtos e bens de consumo produzidos pelos grupos tradicionais, principalmente quando estes são instrumentalizados e materializados pela cultura dominante, do que pela tradição, que é transmitida atualmente pelas narrativas da oralidade. Ou seja, as ações políticas utilizam a cultura para fortalecer o poder e atender aos interesses da indústria cultural. Isso se reflete na sociedade como um todo, diante dos problemas sociais, como o preconceito e as desigualdades que surgem pela negação do outro.

Silva (2008) aponta que:

Recuar a subalternidade da cultura popular, recuperar sua importância fundamental é concebê-la a ocupar um lugar privilegiado de onde se pode pensar e ver criticamente, perspectiva analítica capaz de pensar em profundidade os principais nós e estrangulamento da história do Brasil e da cultura brasileira em geral. A partir da cultura popular, é possível pensar em outro país, uma ou várias alternativas de Brasil. Isto porque a cultura brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais e, nessa exata medida, um lugar em que mais do que simplesmente criticar o modelo genocida e autodestrutivo de desenvolvimento, é possível resistir a ele com outras propostas de sentido do viver e de humanidade. (SILVA, 2008, p. 9)

Desenvolver um sentido igualitário e humano na diversidade é dar um novo entendimento sobre a escola e a educação; é pensar menos em quantidade e técnica e buscar a qualidade e vivência cultural; é ser tolerante ao diferente; é praticar a pluralidade. Nesse cenário, precisa-se rever o sentido do processo cultural, assim, como da educação e da escola, como o que se busca com o estudo da educação escolar intercultural indígena.

Desse modo, vincular as tradições nas práticas de um determinado grupo à educação é uma tentativa das políticas culturais de manter viva a memória coletiva de um povo. Respeitar e valorizar os seus símbolos significantes, que podem estar atualmente presentes apenas em suas oralidades, deixando, inclusive, de serem vivenciadas e praticadas pelo povo que deu origem às suas tradições e costumes é uma realidade identificada em *lõcus* da pesquisa de campo desse estudo. A

⁵³ *A cultura para o povo Akwẽ é nossa tradição: pintura corporal, dança, música. Este é nossa cultura, e também podemos preservar nossa cultura. Fala(r) em só Akwẽ e também pratica(r) nosso artesanato.* Tradução feita pelo professor.

comunidade Riozinho Kakumhu tem deixado de vivenciar a prática cultural, limitando-se a reviver as experiências da tradição Xerente com a comunidade jovem apenas em momentos festivos como nas festas culturais e cerimônias de casamento. Isso implica em pensar em propostas curriculares que incluam, de fato, formas culturais que conjecturam o conhecimento desses grupos cujas identidades culturais e sociais, até então, são hostilizados pela identidade europeia dominante. Silva (2015a, p. 130) afirma que desenvolver um currículo, na perspectiva pós-colonial, “exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.” Nesse caso, o currículo da escola indígena pesquisada deveria ser um currículo descolonizado.

Desse modo, o sistema educacional, com o seu papel de tornar seus alunos cidadãos ativos, solidários, críticos e democráticos, não pode ignorar os conhecimentos da cultura popular, com suas respectivas tradições e sua programação no currículo escolar. Deve-se, assim, pensar em um currículo que envolva as culturas silenciadas pelo sistema capitalista (SANTOMÉ, 1995).

Os professores da escola indígena Wakömëkwa em seus discursos e registros que remetem ao sentimento de pertencimento à cultura Xerente, entendem a importância de preservar a cultura indígena. Porém, ao observar a prática na escola, verifica-se que as atividades estão mais representativas, de demonstração. Até o momento em campo, não se percebeu uma prática diária reflexiva da cultura no ambiente escolar. E ao refletir sobre isso durante as rodas de conversa, um dos professores mencionou que:

A cultura Akwë é a organização social de um povo importante, que é específica e diferenciada. O que caracteriza são os clãs, o costume, a dança, o canto, o corte de cabelo que hoje não está quase existindo – Moicano. Nós vamos dar aula sem a pintura corporal, usamos o português, falamos cinco palavras na nossa língua e dez em português. É preciso manter a cultura. Nós professores dentro da sala de aula lembramos mais da cultura e fora dela esquecemos. Na estrutura da matriz curricular a língua materna nos ajuda mais na educação física por exemplo não faz. Por exemplo, chamamos o colega pelo nome dos brancos e não dos indígenas. Temos que valorizar nossa cultura, incentivar os alunos por meio do ensinamento.

A escola tem o seu papel e importante contribuição na proteção, incentivo, disseminação do conhecimento das tradições culturais e suas manifestações na cultura de um povo, principalmente pelo efeito que provoca na sociedade em relação ao ensino formal que desenvolve. Nesse sentido, inserir temáticas sobre a cultura e

suas tradições pode possibilitar a construção de uma nova história no Brasil, em que as diferentes linguagens e modos de ser, produzam um novo sujeito e, assim, revolucionem o sistema educacional. E como a cultura tem relação com tradição, costumes e modos de vida de uma comunidade há a necessidade de ações pedagógicas escolares sustentadas por esses princípios. Assim, a escola estaria oferecendo meios de reconhecimento da diversidade dos povos que são compostos por diferentes agentes sociais.

Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicabilidade de linguagens permitiria florescer, também, pluralidade de sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumental sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico. (SILVA, 2008, p. 15-16)

Conseqüentemente, a doutrinação educacional com uma forte estrutura fordista, o controle regulador, a linguagem universal, como somente a única e válida, poderia, assim, sair de cena. As relações poderiam se transformar em experiências com sentido e significado para todos os envolvidos, superando o etnocentrismo e uma educação extremamente técnica e produtivista, por meio de uma relação recíproca entre o conhecimento universal e o particular num processo dialético; entre os saberes científicos e os outros saberes.

Nessa perspectiva, Silva (2008) acredita que a educação deveria ser aquela que seu currículo pudesse ser revisto e realizado na prática. Não pode se limitar apenas a uma revisão simplista, com sentido utilitário, baseado em termos humanizados. Ou apenas a uma questão de poder, em que se selecionam os conteúdos, privilegiando determinado saber (SILVA, 2015a). Ele deveria ser integrado e interativo com as diferentes criações culturais e conhecimentos, na missão de educar as pessoas, por meio do ensino e da sensibilização entre os saberes e disciplinas curriculares: *“Os professores precisam trabalhar a cultura para preservar e manter. A escola é o lugar. Os professores ensinam, mais não praticam”*, disse um dos professores da escola.

As criações populares, o imaginário e a sabedoria dos povos estariam no ensino formal por meio da descoberta das artes e dos saberes populares, de modo a serem redescobertos e valorizados. Por um lado, tem-se também, além do currículo fragmentado e padronizado, o despreparo das instituições e professores para lidarem com as diferenças e práticas culturais. A SEDUC tem procurado desenvolver meios e

projetos que atendam as especificidades da educação escolar indígena, mas isso ainda não se concretizou de fato, apesar de suas tentativas recorrentes. Na legislação, existe um respeito quanto às características dos povos indígenas e um incentivo ao atendimento das especificidades de cada povo na educação escolar. Porém, os professores que lá estão, mesmo sendo indígenas, ainda se sentem despreparados para sua função como docente por diversos fatores. Dentre eles, a falta de incentivo à capacitação e formação continuada, mesmo com a existência, por exemplo, de programas de Magistério Indígena. Essa formação ainda não contempla a realidade local. Sobre isso Santomé (1995) destaca que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos curriculares. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

Quando a sabedoria e as criações populares são contempladas, geralmente aparecem sem sentido, com fórmulas vazias, sem nenhum tipo de compreensão do aluno. Infelizmente, as vozes ausentes e ou deformadas ainda estão presentes no sistema de ensino, desde a gestão, aos espaços internos da escola.

É importante enfatizar que os trabalhos na área da educação contemplando a diversidade cultural iniciaram-se originalmente na América Latina. Somente nos anos 1950 é que a cultura popular foi vinculada ao termo educação popular. Nos anos 60, no Brasil, vários trabalhos na educação valorizavam a cultura popular liderada pelos intelectuais, alunos e movimentos culturalistas. No entanto, devido ao golpe militar, esses movimentos diminuíram diante do controle rígido e censura ao qual foram submetidos. Segundo Fleuri (2003),

No início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram numerosos trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Inicialmente o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha, “De pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. (FLEURI, 2003, p. 22)

No final dos anos 1970, os movimentos sociais e sindicalistas começaram a reagir à opressão, lutando pela criação e consolidação de um plano político e econômico que reconhecessem as identidades étnicas, de gênero e de geração, na perspectiva da interculturalidade (FLEURI, 2001; 2003).

Fleuri (2001, p. 49) destaca que no contexto da sociedade complexa, o grande desafio é a elaboração de “[...] multiplicidade e a contrariedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos,” que devem ser transmitidas nas escolas por meio de projetos educativos intencionais.

Desse modo, diante das diversidades culturais surgem conceitos como a interculturalidade, principalmente no campo educacional, como possibilidade de desenvolver diálogos sobre a pluralidade cultural para o exercício de uma cidadania plural, considerando e refletindo a importância da alteridade⁵⁴ (FLEURI, 2003; 2006). A educação e a sua prática devem considerar a diversidade cultural.

Para compreender o pluralismo cultural⁵⁵ e político, o conceito de multiculturalismo se tornou evidente. O termo refere-se à presença de diversas culturas em um mesmo espaço e ou território, o que torna complementar e necessário para a discussão do pluralismo. Mas, para se respeitar essas diferenças e manter um diálogo próximo, é imprescindível uma prática intercultural que representa um avanço em relação ao projeto e modelo do multiculturalismo.

Segundo Fleuri (2003) as sociedades multiculturais caminham desenvolvendo suas ações em direção ao conhecimento. Conseqüentemente, buscam compreender as diferentes culturais, por meio de uma relação positiva, que contribuem no enriquecimento mútuo entre os diferentes componentes culturais de um país, estendendo-se para as diversas culturas do mundo como um todo. Assim, fomentariam a interculturalidade superando a assimilação e a coexistência de uma postura passiva diante das diversidades culturais.

Poder-se-ia, desse modo, pensar em possibilidades de projetos e práticas de intervenção educacional crítica e transformadora. No Brasil, essas discussões vêm sendo evidenciadas, de modo especial, quando se fala em diversidade cultural em determinados grupos, como os indígenas e os afro-brasileiros. Isso abrange a cultura popular, a escola e a educação (SILVA, 2008).

A educação intercultural se caracteriza por ser um processo complexo e multidimensional, envolvendo as pessoas, o grupo social, a cultura, a religião, a

⁵⁴ Alteridade é respeitar as diferenças, integrando-as em uma unidade sem anular as diversidades, a partir da ativação do potencial criativo e vital entre os diferentes agentes sociais e seus respectivos contextos (FLEURI, 2006).

⁵⁵ O termo tem sido desenvolvido com a proposta de desenvolver uma escola em que a diversidade cultural seja preservada, afastando-se das teorias assimilacionistas e das práticas de aculturação. A cultura nativa se faz presente nas discussões, e a luta pela igualdade torna-se objetivo das práticas pedagógicas (FLEURI, 2003).

língua, a alimentação, os preconceitos e as expectativas. Por meio da interação entre os agentes, pode-se desenvolver, segundo Fleuri (2001),

[...] uma relação de troca e de reciprocidade entre as pessoas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes. (FLEURI, 2001, p. 53)

Tal postura torna-se um desafio para a Educação, porque requer mudança de paradigma científica e metodológica, a partir de uma nova visão epistemológica e política curricular, envolvendo as questões culturais, considerando as relações que elas estabelecem entre os diferentes grupos, com suas formas de comunicação e linguagem. Isso envolve, além das questões pedagógicas, uma postura ética, intercultural e de aceitação do outro. Candau (2012) assegura que uma postura intercultural:

[...] fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia em um horizonte de emancipação social [...]. (CANDAU, 2012, p. 245)

Mas, para isso, é necessário pensar em posturas que desenvolvam uma interrelação com os diferentes grupos culturais; bem como romper uma visão limitada em relação às culturas e suas identidades, vendo-as como pertencentes a um processo contínuo e dinâmico, de construção e reconstrução, devido aos processos de hibridização cultural e, desse modo, não vê-las de maneira pura e simplista. Segundo Viveiros de Castro (2017), devemos resistir em relação ao pensamento por modelo, estabelecido por uma apreensão científica mundial, sustentado por uma dominação política, forças econômicas e culturais do imperialismo.

Nos processos educativos, a valorização da cultura nativa deve ser estimulada por meio da história do povo, da Arte e da língua. O diálogo deve se basear em um tratamento igualitário, na diversidade, na troca e em uma postura positiva em relação à diferença. A manutenção pela alteridade cultural deve prevalecer (SOUZA, 2018).

Em 1980, as discussões a respeito dessa perspectiva tornaram-se mais intensas no Brasil, a partir das novas leis que abordavam a igualdade social das culturas afro-brasileiras e indígenas. Isso acarretou mudanças curriculares buscando

atender a uma postura mais democrática nos espaços escolares. Porém, Souza (2018) destaca que:

Ainda assim, notam-se poucas práticas que poderiam sustentar tais debates no contexto escolar, tendo em vista que muito é discutido e pouco é vivenciado. Há, ainda, processos escolares marcados por uma cultura rígida, que valoriza o professor conteudista. Isso se justifica porque o sistema educacional é marcado por processos de colonização e escravidão que se distanciam de um olhar que abrange a alteridade. Nesse contexto, uma prática intercultural torna-se necessária. (SOUZA, 2018, p. 24)

Consequentemente, para que tal educação seja realizada de fato, não bastam os discursos e documentos legais e normas curriculares desenvolvidos pelos planos políticos. A prática se não for real de nada adianta. Os movimentos sociais deveriam focalizar a dialética identidade/alteridade, para uma integração emancipatória, “[...] com espaços alternativos, para se produzir formas de identidade, de maneira viva, distintas pela fluidez, hibridismo, interação e amparo distinto.” (SOUZA, 2018, p. 24).

O que se torna desafiador na atualidade é propor práticas educativas que impliquem na disposição dos agentes a aprender e a mudar o contato com o outro, vinculados a projetos de existência e não apenas éticos.

Esse pensamento está vinculado ao pós-colonialismo,⁵⁶ que traz uma pluralidade de vozes para uma descolonização e superação do colonialismo, legitimado pela ideologia por meio das relações de poder (AGRA, s/d), ou seja, a interculturalidade crítica diz respeito à:

[...] prática política alternativa, à geopolítica hegemônica, monocultural e mono-racional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma maneira “outra” de pensar e agir. Um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença. (SACAVINO, 2012, p. 5)

⁵⁶ No período Pós-colonial, o conceito de cultura recebe outro sentido. Agora é transnacional e tradutória, porque existem fronteiras que são culturais e políticas e o deslocamento das histórias e suas subjetividades, resultantes das articulações culturais e do hibridismo. A cultura promoveria, nesse caso, a relação do sujeito com sua história e experiência. A tradução tem um sentido mais significativo do que descrever significado de um termo, expressão, ou ainda situações históricas. O objetivo é ampliar a compreensão das questões postas com maior profundidade, relacionando o fato, com o contexto, cenários, a partir de uma reflexão contextualizada, com sentidos e significados (AGRA, s/d). As culturas são consideradas híbridas quando não há uma forma fixa absoluta para existirem; são produções de sentidos humanos, materiais e simbólicos, sistematizados por um poder que é incapaz de regulá-las em sua totalidade (MOREIRA; CANDAU, 2014).

Nessa perspectiva, será necessária uma reinvenção da escola de modo que se estabeleça, no seu cotidiano, uma interlocução entre os direitos humanos, tensão entre igualdade e diferença, entre democracia e multiculturalismo. Logo, “Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença.” (SACAVINO, 2012, p. 5-6).

Todos têm o direito de serem iguais e/ou diferentes (SACAVINO, 2012). O que vai depender é a situação em que a diferença nos abate ou a igualdade que nos deturpa. Isso supõe um diálogo intercultural que busca desenvolver uma construção democrática estabelecida na certificação dos direitos humanos. Nessa relação está presente não só a alteridade, conforme mencionada anteriormente; mas, a dialética, a criatividade, as tensões que estarão em movimento e em permanente construção.

Ainda nessa perspectiva do período pós-colonial, existem alguns termos que precisamos sinalizar, considerando o campo e o contexto histórico, político, econômico, social e cultural em que essa pesquisa está sendo realizada: uma escola indígena. São eles: território, desterritorialização e reterritorialização. Conhecer melhor o que são e como se movimentam em uma perspectiva filosófica, concomitantemente relacionando-os à educação, foco nesse estudo investigativo, será importante para se compreender o desafio na educação escolar indígena de modo especial. Educação essa, que se efetiva numa comunidade indígena, envolvendo outras comunidades da mesma origem. Olhar para o lugar, para o grupo social indígena, as relações entre as comunidades, e suas influências nas atividades escolares é necessário. As marcas históricas, sociais, culturais e identitárias do Povo Xerente podem ser evidenciados nesse mesmo território e nele há conflitos e traços de desterritorialização cultural. Isso se torna perceptível quando os professores, em seus relatos, afirmam que não se pode dizer que eles precisam resgatar a cultura, mais sim preservá-la. O professor enfatiza isso com clareza, apontando que: “*não é resgatar, é preservar, porque a cultura Xerente está viva. É preciso preservar! Valorizar!*” E para os professores, assim como para a comunidade, a escola é a oportunidade, o espaço para fortalecer essa cultura.

Sabemos que a história dos indígenas é marcada por momentos contínuos de conflitos, principalmente quando a questão tratada diz respeito ao território. Historicamente, eles viveram e ainda têm vivido situações de submissão e exclusão.

Existem, mesmo diante de um trajeto histórico longo, ideias errôneas acerca do que os indígenas fazem em seu território.

Falar em território, nesse contexto, é pensá-lo como uma categoria⁵⁷ de análise para interpretar a realidade da educação, a partir do pensamento pós-colonial em que a transformação emancipatória é o desafio. Seu conceito está relacionado com a apropriação do espaço físico construído onde acontecem os fatos e experiências; é o lugar onde o grupo está localizado, que é dinâmico e se movimenta. A apropriação não se restringe a uma dimensão espacial, de terra, mas ao afetivo, subjetivo, simbólico, político, econômico, ao sentimental e ontológico. Ele se constitui a partir das ações dos agentes no espaço. Em relação à educação, envolve os espaços informais e formais, como a escola (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011).

O conceito de território é definido por Deleuze e Guattari (1995) como possibilidade de um movimento que se renova, se articula e se desfaz. É nesse lugar que ocorre a territorialização, que é o processo pelo qual se constrói o território (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A territorialização é a ocupação do espaço; é o poder que o agente e/ou comunidade tem sobre o espaço, a partir de um sentimento de posse, como, por exemplo, ao ouvir a Comunidade Riozinho sobre a escola que é construída no espaço físico dos indígenas, percebe-se um sentimento de pertencimento da escola como parte deles. Isso reflete a fala de um dos membros da comunidade Riozinho Kakumhu ao se referir à escola: “*A escola para a comunidade é uma fruta que foi levantada e implantada e é importante para nossa comunidade*”, o que implica dizer que: a questão da territorialização envolve muito mais do que o simples fato dos direitos conquistados em termo de ocupação. Existe uma dimensão cultural ligado aos costumes e tradições de cada povo. Isso remete aos direitos que eles têm e aos diferentes meios de ocupação ou apoderamento de uma terra, ou seja,

[...] uma Terra indígena deve ser definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada – levando-se em conta quatro dimensões distintas, mas complementares, que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriações indígenas de uma terra: “as terras ocupadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, a imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural. (GALLOIS, 2004, p. 37)

⁵⁷ Categoria, na Filosofia, refere-se às classes que servem para designar diferentes espécies de um mesmo gênero. São denominadas, geralmente, como conceitos para estabelecer diferenças entre pessoas ou coisas, que possuem características semelhantes (LALANDE, 1999).

Existem, então, diferentes lógicas espaciais de uma ocupação e atividades indígenas, que envolvem: o modo de viver de cada povo, bem como suas condições ambientais, ecológicas e materiais. Cada grupo possui sua forma específica de se organizar territorialmente. Eles geralmente se repartem em grupos locais constituídos por famílias extensas. Num mesmo território há diferentes comunidades e cada uma delas tem o seu modo particular de organização social. Porém, a identidade do povo abrange todas as comunidades locais, o que os caracterizam como indígenas. Há regras socioculturais comuns, porém o uso da expressão “habitação permanente” não se mostra adequado. Cada comunidade tem o seu território, mas há deslocamento para outras comunidades, com expedições de caça, pesca, coleta, que requer uma área de ocupação maior que o perímetro da roça de determinado grupo. Outro fator é que:

[...] a relação dos grupos com as regiões de ocupação do território mudam no tempo em função das alianças engrenadas entre eles. Assim, as descontinuidades territoriais também podem ser redefinidas de acordo com os períodos de aproximação e distanciamento entre grupos, e de acordo com a extinção de uns e criação de outros. (GALLOIS, 2004, p. 38)

Tal processo/movimento é passível de compreensão quando há o entendimento das lógicas de organização territorial. Isso vai muito além do tamanho das reservas indígenas conquistadas pelo processo político-jurídico que se refere ao reconhecimento e demarcação de Terra Indígena. Nesse sentido, as discussões sobre território indígena devem ser aquelas que nos fazem remeter “à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.” (GALLOIS, 2004, p. 39). Quando o Cacique relatou sobre a origem da comunidade Riozinho Kakumhu, apresentado no Capítulo II, ele aborda justamente isso: na cultura, a família pode mudar de comunidade quando desejar. Não existe uma norma para isso. Não há propriedade fixa de um ou de outro. Eles podem ocupar outro espaço geográfico dentro da reserva. Isso é comum com os Povos Xerente, quando estes por diversos motivos não querem mais pertencer à determinada comunidade. Mas um dos fatores que mais contribui para isso são os conflitos internos entre os membros da comunidade. A reserva não pertence a uma comunidade, mais a todos que nela estão e que pertencem ao povo de origem. Outro exemplo desse movimento é quando uma comunidade se desintegra de uma unidade escolar, transferindo para outra ou construindo uma nova com a autorização da SEDUC.

Pode-se dizer que um determinado espaço é território indígena quando existe uma autorrepresentação do povo. O “nós” está nas solicitações de uma base territorial exclusiva. Não é mais o lugar que “eu vivo” ou “meu modo de ser”, mas “nossa terra”, o que implica na noção de coletividade, ou seja, uma gestão do coletivo. Entretanto, isso não é comum em todos os povos indígenas. Nem todos conseguem vincular a questão do território indígena como uma construção em aberto, que se dá por um processo de transformação e autorrepresentação, com concepções lógicas e não apenas de espaço físico.

A comunidade Riozinho relata que conquistaram a escola coletivamente por meios políticos, mas que ela pertence a eles. A escola foi instituída no território deles, da comunidade. Sobre isso, o Cacique relata que:

Aí eu fui pra Miracema. Comecei. Esqueci o nome do pessoal lá. Aí dessa época tinha uma índia que trabalhava na DREA, era Edite, eu conversei com ela e ela me ajudou. Isso os pessoal vieram aqui e perguntou se eu não ia abandonar isso e construísse um colégio, né? Eu falei não. Não vou abandonar, não. Daí me perguntaram três vezes. Eu falei: Não, daqui eu não mudo pra lugar nenhum! Aí falaram: Então vou só ajudar, mas não vamos construir. Nós vamos só ajudar com material para vocês construírem um barraquinho de palha. Aí fizemos um barraquinho de palha. Aí contratou esse Marcelino professor. Aí foi indo. Aí nós se reunimo agora, três cacique, né? Aí fomo tentar buscar outro prédio que é esse aqui ó [apontando para o prédio]. Aqui é a segunda. Foi uma luta, mas conseguimos. E aí foi assim: conseguimos, e eles estão lecionando tudinho aqui.

Querer uma estrutura física de alvenaria para a escola pode ser considerado como objeto de desterritorialização, ou seja, desculturalização, em que se deixa para trás elementos de uma cultura herdada, para encontrar com outra cultura. Mas isso não significa que está desqualificando sua cultura. Em função do contato com a outra, obriga-se a novas experiências, considerando a nova realidade que o cerca: o mundo dos não indígenas, a tecnologia. Santos (2010b) afirma que nesse processo de desterritorialização:

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem. (SANTOS, 2010b, p. 598)

Quando essa ação é compreendida pelos agentes do território, o processo de alienação vai cedendo ao processo de relação e de entendimento, e o agente

reconstrói a parte do seu ser que parecia inicialmente perdida. Vejamos o que disseram três moradores da Comunidade Riozinho em relação à escola:

Essa aldeia aqui foi escolhida, e a escola foi crescendo aqui.

A escola é uma fruta que pode crescer como uma semente que vai crescendo e ajudando as comunidades.

Como minha mãe falou, né? A escola é uma fruta que os caciques colocaram aqui para nós crescermos. Através dos caciques, nós aprendemos muitas coisas.

Ainda, em relação à escola, na fala dos professores:

Ela é lugar de afetividade. Enquanto lar, nesse sentido, da cultura Xerente, de apropriação, de conhecimento, de sabedoria.

A escola tem o papel de pertencimento e de aproximar a cultura Xerente. A escola é para a comunidade e a comunidade é para a escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que na relação de território e territorialidade, por estar relacionada a uma espacialidade humana, há tradições vinculadas a outras características, além das físicas. Portanto, a partir dessa relação e sentido, a escola da Comunidade Riozinho ganha um significado. Quando a comparam com uma “fruta” que foi implantada e que foi crescendo na comunidade, estão apresentando a dimensão simbólica do que a escola significa para eles, que vai além de um espaço físico, uma edificação. Nesse lugar, há a possibilidade das crianças, jovens e adultos demonstrarem o conhecimento que já possuem da sua cultura a partir da oralidade, ao aprenderem a ler e escrever. Existem, então, processos de aprendizagem e a construção de novos saberes que se constroem e se constituem em uma relação de troca com o outro e isso transforma o lugar e as pessoas que nele se encontram. Sobre isso, Enes e Bicalho (2014, p. 193) apontam que “A prática pedagógica produz efeitos de transformação, interfere nos processos de desenvolvimento. Entendemos que a educação se faz no território, a partir das territorialidades.”

Nesse processo, há a presença dos pares de outras comunidades Xerente (Sangradouro e Brejo Novo) que frequentam atualmente a escola da Comunidade Riozinho. Nessa relação há oposições que geram conflitos internos na escola e comunidade. Mas, também, estes se complementam. Nisso, eles coexistem e se influenciam reciprocamente, o que caracteriza o território como um lugar complexo.

Nessa perspectiva, no território, não há cisão, mas acoplamento e redes, supremacia e submissão; têm relações sociais que aproximam, mas que se conflitam

pela articulação e unidade; há expectativas, sonhos; tem história e junção e oposição de culturas. Desse modo, acontece a desterritorialização, por meio de uma relação que ultrapassa as fronteiras do território. Esse não ocorre sozinho, por uma ação individual, mas é resultante de um movimento coletivo. O grupo abandona o território e, logo, é reterritorializado. Esse processo, segundo Deleuze e Guattari (1995),

[...] implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45)

Então, o grupo social produz e reproduz territórios frequentemente e a desterritorialização evolui com o processo de territorialização. É o caso das comunidades que, por motivos internos, se desintegram da unidade escolar (desterritorialização) e reintegram numa outra unidade de outra comunidade, ou ainda constroem uma nova escola (reterritorialidade). Os agentes sociais se apropriam de um lugar, se organizam de acordo com o território que possuem ou que adquiriram, e, ao mesmo tempo, se articulam com outros já existentes. Ou seja, segundo Diniz, Costa e Diniz (2011),

[...] a existência de um território implica conexão com outros territórios, é o que dá origem a novas territorializações que se edificam e se desfazem em um constante porvir, em uma dinâmica de construção e integração, feito o crescimento de raízes que nunca param de crescer e se reproduzir. (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011, p. 317)

Nisso, há um processo de integração, entrelaçamento e modificação. Ele cresce, expande e nunca se finda, como um rizoma.⁵⁸ Considerando essa perspectiva, que provoca transformação e modificação, na educação não há modelos que poderão ser seguidos e ou reproduzidos, pois com a territorialização-desterritorialização há a indivisibilidade e o processo de complementariedade.

Nesse caso, pode-se citar, como exemplo, o currículo oficial, que instrumentaliza, fragmenta e é disciplinar. É uma diretriz definida pelo MEC, a ser seguido por todas as escolas indígenas. Tal cenário impossibilita prognósticos da

⁵⁸ Rizoma, para Deleuze e Guattari (1995), é uma conexão de teias entre vários pontos que remete a traços de uma mesma origem. Há um jogo entre regimes de signos diferentes. Ele cresce e transborda. Pelo rizoma não há um processo ou um método único. Por isso, não tem como ser imitado ou repetido. É complicado identificar seu início e suas direções, até, porque não tem um fim (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011).

intenção da realidade sociopolítica e cultural dos alunos, característicos de uma classe dominante, que recusa outras formas de conhecimento. Diniz, Costa e Diniz (2011) asseguram que:

O rizoma, quando discutido para se analisar o currículo, a escola e a construção de práticas educativas abre a possibilidade de novo pensar e novo fazer educacionais. O princípio da conexão do rizoma dá às disciplinas curriculares margem para se integrarem sem hierarquias. A heterogeneidade incentiva a superação dos conteúdos já decalcados. A multiplicidade orienta a necessidade de se realizar, no currículo, metamorfoses, mudanças. A ruptura a-significante pretende “misturar-se” com o atual modelo de conhecimento, realizando transformações, sem valorizar os cortes. (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011, p. 321)

O currículo daria espaço para formação de cidadãos que encontrariam, no seu espaço escolar, abertura para uma identidade libertadora, por estimular a criação de oportunidade de uma revolução para que haja criatividade e vínculo. O currículo seria, então, plural, diversificado e flexível, aberto ao diálogo e a uma integração epistemológica. Nessa perspectiva, haveria discussões entre os saberes populares e fronteiras, em prol de uma conexão de saberes; entre o senso comum e o conhecimento científico, buscando a superação do que os separam. Até porque eles querem fazer cursos universitários. E ter uma escola na comunidade indígena onde residem e aprender o português é o caminho para eles conquistarem suas entradas na universidade. Além disso, representa para eles o meio para lutarem pelos seus direitos. Um professor relatou que:

Akwe mba hã rowahtuze tô ikwã i mba kãtô dure romkwa ne za tsi kmã waz~er are dure waipi wat kewasku mnõ pibumã kãtô wanipi nã krwasi waihku mnõ pibumã wasittê nã hã romkmãdã.⁵⁹

Outro professor enfatizou o seguinte:

Portanto, eu como professor dessa unidade de ensino quero só complementar esse contexto que é tão importante esse histórico da nossa escola. Porque é um processo que venho favorecendo o ensino e aprendizagem do povo Akwê dessa região Riozinho. Principalmente o desenvolvimento de suas potencialidades dos alunos que estão adquirindo os conhecimentos dos ensinamentos culturais transmitidos de geração a geração e o prosseguimento dos estudos e a preparação para a cidadania com o foco de aprender seus direitos e deveres em dois mundos, do nosso

⁵⁹ Para o povo akwe, a educação escolar indígena torna-se uma ferramenta importante na defesa dos seus direitos e no reconhecimento dos seus deveres – tradução feita pelo professor.

mundo indígena e no mundo dos não indígenas. Pois essa escola Wakômêkwa se tornou centro de ensino para essa região, onde nossas crianças, nossas adolescências e nossos jovens podem adquirir mais conhecimentos. Então a Escola Estadual Indígena Wakômêkwa é a única porta para adquirir mais conhecimentos no sistema de não indígenas e a única porta para Universidade.

Nisso, a escola representa para o Povo Xerente também o espaço de lutas, conquistas e reconhecimento. Para eles, a aprendizagem da língua portuguesa é uma possibilidade de crescimento e formação no espaço que ultrapassa seus limites territoriais.

Quando se questiona o rigor e a dureza do currículo escolar oficial e se abre a discussão para a inserção de novas práticas, teorias, saberes e conhecimentos sobre o local e o global, a ciência e o cotidiano, a dureza e a leveza das disciplinas curriculares, novas possibilidades de fazer educação são constituídas, principalmente quando se pensa nos processos que envolvem o território, a desterritorialização e a reterritorialização. O currículo, visto na perspectiva rizomática, não abandona as disciplinas oficiais, mas une-se a elas, abre-se ao novo, ao porvir, ao processo educativo, ao novo território que desterritorializa a ciência de Estado e o currículo duro da escola oficial (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011, p. 325).

A noção e a consecutiva construção de um currículo acontecem em meio às experiências do dia a dia das pessoas, comunidades ou sociedades. Para que essa conversão aconteça, torna-se necessária a ocorrência de alguns fenômenos no âmbito da teleologia que o currículo pode proporcionar em relação ao contexto da reterritorialização de uma cultura. Então, parte-se dos processos históricos da cultura territorializada ou desterritorializada.

Conseqüentemente, a escola, mesmo sendo um espaço formal, iria valorizar a territorialidade, a experiência local, a identidade do povo. Isso exige um olhar para o contexto com sensibilidade, para se produzir conceitos que vão além da reflexão para responder uma dada circunstância, o que pressupõe um novo modo de pensar, a partir das multiplicidades, sem se fascinar pela categorização e *expertise* como uma única estratégia de produzir conhecimento. Assim, irão valorizar o outro saber que não está no seu território de origem, mais que é importante até mesmo para uma questão de sobrevivência.

Seria, então, necessário promover uma desconstrução do processo natural e universal cheio de estigmas preconceituosos e discriminatórios; criar processos de desnaturalização dos estereótipos e pré-conceitos que estão no imaginário dos atores

educacionais, tanto em nível individual quanto grupal; interrogar os estilos monocultural e etnocêntrico presentes nos espaços escolares pelas políticas públicas e nos currículos; interpelar sobre os parâmetros usados para eleger e justificar os conteúdos escolares, de modo a desestabilizar a universalidade como o único saber válido e neutralidade dos saberes, valores e práticas que caracterizam as ações educativas (SACAVINO, 2012). Isso seria possível ao produzir e reproduzir territórios. Logo, a desterritorialização poderá evoluir com o processo de reterritorialização. Desse modo, provocar uma relação dialética entre a cultura universal e a particular, considerando o princípio da igualdade e da diferença, não sobrepondo uma a outra, pois, segundo Santos (2010b),

Nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Daí que uma política emancipatória de direitos humanos deva saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. (SANTOS, 2010b, p. 447)

A vista disso, teríamos condições de estabelecer diálogos interculturais, distanciando-se de falsos universalismos. Nesse sentido, promove-se uma troca de saberes que conjecturam em diferentes culturas. Santos (2010b) afirma que estabelecer esse diálogo tem sido uma tarefa difícil, porém não é impossível. Sugere o procedimento hermenêutico, superando os debates sobre universalismo e relativismo cultural, considerando a incompletude. Ou seja, as culturas são incompletas, o que implica na sua pluralidade, por isso a necessidade de uma hermenêutica diatópica. Seria a troca e reflexões interculturais a partir da consciência da incompletude mútua por meio de “diálogos que desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter diatópico.” (SANTOS, 2010b, p. 448). Essa é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um diálogo intercultural crítico. E o ponto de partida para isso é “aprender com o Sul”⁶⁰ global, de modo que a universalidade falsa, contextualizada no período imperial seja transformada em uma nova universalidade, considerando o comospolitismo sulbaterno e insurgente.⁶¹ Para isso, Santos (2010b) indica uma aceitação da ideia da

⁶⁰ Aprender com o Sul é reinventar a emancipação social indo além das teorias críticas construídas no Norte e da prática social e política que ela consente.

⁶¹ O comospolitismo sulbaterno e insurgente incide numa atitude de resistência contra os localismos globalizados. Esse último refere-se a um dos processos da globalização a partir de um reconhecimento hegemônico de uma determinada diferença cultural, em que suas condições locais passam a ser marginalizadas ou excluídas. E o cosmopolitismo sulbaterno e insurgente reflete em lutas contra a

incompletude cultural, como pressuposto da hermenêutica diatópica, a partir de diálogos autorreflexíveis para tal reconhecimento.

A tentativa é desconstruir o discurso colonial, caracterizado por atitudes desumanas para se realizar o que chamavam de processo civilizatório. É descolonizar para compreender e vivenciar a realidade dos grupos (AGRA, s/d). Ainda, é necessária uma ruptura quanto ao daltonismo cultural⁶² e à visão monocultural no espaço escolar, que somente será possível por meio de uma ação individual e coletiva, “[...] para desconstruir e desnaturalizar estereótipos e ‘verdades’ que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola.” (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 32).

Refletindo sobre esse aspecto a partir do experienciado na escola indígena Wakōmēkwa, percebe-se que os professores deveriam pensar em desenvolver atividades com seus alunos, de modo que os mesmos pudessem partilhar seus conhecimentos em relação à cultura Xerente, de maneira reflexiva. Mas essa também é uma dificuldade apontada pelos professores devido às suas limitações quanto: metodologias didáticas e planejamento de aulas. A grande maioria dos professores da escola pesquisada tem formação específica para o exercício da docência: em Magistério Indígena com habilitação para ministrar aulas a alunos dos anos iniciais ou curso de Licenciatura Intercultural concluído ou cursando. Os professores apresentam dificuldades com a língua portuguesa. A formação apenas em um desses cursos tem se mostrado insuficiente para prepararem os professores para o exercício da docência na escola. São muitas as competências exigidas, para poucas aulas, que mesmo sendo de um curso intercultural, geralmente não condiz com a realidade local. Os docentes que ministram as disciplinas do curso na universidade de Goiânia, por exemplo, geralmente não conhecem o contexto específico da origem dos alunos, relatam os professores da escola Wakōmēkwa. E quando os alunos/professores retornam para a sala de aula na comunidade indígena encontram dificuldades em colocar em prática o que aprenderam nos cursos. Eles relatam que não sabem avaliar o processo de aprendizagem de modo eficaz e nem mesmo de reavaliarem o que eles estão desenvolvendo com os alunos das comunidades.

exclusão e discriminação social. Isso inclui articulações e diálogos de Sul a Sul a partir de movimentos ecológicos e alternativos (SANTOS, 2010b).

⁶² É aquele que não consegue perceber a pluralidade cultural que existe em sala de aula e as suas riquezas que podem ser trabalhadas no contexto escolar. Com essa visão, o currículo escolar tende a ficar destituído de cor e ou sabor (MOREIRA; HESPANHOL, 2007).

Outro ponto destacado é a necessidade de resgatar a história de vida, tanto individual quanto dos diferentes grupos culturais, para a construção das identidades socioculturais, para uma conexão entre igualdade e diferença tanto no nível das políticas quanto das práticas educativas. Assim, promover ações das quais os atores educativos possam experimentar interações com os diferentes modos de viver, pensar e expressar, mas não em momentos específicos ou momentâneos como datas comemorativas e festivas no calendário escolar. Estes precisam ser sensibilizados quanto à pluralidade e à diversidade no ambiente escolar. Ao invés de uma experiência de marginalidade social diante das diversas manifestações culturais; agora, uma postura que busque estratégias críticas para trazer de volta as pluralidades culturais em sua origem. Isso exige um olhar para o encoberto ou ainda implícito (SACAVINO, 2012; AGRA, s/d; MOREIRA; HESPANHOL, 2007).

Sacavino (2012, p. 5-6) atesta que “No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a reação com a comunidade, etc.”

A educação sempre existiu entre os povos indígenas, mas escola, com a educação escolar e ensino normatizado de conteúdos, com finalidades de dominação e formação da consciência e da subjetividade, são empreendimentos coloniais, da sociedade não-indígena. Logo, “escola” e “educação escolar” são modelos inicialmente de educação não-indígena, que entram para as comunidades indígenas para transformá-los desde a época dos Jesuítas. No entanto, a educação escolar indígena intercultural tem o propósito de minimizar os efeitos da educação escolar colonial e fazer justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010a; 2010b). Sobre isso continuaremos a refletir no próximo capítulo, tendo como base as legislações nacionais e estaduais que foram definidas a partir de debates e movimentos de lutas dos povos indígenas para uma Educação Escolar Indígena, em TO.





**CONTEXTUALIZANDO A
INTERCULTURALIDADE NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
POLÍTICAS INDIGENISTAS E
INDÍGENAS.**

—

**ROMKMĀDĀ PORESÑĀ KĀTÔ
SIWAZARNĀ AKWĒ NIM KRI
ROWAHTUZEMBAHĀ: AKWĒ
MBAHĀ KTĀWANKŌ NIM
ROMKMĀDĀ ISBRE KĀTÔ DURE
AKWĒ TĒ K TABI**

4 CONTEXTUALIZANDO A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICAS INDIGENISTAS E INDÍGENAS - ROMKMÃDÂ PORESÑÃ KÃTÔ SIWAZARNÃ AKWĒ NIM KRI ROWAHTUZEMBAHÃ: AKWĒ MBAHÃ KTÂWANKÔ NIM ROMKMÃDÂ ISBRE KÃTÔ DURE AKWĒ TÊ K TABI

Há políticas culturais para os índios e há políticas culturais dos índios. Não são a mesma coisa.
Manuela Carneiro da Cunha

A compreensão das especificidades de uma escola indígena requer uma investigação cuidadosa sobre os registros legais que tratam das políticas públicas educacionais para os povos indígenas. Esses documentos regulamentam as práticas educativas e exigem ir a campo para conhecer a realidade vivida pelas comunidades. Significa remeter-se à história política e cultural elaborada para os indígenas, bem como entender a política cultural deles. Para Bourdieu (1989, p. 105), “A pesquisa dessa história fornece os instrumentos de uma verdadeira tomada de consciência, ou melhor, de um verdadeiro autodomínio.”

Apresentar-se-á um breve percurso histórico a respeito das legislações nacionais e estaduais para se compreender os debates, conquistas e realidades da Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins; os postulados legais da Educação Escolar Indígena a partir dos documentos oficiais da Educação, desde a inclusão no sistema educacional previsto na Constituição Federal de 1988, até a atualidade, contextualizando sua implantação, conceitos, como também a ampliação do ensino no âmbito educação escolar indígena. Além disso, reflete-se sobre esses documentos, com as leis e normativas elaboradas por comissões indigenistas e órgãos em defesa de uma política indígena, a fim de verificar se há convergência entre eles para o desenvolvimento do ensino em uma escola indígena. Considerar-se-á conceitos como: cultura, interculturalidade e pluralismo para a garantia de preservação da identidade cultural e tradicional.

Muitas propostas educativas estão sendo elaboradas e discutidas com o intuito de proporcionar à comunidade indígena autonomia, a partir do acesso a conhecimentos considerados comuns, indispensáveis e desejáveis para sua coexistência na sociedade (LUCIANO, 2006). Mas os caminhos galgados e avanços não têm sido fáceis ao iniciarmos as discussões sobre a educação intercultural para os povos indígenas. Por isso, conhecer essas propostas, metas e estratégias para ação e execução de programas, e, também, as Diretrizes Curriculares para o ensino

em uma escola indígena pode possibilitar o entendimento de que elas precisam ser respeitadas em relação ao desenvolvimento de atividades educacionais.

4.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL NO BRASIL: PROCESSO DE LUTAS E CONQUISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL

Os povos indígenas fizeram e fazem parte da história do Brasil, que foi e é marcada por lutas, escravidão, doenças, etnocídios e outros males. Essas experiências contribuíram para o enfraquecimento de suas marcas identitárias e da dinâmica da vida tradicional e fomentaram a criação de uma visão preconceituosa em relação aos modos próprios de viverem. E nesse contexto, a educação indígena é marcada por processos de resistência política e lutas dos seus povos e nisso ela vem se fortalecendo. A escola como instrumento de dominação vem se tornando, ao longo da história indígena, espaço de reafirmação cultural e étnica (CAPACLA, 1995). Mesmo com todos os obstáculos políticos, econômicos e sociais, os indígenas têm buscado participar dos processos de luta e conquistas de seus direitos. E para compreender a escola atual que os indígenas têm em suas comunidades precisamos revisitar, mesmo que brevemente, esse saber historiográfico.

Desde o início da colonização do Brasil, o intuito de oferecer uma educação aos povos indígenas servia apenas para catequizá-los, iniciando-se, oficialmente, em 1549. Antes desse período, os indígenas educavam de modo natural e integral. Eles instruíam-se pela força da tradição. Mas pouco se sabe sobre isso em relação aos nativos dessa época. E com a influência dos jesuítas isso se modificou.

Zoia (2006, p. 3) destaca que, “Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro em um cidadão português.” Nisso, a educação indígena desenvolvida era monolíngue reforçando a situação de dominação dos povos indígenas por aqueles considerados civilizados. Nas missões, em regime de internatos e aldeamentos ensinavam além da doutrina cristã, ocupações que os preparavam para trabalharem como mão de obra, por meio da língua portuguesa. Promoviam um ensino totalmente desconectado da realidade dos povos indígenas e conseqüentemente o resultado era insatisfatório e fortalecia o sentimento de menos valia dos mesmos (CAPACLA, 1995).

Inicialmente, o intuito era fazer com que os indígenas atendessem aos interesses da metrópole portuguesa, tornando-os civilizados com o objetivo de domesticá-los para que deixassem de ser selvagens e passassem a ser a força de trabalho na época. Quijano (2005) acrescenta que desde as primeiras décadas da colonização, pelas práticas de genocídio⁶³ dos indígenas, eles eram obrigados a trabalharem até morrer. E eram vistos como servos não remunerados. Xerente (2017) afirma que:

A chegada dos portugueses causou muito impacto para os indígenas, como até hoje está vivendo esse impacto em muitas áreas. Ao longo da história, os portugueses exterminaram fisicamente, socialmente, cosmologicamente os indígenas, muitas línguas desapareceram. Mesmo assim, os povos indígenas resistiram aos sofrimentos e outras coisas como: decretos, doenças, territórios tomados deles, missionários e tantas outras ações que quase se fizeram perder os costumes, as culturas e também seus direitos. (XERENTE 2017, p. 18)

Essa prática perdurou por um tempo, mesmo após a Independência do Brasil. Os membros de instituições religiosas eram os protagonistas dessa tarefa. Os indígenas, com seus saberes que não correspondem aos dominantes na sociedade, buscam desde o início da sua história, em que são reconhecidos como povos indígenas, resistir às forças da burguesia dominante, que, pelo sistema capitalista, reduziram suas formas de viver, incluindo-os na categoria de “menos humanos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017).

E com a expulsão dos Jesuítas iniciou-se outra fase que alterou o modo de educar os povos indígenas. Com o início do período pombalino (1760-1808), a intenção do processo educativo não era mais de catequizar. Começou-se a pensar numa educação que deveria ser mais compatível com a realidade da época, no qual deveria se considerar a história atual. E alguns documentos referentes à educação indígena foram elaborados: Diretório dos Índios com a criação da lei 1755, porém publicizada em 1757⁶⁴ e registros para a civilização. E no período Joanino (1808-1821)

⁶³ Segundo Cunha (2019, p. 38), genocídio refere-se a “crime praticado com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso.” Envolve: extermínio; lesões graves de origem física ou mental de integrantes de um grupo; colocar o outro em condições de existência que levam a sua própria destruição física total ou parcial; desenvolver meios que impossibilitam nascimentos no interior do grupo; cometer a remoção forçada de crianças de um grupo para outro grupo.

⁶⁴ Diretório dos Índios do Marquês de Pombal. Disponível em: <http://nacaomestica.org/pombal.directorio.1755.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

forma-se a estrutura do ensino a partir de três níveis: primário, ginásio e superior, também direcionado à elite, como no período pombalino.

A partir do Ato Institucional de 1834, as Assembleias das Províncias receberam a incumbência da continuidade da catequização dos indígenas e de agrupá-los em estabelecimentos coloniais, de modo que se apropriassem de suas terras (ZOIA, 2006). Os movimentos indígenas pela luta dos seus direitos e interesses marcam o início de um longo processo de superação da repressão e da opressão, movimentos que anseiam pela reafirmação das identidades étnicas e pela reconstrução dos seus projetos socioculturais por meio da valorização das culturas tradicionais. Esses movimentos não trouxeram benefícios aos povos indígenas, pois, contrariamente, fortaleceram ações de desapropriação e extermínio dos povos. Registra-se que, ao longo do período imperial (1822-1888), as ações eram para preparar os indígenas para força braçal para atender às demandas do Estado.

Durante o século XIX, a educação indígena serviu para civilizar os povos nativos, preparando-os para o trabalho, de modo que assumissem o modo de vida dos colonizadores sendo mais tarde integrados à nova sociedade que se desenvolvia.

No século passado, na década de 70, os grupos indígenas buscaram se fortalecer almejando seus direitos e deveres pela demarcação e apropriação territorial. Foi nessa década que a educação indígena passou por transformações tanto pela legitimação da língua materna quanto pela garantia escolar para os indígenas (MUNIZ, 2017). Surge o paradigma assimilacionista, cuja função da inclusão da língua indígena inicialmente foi para a criança aprender o que é a escrita, dominá-la e após a compreensão do seu funcionamento, introduzir o português excluindo paulatinamente a língua indígena do currículo escolar.

Na escola, nessa época, o professor não era indígena. E havia a figura do monitor indígena que era fonte de atração para a escola e tática para persuadir a comunidade que resistia à situação, uma vez que a educação, até então ofertada a eles, provocava rupturas com a tradição do seu povo. Esses monitores recebiam treinamento por professores não indígenas. Incentivavam que, no processo educativo, trabalhassem temas como nascimento, jogos, formas de correção, nomeação, natureza, rituais, envolvendo as questões indígenas. Caplaca (1995, p. 52) destaca que “O objetivo da educação indígena é, portanto, tornar este filho um autêntico representante da sua própria cultura, integrá-lo às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade a qual ele pertence.”

Anos após, surgiram dois órgãos institucionais que conduziram as ações referentes à Educação para os povos indígenas: o *Summer Institute of Linguistics* (SIL),⁶⁵ em 1934, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI),⁶⁶ em 1972, que foram, à época, os protagonistas da Educação Indígena, no Brasil. O SIL seguia a doutrina cristã evangélica e atuava em todo o continente americano, enquanto que o CIMI estava vinculado diretamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ligado à Igreja Católica. Esta tentou integrar os povos indígenas à sociedade dominante por meio de assembleias que lutavam pela garantia da diversidade cultural (MUNIZ, 2017).

Mas, a repercussão positiva, provocando mudanças, inclusive em relação à Educação específica, intercultural e bilíngue ocorreu na década de 80, marcada pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Luciano (2006), graças às conquistas dos seus direitos na Constituição, hoje, os povos indígenas são protagonistas, com direitos e deveres de cidadãos brasileiros e planetários. Então, percebe-se que de uma postura de resistência e indiferença, os indígenas iniciam um processo de luta em que aos poucos vão se tornando os atores em destaque em relação às novas discussões que surgem sobre o processo de escolarização que tanto almejavam e necessitavam.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 210, destaca os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, assegurando às comunidades indígenas a utilização da linguagem materna e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental. Nesse ínterim, no Art. 215, atribui-se ao Estado a responsabilidade de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Já no Art. 231, o documento garante o reconhecimento aos indígenas quanto à “[...] 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, 1998). Fleuri (2003) aponta que:

Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas

⁶⁵ Associação Internacional de Linguística - SIL Brasil – Disponível em: <http://www.silbrasil.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2018.

⁶⁶ Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2018.

maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. (FLEURI, 2003, p. 21)

Grupione (2001) acrescenta que:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal. (GRUPIONE, 2001, p. 13)

Na Carta Magna de 1988, em seus incisos, há a garantia das terras por uso permanente, com posse estável, de modo que os indígenas possam utilizá-las para as atividades produtivas e preservação dos recursos ambientais, usufruindo das riquezas da natureza nelas existentes. Os indígenas passaram a ser reconhecidos como povos de direitos, conquistando a posse de terras e garantindo seu processo produtivo. Mesmo as terras sendo da União, elas são por direito dos indígenas com posse permanente.

Já no Decreto nº 26, de quatro de fevereiro de 1991, a Casa Civil sanciona as Secretarias dos Estados e Municípios em conformidade com o MEC, a responsabilidade por coordenar as ações referentes à Educação Indígena, antes a cargo da FUNAI. (BRASIL, 1991a). Assumindo essa competência, segundo Muniz (2017), o MEC implantou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, cujos membros eram: indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos dos órgãos do governo. Em conjunto, elaboraram as políticas públicas nacionais para a educação escolar indígena. O comitê logo foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, constituído por representantes indígenas para auxiliar a União. Consequentemente, houve legalmente a ruptura do ensino catequético ao indígena, para uma educação específica e diferenciada.

Posterior a esse documento, no mesmo ano, em abril, os Ministérios do Estado da Justiça e da Educação garantiram, por meio da Portaria Interministerial nº 559 de 1991, que as propostas educativas, previstas até então, fossem de fato asseguradas e cumpridas por lei. E também que amenizassem a prevalência da aculturação e

destruição dos povos indígenas, como consequência dos processos históricos vividos até então (BRASIL, 1991b).

Essas ações preveem uma educação escolar básica de qualidade, laica e distinta, com acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional. Propõem a criação de Núcleos de Educação Indígena em nível estadual com a participação de representantes das comunidades locais para uma atuação conjunta. Além de garantir a inclusão de ações para a educação indígena no Plano Nacional de Educação.

Dando seguimento a esse percurso legal, em 1993, são publicadas as primeiras diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Esta assegura ações a serem executadas pelo Estado e seus órgãos. O documento trabalha com o princípio de que “A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada” (MEC, 1994, p. 10), com a participação ativa dos grupos indígenas, inclusive nas definições das atividades e atribuições, por meio de um diálogo e compromisso. O documento relata que a escola indígena,

[...] parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. (MEC, 1994, p. 12)

Infere-se que a escola deve estabelecer um diálogo permanente com a sociedade nacional e atender às especificidades locais. A partir daí, surgem normas e diretrizes para uma definição de estrutura curricular destinada a esses públicos específicos, tendo em vista a natureza sociocultural e o movimento histórico com adequações de conteúdo e de metodologia (MEC, 1994). Os currículos devem ter uma base comum, considerando cada sistema de ensino e os estabelecimentos escolares, atendendo às características locais, da cultura, da economia e dos educandos.

Tais discussões avançam com a nova publicação da LDB em 1996, que estabelece normas para o sistema educacional brasileiro desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Quanto à Educação Indígena, essa lei reforça, no Art. 32, § 3º, o Ensino Fundamental com o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. Adiante, nos Arts. 78 e 79 é descrita a necessidade de uma oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, com atividades que promovam a

recuperação das memórias históricas, reafirmação do povo indígena por meio de programas de ensino e pesquisa (BRASIL, 2013a). Grupione (2001) afirma que:

Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. (GRUPIONE, 2001, p. 21)

Em 1998, com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena),⁶⁷ é iniciada uma discussão sobre a necessidade de um currículo para uma educação intercultural, que se aproxime da realidade de seus povos, buscando fortalecer o previsto e estabelecido na LDB quanto ao respeito aos processos próprios de aprendizagem. Envolve discussões sobre a importância do reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e linguística. No documento está descrito que sua finalidade é “[...] contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em práticas nas salas de aula das escolas indígenas.” (MEC, 1998, p. 11).

Em outras palavras, é preciso que, de fato, construa-se um currículo baseado nas demandas reais dos povos indígenas, diferente dos que já foram impostos até então, uma vez que as leis existem, e as dificuldades se encontram na implantação e na operacionalização das propostas apresentadas. O RCNE/Indígena (MEC, 1998) realça que:

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. (MEC, 1998, p. 12)

As discussões partem da necessidade do reconhecimento das particularidades locais para elaboração de ações adequadas e coesas com as realidades de cada

⁶⁷ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwZWZhZ29naWE2cGVyaW9kbzlwMTF8Z3g6MWU0YTA1YWY1ZGY2MGIwOQ>. Acesso em: 21 abril 2019.

povo. Assim, torna-se imprescindível o envolvimento dos professores das escolas indígenas, juntamente com seus alunos. Talvez isso se aproxime do que se aponta como proposta intercultural e bilíngue, específica, diferenciada e de qualidade consoante o previsto nos documentos oficiais descritos anteriormente.

Nesse sentido, o RCNE/Indígena de 1998 é um avanço nos dispositivos legais para a educação indígena. O documento provoca reflexões que apresentam diferenças da educação não indígena para a indígena; além de apontar sobre os princípios necessários para elaboração de um currículo considerando cada área de estudo, pensando, inclusive, sobre a formação de educadores para tal público.

Posteriormente a esse documento, foram aprovados o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999, (BRASIL, 1999a), a Resolução Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, (BRASIL, 1999b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013b). Esta determina a estrutura e funcionamento da escola indígena a partir de propostas de ações concretas para tal educação, almejando a valorização integral das culturas dos povos indígenas, primando pela conservação da diversidade étnica.

Ademais, houve a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), sob Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Delibera sobre as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, bem como as diretrizes e metas para formação e valorização dos profissionais da educação por meio de elaboração de planos estaduais e municipais direcionados a todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere à Educação Indígena, o PNE prevê uma formação inicial e continuada aos professores indígenas, de modo que possam, posteriormente, atuar na sua comunidade. Além disso, tem a diligência de, em dez anos: ofertar programas educacionais às comunidades indígenas equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, respeitando os modos de vida dos povos; ampliar a oferta às séries seguintes; e legalizar o funcionamento das escolas indígenas já existentes, assegurando autonomia a eles, com estrutura física e equipamentos adequados, dentre outros (BRASIL, 2001).

O PNE define ações ao Estado, de modo a colaborar com a União, para equipar as escolas com equipamentos tanto

[...] didático-pedagógico básico, quanto investimentos a estrutura escolar, dispondo de bibliotecas, videotecas, materiais de apoio. Além disso, "o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a

profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. (GRUPIONE, 2001, p. 27)

Porém, o PNE não passou de uma carta de intenções em razão principalmente do indeferimento das metas orçamentários para o seu cumprimento. Segundo Saviani (ANPED, 2014), em entrevista especial ao Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2014,⁶⁸ a vedação dos recursos financeiros privou o PNE da instrução de ação fundamental, tornando o cumprimento das metas inviabilizadas. Além disso, a excessiva quantidade de metas dificultou o monitoramento, controle e fiscalização das dificuldades relacionadas à educação. A formulação do plano e a implementação das medidas de política educacionais previstas no plano não avançaram (ANPED, 2014). E, em 2018, numa nova tentativa de aprovação do orçamento para cumprimento do PNE, no Governo Temer, a meta referente ao recurso financeiro foi novamente vetada. A razão apresentada pelo governo federal em relação à vedação se justificou no impacto do cumprimento de outras metas para atendimento à demanda da sociedade. Mais uma vez a educação não foi prioridade do governo.

Ainda sobre os documentos legais que amparam a educação indígena, têm-se os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas publicado no ano de 2002. Estes tratam dos critérios que devem nortear as instituições de ensino quanto à criação e implementação de programas cuja finalidade principal seja a formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do Brasil.

Nos últimos anos, a implantação de escolas em terras indígenas deixou de ser uma imposição da sociedade nacional e tornou-se uma reivindicação indígena a fim de se construírem novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira. Essa reivindicação não se traduz por qualquer tipo de escola, mas por um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais. Para tal, o envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino e aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova prática escolar. (BRASIL, 2002a, p. 10)

⁶⁸ Nessa ocasião, o professor Dermeval Saviani, apresentou sua análise sobre o histórico de lutas quanto ao PNE. A entrevista completa pode ser acessada no endereço: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 2 fev. 2019.

Desse modo, desenvolver ações que possibilitem a formação de professores indígenas tornou-se uma condição *sine qua non* para se alcançar o que determina a Constituição de 1988. Com esse intuito, o Parecer CNE/CP nº 11 de março de 2002 apresenta a consulta realizada para formação de professores indígenas na universidade (MEC, 2002). Como consequência, a Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002, garante o Programa Diversidade na Universidade (BRASIL, 2002b). Já o decreto nº 4.876 de 12 de novembro de 2003 aponta os regulamentos para esse programa (BRASIL, 2003). O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é garantido pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), e, mais tarde, a sua regularização deu-se pelo Decreto nº 5.493 de 18 de julho de 2005 (BRASIL, 2005b). A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2008) e, logo, a inclusão obrigatória no currículo oficial das redes de ensino (MUNIZ, 2017).

Tais conquistas tornaram-se desafios para uma participação ativa dos professores e gestores indígenas presentes nas práticas escolares cotidianas. Para tanto, é preciso que o sistema estadual de educação crie programas específicos que atendam às necessidades particulares de cada povo, regularizando inclusive a situação profissional dos professores indígenas após sua formação.

Além desses documentos legais, há destaque para o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena quanto à organização em territórios etnoeducacionais, observando a sua territorialidade, de modo que se respeite o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. As escolas indígenas, para serem implantadas, deverão atender a uma iniciativa ou reivindicação da comunidade local, ou após anuência, respeitar suas formas de representação (BRASIL, 2009a).

A FUNAI juntamente com os órgãos, as comissões e os conselhos competentes, de acordo com plano de ação específico para cada realidade, devem assegurar as instâncias de participação dos povos indígenas e o acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos. Além disso, a produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas, mesmo com o apoio do MEC, deve apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos. Neles, deve se levar em

consideração a tradição oral, a publicação em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas. Igualmente, todas as atividades criadas e ou implementadas precisam ser acompanhadas pelo MEC, que deve respeitar a autonomia da comunidade, bem como manter as responsabilidades e competências dos entes federativos (BRASIL, 2009a).

Em sequência, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovadas em 2010, que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, versando sobre currículo, PPP e programas e projetos educacionais. No texto, é dito que:

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. (BRASIL, 2013b, p. 384)

Fica claro que, para haver a oferta do ensino atendendo ao previsto na legislação educacional brasileira e, para o atendimento das especificidades locais, é necessária uma estrutura física adequada, com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, garantindo e ampliando projetos de formação de professores. Na Escola Indígena Wakōmēkwa, a estrutura física não atende ao mínimo exigido para um bom funcionamento; não tem biblioteca, ventiladores, computadores adequados, nem lápis de cor suficientes para trabalharem com as crianças, muito menos materiais didáticos na língua Akwẽ. Os professores relatam que as dificuldades pedagógicas e estruturais os limitam em suas ações.

Além disso, o PPP, segundo os documentos oficiais da educação, deve ser elaborado coletivamente e de maneira autônoma; precisa estar relacionado com os modos de vida do povo indígena, atendendo aos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, bem como as especificidades locais de organização comunitária e territorial. Em relação a isso, o Diretor do ano de 2018 relatou que na escola Wakōmēkwa existe um PPP que foi elaborado em maio de 2014, porém, não está atualizado. Segundo ele, o PPP, após atualização pelos membros da escola, precisa ser apresentado à comunidade escolar para aprovação.

Os saberes, a oralidade e a história do povo devem ser preservados, assegurando o seu protagonismo na constituição das propostas de educação escolar.

Os currículos devem ser construídos de acordo com essas especificidades e demandas legais, assim como o que é descrito e previsto no PPP, ou seja,

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Políticos Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática. (BRASIL, 2013b, p. 394)

Os currículos, ao serem elaborados, precisam assegurar as flexibilidades na organização dos tempos e espaços, atendendo ao apontado na Base Nacional Comum, quanto à parte diversificada; o calendário das escolas indígenas deve ser revisto para atender às atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas, que é diferente de um povo para outro. Para atender a essas demandas e às outras destacadas é imprescindível uma gestão democrática, participativa e diferenciada, com membros da comunidade indígena e com projetos de formação inicial e continuada. Na Escola Indígena Wakōmēkwa, eles seguem o calendário escolar pedagógico indígena, que é elaborado pela SEDUC, porém é flexível. A gestão da escola indígena pode readequar o mesmo às necessidades locais, considerando os aspectos culturais e a rotina da comunidade. Por exemplo, em caso de falecimento de um integrante da comunidade indígena, a escola pode suspender as aulas devido ao ritual do luto e cerimônias pós-funeral e quando retornarem eles têm a liberdade de fazerem as readequações necessárias.

Dentre a relação dos documentos e legislações que regulamentam a Educação Escolar Indígena, há, ainda, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento descreve os critérios a serem observados quanto à organização das propostas pedagógicas e à oferta da Educação Infantil. No que se refere às crianças indígenas, o documento dá autonomia na escolha dos modos de educação das crianças de suas comunidades que têm idade entre 0 a 5 anos. O mesmo documento assegura, principalmente, a manutenção da identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças (BRASIL, 2010).

A Escola Wakōmēkwa tem tentado oferecer a Educação Infantil desde fevereiro de 2018, em parceria com o Município do Tocantínia. Entretanto, tem sido um

processo de negociação demorado, principalmente devido à influência da política externa do governo municipal. Somente esse ano houve de fato a concretização da parceria, mesmo com as dificuldades para sua implementação, sobretudo, em relação ao transporte escolar. Está previsto o início das aulas da Educação Infantil na escola ainda no primeiro semestre de 2019. Os alunos já estão matriculados e o processo de seleção e contratação da professora está em andamento. Atualmente, estão matriculados, na Educação Infantil, trinta e três crianças entre 8 meses a 5 anos. A comunidade escolar, juntamente com as lideranças locais, comemoram a nova conquista. Para eles, essa etapa de escolarização é importante para o desenvolvimento das crianças e acreditam que elas devem ir para escola logo cedo para se sentirem mais preparadas para o processo de ler e escrever que se inicia efetivamente no ensino fundamental – anos iniciais. O Diretor relata que as crianças que entram na escola diretamente no ensino fundamental apresentam-se inseguras e com medo. Muitas, inclusive, desistem de estudar pela insegurança. Esse fator é relevante, porque o fato de não ter materiais didáticos na língua mãe torna-se um complicador inclusive na adaptação da criança que, desde cedo, terá contato com a língua portuguesa.

Cabe mencionar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alteração pela Lei de 12.416 de 9 de junho de 2011, dispondo sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Tem-se ainda a Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em 2 de abril de 2014, pelo Parecer CNE/CP nº 6/2014, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (MUNIZ, 2017).

Tem-se, também, o Plano Nacional de Educação, Gestão 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que versa sobre o planejamento nacional da educação, orientando a execução das políticas públicas. Ele abrange dez diretrizes, com vinte metas, com 254 estratégias, um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais a serem cumpridas nos próximos dez anos.

O PNE (2014-2024) traz a questão da educação indígena como uma das necessidades a serem atendidas. Destaca, em suas metas e estratégias, a oferta da Educação Infantil, fomentando o atendimento às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas, a partir do “[...] redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento

de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, a partir de consulta prévia e informada.” (BRASIL, 2014, p. 50). Quanto ao Ensino Fundamental, o documento estabelece que é preciso incitar a oferta nas próprias comunidades e promover a oferta do Ensino Médio interligado à educação profissional; além disso, determina a implantação de recursos multifuncionais, bem como a formação continuada de professores para atendimento educacional especializado nas escolas indígenas.

Outro fator de destaque vem descrito na meta 5, que se refere à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, estabelecendo a seguinte estratégia:

5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 59)

Além disso, o documento prevê a oferta de educação em tempo integral, considerando as características locais. Como estratégias da meta 7, há o incentivo à qualidade da Educação Básica em todos os níveis e modalidades. Com a intenção de avançar nos fluxos escolares e da aprendizagem, possibilitando o alcance da média nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dispõe:

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência. (BRASIL, 2014, p. 65-66)

Ademais, no documento em questão, é evidenciada a necessidade da oferta de matrículas de educação de jovens e adultos, para Ensino Fundamental e Médio,

conectada à educação profissional, por meio de cursos planejados e ampliação do Ensino Médio gratuito acoplado à formação profissional. O ensino superior também está previsto, de modo a ampliar as políticas públicas e de assistência estudantil aos alunos de instituições públicas, apoiando-os para a formação acadêmica, inclusive em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Estas, por meio de ações que reduzem as desigualdades quanto ao acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Considera-se como prioridade e meta a formação de professores para atuarem na Educação Básica, por meio de curso de licenciatura com programas específicos aos professores das comunidades indígenas. Além de indicarem a implementação de planos de carreira aos profissionais da educação, com provimentos de cargos efetivos para as escolas dessas comunidades.

Quanto a essa questão sobre a oferta de ensino superior aos indígenas, em 2004, a UFT instituiu o sistema de cotas destinado a esse público. A IES foi a primeira no Brasil a adotar esse sistema de medida de inclusão por meio da Resolução nº 3A/2004. A partir da aprovação desse documento junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT, 5% (cinco por cento) do total de vagas em todos os cursos e campus da UFT é destinada ao aluno indígena. (UFT, 2004). Conseqüentemente, desde 2005, alunos indígenas são aprovados para inclusão nos diversos cursos da UFT, com entrada na universidade pela ampla concorrência ou pelo sistema de cotas. Com isso, o número de indígenas na UFT com o passar dos anos vem aumentando. Em 2005, ingressaram 17 indígenas; 2006, foram 16; 2007, 2008 e 2009 foram aprovados 23 indígenas em cada ano. Em 2010, os dados apontam para um número de 31 indígenas na UFT; e, em 2011, 27 ingressantes (LEAL, 2016). Com a obrigatoriedade da reserva de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, por meio da aprovação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, houve resultados ainda melhores quanto a essa inclusão (BRASIL, 2012b). O art. 3 da referida lei determina que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012b, s/p).

Em decorrência disso, exclusivamente pelo sistema de cotas, em 2012 entraram nos cursos da UFT, 32 indígenas; em 2013, foram 37; 2014 aumentou para 59 ingressantes. Em 2015, houve uma redução para 18 alunos indígenas e, em 2016, o número aumentou para 44 indígenas universitários. Outros indígenas nesses mesmos períodos concorreram à vaga na UFT pela ampla concorrência, sendo aprovados: em 2012, 05 indígenas; 2013 foram 16; 2014 entraram 08 e, em 2015, 03 alunos indígenas (LEAL, 2016). Em todo esse tempo (2005-2016), dados apresentam um número considerável de alunos indígenas da UFT que desistiram de continuar os estudos. Relatórios indicam que 160 desistiram, 184 mantiveram-se vinculados e apenas 25 concluíram os cursos na UFT. Isso significa que incluir os indígenas nas IES não é suficiente. Abre-se cotas, mais com políticas indigenistas. Isso impede que o avanço da permanência dos alunos indígenas na universidade não se concretize de fato. Permanecer para esse público é confrontar com a própria cultura deles. É necessário pensar em outras ações que contribuam para a permanência deles na Universidade, de modo que consigam finalizar o curso, como por exemplo: respeitar a cultura indígena, reconhecendo que a língua dominante deles é a materna e não o português.

Quanto à oferta de vagas a alunos indígenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na UFT, os debates vêm sendo desenvolvidos. Em 2017, foi aprovado uma resolução que visa a ampliar a inclusão e permanência de alunos indígenas, como também, aos quilombolas, preto, pardos e deficientes. A partir dessa resolução, os programas poderão destinar até 50% do número de vagas para as ações afirmativas.

Em relação ao cumprimento das metas, no Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se que a trajetória para a efetivação das metas está quase que estacionária em relação às vinte metas analisadas. Pelo documento, observa-se que há um descumprimento da maioria das metas instituídas no PNE. Em análise, verifica-se que somente a meta 13 foi concluída, referente à formação e perfil dos professores para inserção nas universidades, que vem sendo efetivadas pelas políticas afirmativas como o sistema de cotas. Em função da vedação dos recursos orçamentários destinados para desenvolvimento de ações para cumprimento das metas, conforme mencionado anteriormente, o PNE vem se tornando inviável.

Ainda vale mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao discorrer sobre o pacto interfederativo, divulga a propagação de uma educação com equidade e igualdade de oportunidade de acesso e permanência ao ensino aos grupos minoritários, como os indígenas, com o intuito de mudar a concepção da sociedade quanto exclusão histórica dos indígenas, com seus estigmas de preguiçosos, selvagens (MEC, 2017). Porém, o documento não reflete sobre as pretensões e propostas curriculares destinadas especificamente à Educação Escolar Indígena, ou seja, não se tem um projeto específico quanto à educação escolar indígena na BNCC. O que há são propostas de inclusão dos temas étnicos e linguísticos dos povos indígenas do território nacional em relação aos componentes curriculares de disciplinas como de história, literatura e artes. As temáticas indígenas estão incluídas nos objetivos de aprendizagem. E elas não deveriam ser incluídas simplesmente como conteúdo na BNCC, mas como ensejo para refletir sobre as práticas escolares na Educação Regular, instituída pelas escolas não indígenas. Elaborou-se uma BNCC, mas sem a atenção devida para as políticas públicas existentes que conjeturam uma educação diferenciada.

Ainda sobre os documentos normativos para a Educação Escolar Indígena, acrescentam-se a Resolução CNE/CP nº1, de 7 de janeiro de 2015, que designa as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB nº 9/2015 de 7 de outubro de 2015 apresenta orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais; e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015, define as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, à Lei nº 11.645/2008 (MUNIZ, 2017).

Pode-se, então, perceber que, a partir das leis, tratados e normativas nacionais foram surgindo e regulamentando a Educação Escolar Indígena. A discussão acerca da interculturalidade vem sendo tratada no âmbito legal. Mas ao longo do planejamento educacional, a educação escolar indígena tem sido pensada e proposta por não indígenas, que não conhecem, de fato, a realidade dos povos. Por isso, consideram-se essas leis como políticas indigenistas sendo formuladas por diferentes esferas, nesses casos destacados aqui, pelo Estado Federativo. Essas ações estão sendo refletidas e definidas para a criação de um currículo indígena na perspectiva da interculturalidade.

A realidade observada nos revela que as condições atuais sobre as políticas educacionais indígenas têm se distanciado do que se deseja em relação a um ensino intercultural para esse público específico. A luta persiste entre os povos nativos, mas o momento atual indica uma regressão para o alcance do proposto na lei. Os professores, no início da última roda de conversa realizada no mês de março de 2019, expressaram tristeza e preocupação com os novos rumos que podem conduzir a educação escolar indígena. Até o mês de março do ano corrente, estavam trabalhando em condições piores do que no ano de 2018: sem contrato de trabalho assinado entre eles e o governo estadual; escola sem gestão, também por não terem, até o momento, renovado o contrato e nem mesmo autorização para trabalhar como professores; e o transporte com problemas de funcionamento regular. No final de março, as aulas estavam praticamente iniciando, com um número reduzido de alunos e professores em decorrência dos fatores citados anteriormente, que têm influenciado negativamente na organização social e política das comunidades Xerente, provocando conflitos internos entre seus membros.

Conseqüentemente, muitas outras ações precisam ser pensadas e efetivadas para assegurar o previsto em lei, por meio de condições adequadas e com a participação ativa dos representantes indígenas; além disso, pensar na implementação de programas de formação e qualificação dos professores que estão trabalhando nas escolas indígenas, se faz necessário. Outra ação imprescindível é envolver os anciãos das comunidades escolares nos assuntos alusivos à educação do seu povo, sendo eles a maior fonte de conhecimento das tradições e experiências indígenas (SOUZA, 2018). Para que de fato isso se consolide, há indigência de financiamento público. E esse é um dos maiores problemas para a efetivação das leis. Almeida, Albuquerque e Pinho (2013) reafirmam essa indigência, assegurando que:

O que acontece no espaço das aldeias quando se trata de educar as crianças e jovens a partir dos ensinamentos próprios da comunidade, é uma relação de contra-hegemonia, de contrapoder, de contraindução de conhecimento, buscando educar para uma vida de partilha e solidariedade. Em uma interseção entre homem e natureza, os indígenas vão questionando a educação que lhes é forçada (ALMEIDA; ALBUQUERQUE; PINHO, 2013, p. 835)

Esses autores destacam a necessidade urgente de uma mudança na prática educacional. Os indígenas desejam uma educação que reavive neles o sentimento de pertencimento, a partir de suas histórias e tradições, para exercerem seus direitos e

deveres nas comunidades. Para isso, eles carecem participar ativamente das definições e finalidades dos projetos educacionais, das discussões e práticas que submergem as escolas indígenas (SOUZA, 2018).

Considerando as falas e relatos da comunidade escolar da Escola Wakõmëkwa compreende-se que os projetos educacionais não têm alcançado o desígnio de inclusão ativa da população indígena no panorama político-econômico nacional. De acordo com Collet (2006), os projetos interculturais direcionados aos povos indígenas têm colaborado para que eles permaneçam na querela vista como exclusão em que as condições de desigualdade têm se destacado. Existem, segundo esse autor, distorções quanto ao uso de conteúdos interculturais e uma banalização inquietante da diferença. E é essa realidade evidenciada na Escola Indígena Wakõmëkwa.

Continuando na perspectiva da política educacional indigenista, verificar-se-á como as Leis estaduais para a educação escolar indígena têm sido pensadas e planejadas no Tocantins, região onde a Escola Wakõmëkwa está localizada.

4.2 LEGISLAÇÃO ESTADUAL PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO TOCANTINS

Os dados estatísticos apresentam o estado do Tocantins em 19º lugar enquanto Unidade da Federação em população autodeclarante indígena. Segundo Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, o Estado tem um total de 13.131 indígenas (BRASIL, 2012a). Entretanto, Muniz (2017) apresenta dados mais atuais sobre essa população. Segundo a autora, atualmente, no Estado encontram-se, em média, 14.500 povos indígenas.

O estado do Tocantins é composto por uma população indígena diversificada. Na atualidade, no Estado, há sete grupos de povos indígenas: os Xerente (Povo Akwë); os Karajá, os Xambioá e os Javaé (Povo Iny); os Apinajé (Povo Panhi); os Khahô e os Khahô Kanela (Povo Meri). Todos esses povos estão alocados em diferentes regiões tocaninenses, com terras demarcadas oficialmente. Tocantínia é a cidade que apresenta maior número de concentração indígena. Segundo informações do DSEI-TO, atualmente, a população da reserva Xerente contabiliza 3.842 indígenas.

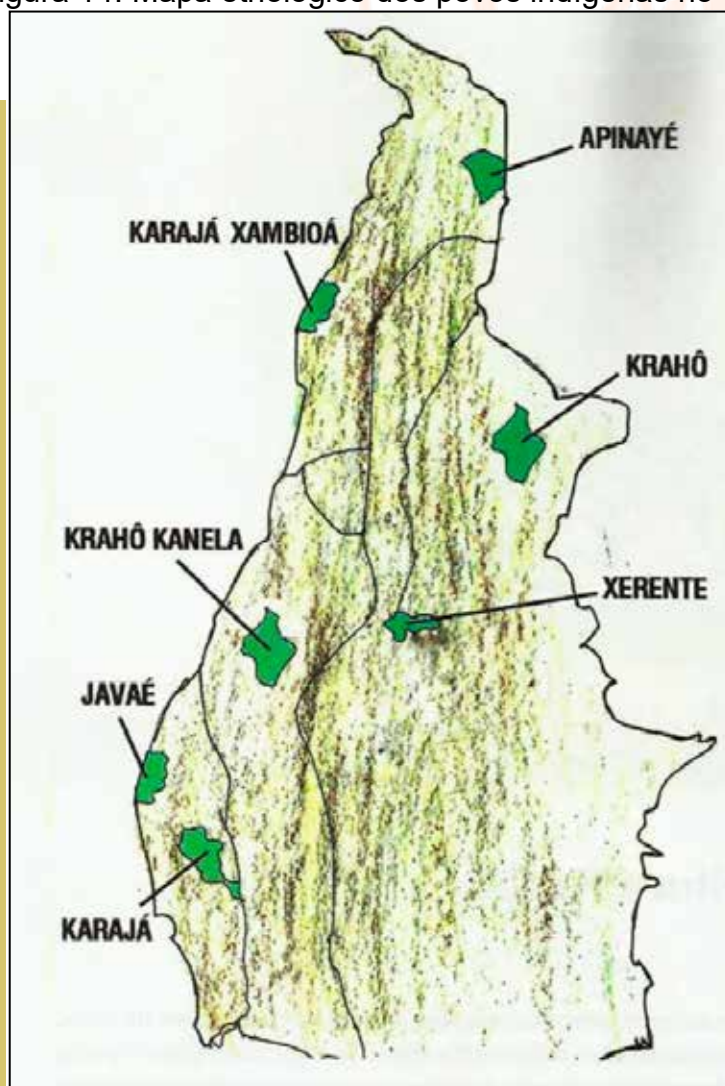
Dados do IBGE referentes ao censo demográfico realizado no ano de 2010 sobre os indígenas apontam que todas as comunidades conservam e fazem uso da língua materna. A língua portuguesa é utilizada somente no contato com não

indígenas, membros representativos do governo, pesquisadores e visitantes esporádicos (BRASIL, 2012a).

A continuidade do uso de suas línguas maternas é um dos aspectos que representa e singulariza a diversidade dos povos indígenas do Tocantins. Nos eventos culturais há exuberante beleza de artesanato, pinturas corporais e adornos que enfeitam suas festas e rituais realizados. (SEDUC, 2016, s./p.)

A seguir, a Figura 14 apresenta o mapa etnológico dos povos indígenas no Tocantins, cuja autoria do desenho é de Daniel Rêj Krahô.

Figura 14: Mapa etnológico dos povos indígenas no Tocantins



Fonte: Albuquerque (2014, p. 40)

No Tocantins, atualmente, pode-se encontrar centenas de comunidades indígenas distribuídas nas seis regiões do Estado. Cada comunidade tem uma organização social e política própria (MUNIZ, 2017). Acompanhando os dados em

relação à educação nas comunidades indígenas no estado do Tocantins, a partir dos documentos apresentados pela Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena, detectou-se que nas regiões das comunidades há 98 unidades escolares, distribuídas em 111 comunidades. Ainda há 18 extensões educativas interligadas a escolas indígenas, em algumas comunidades. Estas são repartições da escola para facilitar o acesso dos alunos. A extensão é um anexo da escola mãe. Ela é regida pela mesma gestão e quadro de professores da escola vinculada. São turmas de extensão das escolas mães que estão em funcionamento. A SEDUC desenvolveu esse formato, devido à inviabilidade do atendimento com o transporte escolar a todas as comunidades. Em 2018, tinham em média 372 professores contratados, sendo: 288 professores indígenas e 84 não indígenas. As unidades escolares atendem uma média de 5.605 alunos e são supervisionadas pela Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena, vinculada à SEDUC.⁶⁹ Interligadas a essa gestão, estão seis Diretorias Regionais de Educação que também supervisionam as escolas em todo o Estado. Oferecem, ainda, atendimentos aos alunos com necessidades especiais. Ao total existem 13 salas de recursos distribuídas nas comunidades conforme demanda.

Segundo informação coletada na Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena, as escolas indígenas atualmente são estruturadas pela Instrução Normativa nº 003, de 30 de novembro de 2018. Esse documento norteia e institui as normas quanto à matrícula dos alunos da Rede Estadual de Ensino do estado do Tocantins para o ano letivo de 2019. De modo específico, o Art.16 trata sobre a constituição das turmas, de acordo com a modalidade escolar. As turmas serão formadas conforme o tipo e localização da escola. O documento prevê:

V - escolas indígenas.

a) ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio - curso médio básico.

1 - 1º ao 5º ano - mínimo de 10 e máximo de 30 alunos.

2 - 6º ao 9º ano - mínimo de 10 e máximo de 35 alunos.

3 - ensino médio - curso médio básico - mínimo de 15 e máximo de 35 alunos.

4 - educação profissional técnica de nível médio: cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes ou subsequentes. 1 - mínimo de 15 e máximo de 35 alunos.

b) educação de jovens e adultos — EJA.

1 - 1º Segmento - mínimo de 15 e máximo de 30 alunos.

⁶⁹ A Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do estado do Tocantins, ainda não disponibilizou esses dados referentes ao ano de 2019. O processo de contratação dos professores até o mês de março estava ainda em andamento.

2 - 2º Segmento - mínimo de 15 e máximo de 35 alunos.

3 - 3º segmento - mínimo de 15 e máximo de 35 alunos.

§2º Se o número de alunos for inferior ao que dispõe os itens anteriores, deverão ser constituídas turmas multisseriadas, com o mínimo de 15 e o máximo de 20 alunos. (SEDUC, 2018, p. 7)

As turmas da escola indígena Wakömêkwa se enquadra no descrito pelo §2º do item 4/b. Nisso, todas as turmas de todos os segmentos são multisseriadas. Pela legislação federal é dever do Estado contribuir na oferta de educação formal às comunidades indígenas em suas terras. Grupioni (2001, p. 135) destaca que é “[...] no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar razão.” Oferecer uma educação diferenciada seria, nesse caso, criar escolas próprias e diferenciadas às comunidades indígenas, atendendo aos interesses e demandas locais.

No estado do Tocantins, as discussões para implementação de políticas para oferta de educação escolar indígena iniciaram-se em 1998, pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998. O documento trata, principalmente, sobre o Sistema Estadual de Educação e a organização escolar. No Art. 18, § 3º, assegura-se, às comunidades indígenas, o Ensino Fundamental regular com a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Art. 42 destaca a prioridade do Estado em oferecer educação escolar para as sociedades indígenas, cujos programas deverão ser desenvolvidos com a participação das comunidades, organizações e entidades representativas. O Art. 43 garante, ainda, o bilinguismo primando pela diversidade sociocultural, assegurando:

I - afirmação das culturas e línguas indígenas, de acordo com o modelo pluralista em que as sociedades indígenas são parte da nação brasileira, multiétnica e plurilíngue;

II - preparação não só para a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sociedade envolvente, mas também como condição para sua autodeterminação;

III - possibilitar a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios;

IV - viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio histórico e cultural. (TOCANTINS, 1998, p. 13).

A lei prevê, ainda, nos Arts. 44/45, recursos financeiros específicos para desenvolver as atividades conforme previsto no documento, perante as propostas pedagógicas do projeto escolar, além da formação permanente dos professores indígenas (TOCANTINS, 1998). Essa lei foi revogada pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro 2002, porém os textos se mantêm, mudando apenas os números dos

artigos. O Sistema Estadual de Educação destina recursos específicos previstos nas dotações orçamentárias da SEDUC, porém, tem a contrapartida do Governo Federal que são recursos provenientes do Programa de Orçamento destinados aos Estados. A Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do estado do Tocantins informou que a verba recebida do Governo Federal é recurso para formação continuada, aquisição de material, construção e ampliação das escolas.

Mas, segundo Muniz (2017), nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Albuquerque (2007) e Braggio (1997) existem registros de que projetos para a educação indígena iniciaram antes do Convênio entre a UFG, SEDUC e FUNAI, em abril de 1991. Em 1989, a UFG em parceria com outros órgãos do estado de Goiás desenvolveu pesquisas para identificar a situação sociolinguística dos povos indígenas do Tocantins. Muniz (2017) diz que esses dados contribuíram com o projeto educacional para os povos indígenas do estado do Tocantins, servindo de referência para os projetos atuais.

A mesma autora destaca que o projeto abrange uma concepção pluralista intercultural, assegurando: o uso da língua mãe como primária devendo ser ensinada às crianças em sua forma escrita; o processo de alfabetização deverá ocorrer de modo progressivo, não se limitando apenas à primeira série escolar do ensino fundamental e por um período de tempo maior e, desse modo, considerar as particularidades de cada aluno; o incentivo para que o ensino não fique limitado ao espaço físico da sala de aula; a inserção do português como segunda língua e não a estrangeira; a efetivação do ensino por professores indígenas; a produção de material didático confeccionado por professores indígenas, descrevendo a realidade sociocultural e histórica de cada grupo (MUNIZ, 2017).

O primeiro curso de capacitação para professores indígenas, vinculado ao projeto iniciou-se em 20 de agosto de 1991. Participaram 38 professores das 37 comunidades dos Povos Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé (MUNIZ, 2017).

Assim, a SEDUC, diante dessa lei mencionada anteriormente, buscou atender o especificado, estabelecendo diretrizes e normas para regimentar a Educação indígena no estado do Tocantins, como, por exemplo, a criação do CEEI-TO,⁷⁰ no ano

⁷⁰ O Conselho, órgão consultivo e deliberativo, vinculado à SEDUC é composto por 23 membros, sendo dois de cada povo indígena do estado; três representantes da SEDUC, dois do Conselho Estadual da Educação, uma da Associação dos professores indígenas; um representante da FUNAI; um da

de 2005, pelo decreto nº 2.367, de 14 de março. A CEEI-TO designou-se a deliberar, discutir políticas, programas, implantação e supervisão de ações referentes à oferta de educação escolar indígena (TOCANTINS, 2005).

A resolução nº 78, de 20 de junho de 2007, dispõe sobre a instrução de processos para criação e regulamentação das escolas indígenas do Estado do Tocantins, de preferência em terras indígenas, para oferta de Educação Básica, sendo elas autorizadas, credenciadas e reconhecidas pelo sistema estadual de educação. Atendendo à Lei 9.394/96, as escolas deverão ser específicas, bilíngues e interculturais (TOCANTINS, 2007).

Em 3 de setembro de 2009, com a Lei nº 2.139 que dispõe sobre o sistema estadual de ensino, garantiu-se, no Art. 17, que o Ensino Fundamental deve ocorrer com a duração mínima de 9 anos, devendo sua oferta ser obrigatória e gratuita, assegurando às comunidades indígenas a utilização da língua materna e seus próprios processos de aprendizagem. No Art. 47, assegura a oferta das modalidades educacionais, incluindo a educação escolar indígena. Confere, ainda, na seção III, Da Educação Escolar Indígena, dentro das possibilidades, um Ensino Fundamental e Médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural. O Art. 54 prevê a garantia de recursos específicos, no Orçamento Geral do Estado, destinados à:

- I - desenvolver metodologias específicas do processo de educação escolar das comunidades indígenas, especialmente referentes ao processo de aquisição da língua escrita materna e do português como segunda língua, sendo a primeira, como veículo dos conhecimentos de cada cultura, e a segunda, como veículo dos conhecimentos universais;
- II - desenvolver currículos que levem em consideração os processos próprios de aprendizagem e da avaliação, e que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas;
- III - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - manter, apoiar e reconhecer cursos e programas qualificados de formação de instrutores;
- V - preservar e fortalecer a organização histórica, política e sociocultural, costumes, línguas, crenças, tradições, práticas e formas de concepção e organização social das comunidades indígenas;
- VI - instituir assessorias especializadas de apoio técnico-científico;
- VII - publicar material didático em línguas indígenas e material bilíngue, específico de cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares. (TOCANTINS, 2009, p. 15)

Nesse aspecto, principalmente em relação aos itens V, VI e VII desde a primeira visita à comunidade da escola indígena Wakōmēkwa, sem conhecer ainda os tratados legais, observou-se que, na prática, não é bem assim. Há uma boa intenção do governo do estado do Tocantins em desenvolver uma educação com a concepção intercultural, porém, a própria legislação é construída na perspectiva da colonialidade por pessoas não indígenas. Isso tem mantido os valores coloniais na gestão, no currículo e na escola. Os materiais didáticos disponibilizados são todos em português, na Escola Wakōmēkwa. Falta capacitação aos professores e recursos financeiros para produção e publicação de materiais didáticos na língua Akwē, específico para a escola em questão. Segundo informações dos professores, as publicações existentes em outras escolas indígenas da região vêm sendo realizadas em parcerias com professores de IES, como a UFT em parceria com a SEDUC que autoriza essas ações mediadas por outras instituições.

Em 2012, o CEEI-TO, por meio do Decreto nº 4.533, de 16 de abril, recebeu novas incumbências, por meio de outras providências e competências. Adicionaram mais um membro a ser convidado para compor o conselho, sendo da União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (UNEIT), e substituíram o membro da FUNASA por um do DSEI-TO. Acrescentaram, ainda, os Arts. 3º, 4º e 5º dando atribuições específicas aos conselheiros, como elaboração do regimento interno do CEEI-TO. Além disso, designa que o Secretário Executivo tem que ser servidor público da SEDUC e incube ao mesmo órgão a função de dar suporte técnico, administrativo e financeiro para o funcionamento regular do CEEI-TO (TOCANTINS, 2012).

Em 2013, a SEDUC, em parceria com o CEEI-TO, elaborou a primeira Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins (PPEEI-TO). Colaboraram também nesse trabalho professores indígenas, o coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT (LALI) e o professor Francisco Edviges Albuquerque, coordenador do Observatório da Educação Escolar Indígena (UFT/CAPE). Segundo Muniz (2017, p. 108-109), “[...] deve-se ofertar um ensino Transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola e família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins (SEDUC/TO, 2013).” Seria, então, desenvolvida uma proposta considerando as especificidades culturais e linguísticas dos indígenas instalados no Tocantins, tendo como referência: “[...] habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições

ambientais, mundo do trabalho, curas e ritos, expressões artísticas, narrativas locais, calendário local, riquezas da floresta (plantas medicinais/árvores, frutos).” (MUNIZ, 2017, p. 109).

O material foi estruturado por áreas de conhecimento, adotando a metodologia da Mandala dos Saberes,⁷¹ que busca estabelecer um diálogo e interação entre os saberes, sendo o aluno indígena a ligação principal de conexão dessa interação. Tiveram como base para essa organização o RCNEI, mantendo:

- 1) **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física.**
- 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia Ciências e Matemática.
- 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.
- 4) Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS. (MUNIZ, 2017, p. 110 - grifo nosso)

As disciplinas Língua Indígena, Arte e Cultura e História e Cultura Indígenas, são elaboradas para manterem presente a cultura dos indígenas no ambiente escolar, servindo de instrumento para a preservação cultural das tradições indígenas. Elas são as disciplinas que mais contribuiram para o desenvolvimento da perspectiva intercultural no currículo indígena.

Existe, ainda, a Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO, 2015-2025). O objetivo é estar em conformidade com o previsto na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em relação ao Plano Nacional de Educação, com vistas a atender às exigências em relação às obrigações do Estado em parceria com o Município, desenvolvendo as diretrizes, metas e estratégias previstas no documento, como assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural nas comunidades indígenas. No caso da Educação Infantil, promover, em parceria com o órgão federativo e municipal, o atendimento das comunidades indígenas, em seus locais, com atenção às particularidades, após consulta aos povos indígenas, incluindo a educação especial. Para isso, faz-se necessário a possibilidade de produção de material didático específico e instrumentos

⁷¹ Essa metodologia foi utilizada no Programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC na ampliação da jornada escolar e a organização curricular da Educação Integral. A Mandala dos Saberes é considerada um meio possível para desenvolver um diálogo entre os saberes na concepção da educação integral e intercultural. A mandala representa, simbolicamente, a totalidade, que pode possibilitar a integração do homem à natureza. Sua forma circular demonstra um sentido não hierarquizado dos elementos que a constituem. Isso presume uma interação entre as disciplinas curriculares, sendo o indígena o elo para o encadeamento dessa interação (MUNIZ, 2017).

de cunho pedagógico, mantendo a identidade cultural e a língua materna das comunidades indígenas (PEE/TO, 2015).

Dentre outros aspectos, o documento prevê a reformulação do Referencial Curricular do Ensino Fundamental, em regime de colaboração com os Municípios. O mesmo contempla a realidade das comunidades indígenas, asseguradas a perspectiva inclusiva, a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais. Garante equipamentos tecnológicos e estratégias pedagógicas para adequação dos calendários letivos, com observância às atividades sócio-histórico/sociocultural e produtivas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas.

Além disso, propõe revisar a proposta curricular e implantar o Referencial Curricular do Ensino Médio direcionados aos povos indígenas em uma perspectiva de educação integral humanizada. Da mesma maneira que aponta a necessidade de serem criados programas que favoreçam a continuidade dos estudos a essa comunidade e de ofertar educação de tempo integral com estrutura curricular própria. Esse tipo de implementação escolar pressupõe mais recursos financeiros. O governo federal, com a Proposta de Emenda à Constituição em relação ao teto dos gastos públicos, aprovada em 2016, congelou o investimento por 20 anos. Isso implica principalmente também nas metas do PNE que estão praticamente estáticas quanto ao seu cumprimento, conforme mencionado anteriormente.

É diretriz do documento, também, assegurar alimentação escolar para os alunos, em regime de colaboração com a União, à equiparação *per capita* do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), atendendo e respeitando o valor *per capita* dos alunos indígenas, garantindo o repasse em tempo hábil (PEE/TO, 2015). Igualmente, para aqueles professores que atuam nas escolas das comunidades indígenas, construir alojamentos, bem como garantir a implantação e a expansão da estrutura física da escola com qualidade e salas com recursos multifuncionais. Construíram na comunidade Riozinho Kakumhu a escola, porém, a edificação é semelhante às escolas urbanas. A estrutura física é de alvenaria, mantendo o modelo das escolas colonizadas. Isso caracteriza também um processo de desterritorialização, contribuindo na aculturação da comunidade escolar.

Na meta 13 do mesmo documento, de modo especial, encontra-se a necessidade de:

Universalizar, até o terceiro ano deste PEE/TO, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com as características e especificidades de cada povo indígena. (PEE/TO, 2015, p. 27)

Quanto a essa meta, a Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do estado do Tocantins, informou que existem supervisão e monitoramento contínuo e avaliações por instâncias ligadas a SEDUC, envolvendo comissões e conselhos para verificação do seu cumprimento. Existem setores específicos para acompanhar essa meta. E, segundo eles, estão se organizando em busca de recursos para as concretizações dessas ações.

O PEE/TO (2015) ainda assevera que se deve possibilitar a criação de programa de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos. Isso a partir de atividades desenvolvidas por uma equipe conteudista no âmbito da Secretaria do Estado da Educação, em parceria com diretorias regionais de educação, instituições de ensino superior e unidades escolares, assegurando a definição e elaboração de conteúdo específico de cada povo, com finalidade de fortalecer a língua materna e as práticas sócio- histórico/sociocultural (PEE/TO, 2015).

Prevê-se, também, a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nas escolas indígenas, em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, priorizando os profissionais remanescentes dessas comunidades, com ampla divulgação, em regime de colaboração com a União e os Municípios. Do mesmo modo, o documento garante que se deve,

[...] implantar, no primeiro ano de vigência do PEE/TO, política estadual para definição de cargos exclusivos em atendimento às demandas da educação profissional, em tempo integral, especial, campo, indígena, quilombola, em prisões e Unidades Socioeducativas, com a finalidade de garantir no quadro de servidores, profissionais para atuar nestas especificidades. (PEE/TO, 2015, p. 47)

O plano destaca a necessidade de garantir e fiscalizar, com a União e os municípios, transporte escolar gratuito e de qualidade adequada à realidade local no intracampo, para todos os alunos, independentemente da faixa etária da educação escolar obrigatória; deve-se manter renovação e padronização da frota de veículos, atendendo às exigências do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO (PEE/TO, 2015). Indica a manutenção permanente do transporte e financiamento compartilhado com participação da União ajustado às necessidades

dos entes federados, bem como do município e o tempo médio de deslocamento, a partir de cada situação local. O transporte, atualmente, tem sido um problema nas comunidades indígenas. As estradas em condições inadequadas para o tráfego, os ônibus que transportam professores e alunos para as escolas nas comunidades indígenas têm comumente apresentado problemas de ordem mecânica. E, por esse motivo, segundo a comunidade escolar ficam dias consecutivos sem aula nas escolas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares. No início desse ano, esse tem sido um dos maiores obstáculos enfrentados pelas comunidades da escola Wakōmēkwa.

A SEDUC tem elaborado o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A 2ª Edição, publicada em 2008, está em vigor. O documento foi construído coletivamente com a parceria de gestores e professores. O material orienta o sistema estadual de ensino, principalmente na elaboração do PPP das unidades escolares (SEDUC, 2008).

Tem-se, ainda, a Resolução nº 160, de 19 de dezembro de 2016, que aprova as estruturas curriculares da Rede Estadual de Ensino em que se contempla a oferta de ensino na comunidade indígena, que trata: Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, Ensino Médio, Curso Médio Básico, Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento há a descrição de cada estrutura de acordo com as fases, especificando as áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, carga horária semanal, anual e total, com a definição de número total de aulas para cada série. Quanto aos saberes indígenas previstos como componente curricular, há uma observação destacando que eles devem ser ofertados de forma contextualizada com os valores, crenças e costumes de cada povo. Em relação ao ensino religioso, o foco deve ser a Cultura Religiosa Indígena, bem como a música, que deve estar relacionada ao componente curricular de História e saberes indígenas (SEDUC, 2016).

A Resolução nº 11, de 14 de fevereiro de 2017, aprova as novas estruturas curriculares da Rede Estadual de Ensino, contemplando a oferta de ensino no campo rural e nas comunidades indígenas e quilombolas. De modo específico, a comunidade indígena garante a oferta do: Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio – Curso Médio Básico, Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento, sendo que todos poderão ocorrer nos períodos diurnos e noturnos (SEDUC, 2017).

Mota (2015) apresenta, em relatos jornalísticos, discussões que vêm ocorrendo no Estado quanto às Políticas Públicas para a Educação Indígena. Segundo informações expressas na rede social,⁷² por meio da SEDUC, há oferta de programas de Magistério Indígena para formação de professores que atuam nas escolas indígenas e que são indígenas. Eles utilizam a língua materna oral e escrita, como também a língua portuguesa. Mais de 200 professores já foram contemplados com esse programa. Existem, ainda, outras parcerias com instituições de nível superior, como a Universidade Federal do Tocantins, com a participação de educadores, sendo ofertado pela Universidade Federal de Goiás, curso de Licenciatura Intercultural, conforme citado anteriormente. Nesse curso já se formaram 47 professores indígenas, além dos que estão em processo de formação.

Existe, ainda, o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino, que regula normas e procedimentos para o funcionamento organizacional da rede de ensino, abrangendo: a estrutura administrativa das comunidades escolares, quanto à organização da gestão, conselho, associação, colegiado e grêmio estudantil; do corpo docente e discente, destacando as medidas disciplinares; da organização didática; regimento escolar; escrituração e arquivo escolar. Em relação à Educação Escolar Indígena, o regulamento cita, de modo específico no Título I – Caracterização – Capítulo III – Das etapas da Educação Básica, no art. 6º, § 1º que “[...] o Ensino Fundamental e Ensino Médio poderão ser ofertados” além das outras modalidades à educação escolar indígena. Logo, no Título IV – Da organização didática – Capítulo II – Currículo, art. 47, que trata sobre o Ensino Fundamental, no § 2º, em relação aos povos indígenas, encontra-se,

- I – garantir, como primeira língua, o estudo da língua materna indígena das suas respectivas etnias e a língua portuguesa como a segunda;
- II – **o ensino da arte e da educação física deverá contemplar as especificidades de cada etnia.** (SEDUC, 2018, p. 35 - grifo nosso)

É esse o regimento que a escola Wakõmëkwa tem seguido, segundo o Diretor do ano de 2018 da Escola, que é padrão para todas as unidades escolares da rede de ensino estadual do Tocantins. A escola segue, também, a estrutura curricular para as escolas indígenas do estado do Tocantins, que contempla: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), curso médio básico, EJA (1º, 2º e 3º segmentos). Nesse

⁷² SEDUC. Disponível em: <http://SEDUC.to.gov.br/noticia/2015/9/25/politicas-publicas-para-a-educacao-indigena-no-tocantins-sao-debatidas-durante-o-salao-do-livro/>. Acesso em: 8 abr. 2019.

documento têm-se as áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas e carga horária de cada uma delas.

O que se observa é que, em termos de planejamento, o previsto na legislação federativa é contemplado em nível estadual na descrição das ações a serem executadas no plano estadual de educação com apoio municipal, conforme descrito anteriormente, priorizando os aspectos relacionados apenas à Educação Indígena. Eles discutem a Educação Escolar Indígena para os povos brasileiros, que deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural, atendendo às especificidades de cada povo (ALMEIDA, 2012; ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011; SANTOS, 2009). Se esses conhecimentos fossem contemplados na prática, os conhecimentos e saberes indígenas seriam, a partir de então, respeitados e valorizados. Ações sempre são descritas ou indicadas para assegurar a manutenção da língua materna por meio de interações entre sujeitos que falam línguas diferentes, exigindo uma educação bilíngue e intercultural (SOUZA, 2018). Mas não é isso que vem ocorrendo. Os materiais disponibilizados, a legislação que fundamenta a escola é bem semelhante aos das escolas urbanas. A cultura indígena está na escola porque quem a frequenta são os indígenas. A “flexibilidade” dada pela gestão da SEDUC não é suficiente para que a escola seja intercultural, bilíngue e específica.

Ainda que as propostas sejam elaboradas pelos representantes indígenas, se não são atendidas em suas especificidades, de nada adianta tantas normas e regulamentações. É preciso uma junção entre projetos para que possam, de fato, colaborar no fortalecimento dos costumes e culturas tradicionais dos povos indígenas por meio de um diálogo efetivo, entre agentes não indígenas e os povos indígenas, para uma educação intercultural. Desse modo, “[...] a escola indígena será especificada a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas” (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 99).

Tudo isso se torna um desafio para o Estado, que vem procurando, pelas políticas públicas, delinear ações que possam cooperar no desenvolvimento de uma Educação Indígena Intercultural para atender às normatizações legais. Porém, tem encontrado dificuldades na sua efetivação.

4.3 LEIS E NORMATIVAS ELABORADAS POR COMISSÕES INDIGENISTAS E ÓRGÃOS EM DEFESA DE UMA POLÍTICA INDÍGENA

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), vinculado à Administração Pública Federal. Esse foi o primeiro passo para o desenvolvimento e para a execução de uma política indigenista oficial. Tinha como objetivo assegurar a proteção dos indígenas e criar estratégias para ocupação territorial dos povos no Brasil. Porém, mesmo sendo criado para desenvolver ações em defesa aos indígenas, com o tempo, tornou-se um instrumento de opressão. Funcionários do SPI, durante um período de 30 anos, juntamente com desbravadores, latifundiários e mineradoras conluídos com políticos desonestos contribuíram na usurpação de terras indígenas, que destruiu comunidades inteiras. Tais atos ficaram reconhecidos como práticas de genocídio em relação aos indígenas (LEWIS, 2019). Relatórios oficiais desenvolvidos por Jäder de Figueiredo Correia (procurador federal) comprovavam tais atrocidades. Houve, dentre outras práticas destrutivas dos povos indígenas, assassinatos, venda ilegal de terras e desvios de dinheiro, crimes como arrancar unhas dos indígenas, infanticídio; bem como massacres, usurpação de trabalho com punições severas e aprisionamentos. Foram proibidos de dançar, cantar, de praticar seus costumes, como os ritos fúnebres pelos missionários. E assim, a tradição aos poucos foi destruída (LEWIS, 2019).

Segundo Cunha (2019), em reportagem de 1969 realizada por um jornalista inglês, Normam Lewis, que deu ênfase à figura dos fazendeiros do século XVI, que cobiçavam as terras indígenas e a omissão institucional do SPI, encontram-se tais informações. Essa reportagem trata sobre o extermínio sem fim dos indígenas e foi atualmente publicada pela revista Piauí, no mês de janeiro de 2019, e tais históricos ficam claros. Nela encontramos depoimentos tristes e desastrosos que nos fazem refletir e reconhecer que ao longo dos séculos e anos, os indígenas foram bombardeados, cabocladados e empurrados no caminho da extinção. Lewis (2019) relata que, apenas em 1967, iniciaram as apurações sobre os delitos praticados pelo SPI, por ordenação do general Afonso Augusto de Albuquerque Lia, para averiguarem diversos apontamentos de crimes contra a pessoa e o patrimônio dos indígenas – caracterizados como genocídio. E a partir de tais registros, o SPI foi suprimido e a FUNAI fundada (LEWIS, 2019; CUNHA, 2019).

Criou-se a FUNAI por meio da Lei n.º 5.371 de 5/12/1967, em substituição ao SPI. Segundo informações na página oficial da FUNAI, a instituição foi idealizada para desenvolver o papel de integrar os povos indígenas de modo harmonioso na sociedade nacional, uma vez que “[...] considerava-se que essas sociedades precisavam ‘evoluir’ rapidamente até serem integradas, o que é considerado na prática como uma negação da riqueza da diversidade cultural” (s/d, s/p), característico ao que Santos (2010a) denominou de epistemicídio. Mais tarde, com a publicação da Lei n.º 6.001 de 19/12/1973, que ficou conhecida como Estatuto do Índio, foi possível formalizar os procedimentos a serem seguidos pela FUNAI para resguardar e assessorar as populações indígenas, até mesmo em relação à definição de suas terras e ao procedimento de regularização fundiária.

Posteriormente, esse estatuto sofreu alterações, atendendo ao disposto na Constituição Federal de 1988, referendado como um novo marco conceitual, suprimindo o modelo político regularizado a partir de elementos de tutela e de assistencialismo. Foi nesse momento que se buscou um novo modelo de política nas perspectivas da pluralidade étnica como direito. Dessa maneira, são estabelecidas relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e as comunidades indígenas brasileiras (FUNAI, s/d).

Com o Decreto nº 7056/2009, a FUNAI reformulou suas ações de atuação reestruturando o órgão. Desde então, a fundação vinha tendo muita representatividade na sociedade nacional com grandes desafios, como o desenvolvimento de propostas que possam demarcar a atuação do Governo Federal no que se refere à política indigenista no Brasil (FUNAI, s/d). Mas, com a nova gestão Federal, sobretudo, a partir do ano de 2019, a FUNAI não exerce mais todas as atribuições destinadas a ela. O órgão, no atual governo, passou a ser subordinado ao Ministério da Agricultura, principalmente em relação à demarcação de Terras indígenas quanto à conservação do meio ambiente e ao Ministério da Justiça. Tal conduta enfraquece o órgão diante das demandas da população indígena. E, conseqüentemente, os direitos conquistados pelos povos indígenas ficam visivelmente ameaçados, uma vez que para os povos nativos, o progresso está na preservação da cultura e do meio ambiente. Por isso, os indígenas têm sido reconhecidos como povos da megadiversidade. Enquanto que para os governantes, o crescimento do país está na sua “biotecnologia, atividades agrícolas, pecuárias,

pesqueiras e florestais, que são estimados em trilhões de dólares anuais.” (CUNHA, 2019, p. 39).

Diante da conjuntura política do país, certamente novos projetos de empresas privadas irão surgir e se fortalecer e os povos indígenas com suas conquistas ficarão ameaçados, porque os governos visam ao lucro, ao capital. Essas mudanças já têm repercutido negativamente na educação e no meio ambiente, gerando uma crise nacional.

Vale mencionar ainda, o Decreto Presidencial 5.501, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169, sobre os Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). É também um documento decorrente de várias lutas dos povos indígenas por condições de igualdade.

As convenções desenvolvidas pela OIT foram um marco na história desses povos que lutavam por uma emancipação social quanto aos direitos da terra e de suas condições de trabalho, saúde e educação. Até então eram reféns da colonização e representavam a força de trabalho (OIT, 2011).

Com as convenções, houve fortalecimento de todos os escritos legais sobre os povos indígenas em relação à política geral, à terra, ao contrato e às condições de emprego, às indústrias rurais, à seguridade social e à saúde, à educação e ao meio de comunicação, aos contatos e à cooperação por meio de fronteiras e de administração. O documento zela pelo gozo pleno dos direitos humanos e liberdade fundamental sem dificuldade e discriminação. Atualmente, reconhecidos e protegidos quanto aos seus valores e práticas culturais, sociais, religiosas e espirituais dos povos indígenas. Estes devem ser consultados diante de qualquer mudança ou implementação de uma medida legislativa ou administrativa que poderá afetá-los. E se não cumpridos, devem ser questionados, de modo que se exija dos órgãos responsáveis o cumprimento do previsto em lei e que no mínimo os recursos financeiros destinados a tal implemento sejam de fato utilizados conforme a destinação apresentada nos documentos legais diante das diversas lutas dos povos indígenas por condições de igualdade.

Quanto à Educação, fica previsto o direito de igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, em condições de igualdade com a comunidade nacional, atendendo às particularidades e à história dos povos indígenas. O governo deverá assumir a responsabilidade de criar instituições e sistemas de educação para atender a esse

público. Além da preservação da língua materna, os indígenas deverão ter oportunidade para dominar a língua nacional ou oficial do país de origem (OIT, 2011).

Em 2009, a Comissão Nacional de Política Indigenista apresentou uma nova versão do Estatuto dos Povos Indígenas, que regulamenta as situações jurídicas de maneira mais clara, de suas comunidades e de seus povos quanto à proteção e respeito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como sobre os direitos de terras que ocupam e todos os seus bens (BRASIL, 2009b).

No que tange à Educação Escolar Indígena, o estatuto destaca a implementação do ensino por meio do sistema nacional de educação destinado aos povos indígenas, determinado nos termos da lei, assegurando princípios igualmente apontados anteriormente nos outros documentos. Reafirma a colaboração e responsabilidade da União, Estados e Municípios quanto à oferta, custeio e manutenção dos projetos educacionais em todos os níveis e modalidades, inclusive de pós-graduação, atendendo às necessidades de formação intercultural. Essas ações devem ser coordenadas por um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. Além disso, o documento aludido especifica, como um dos objetivos para os programas de Educação Escolar Indígena, a responsabilidade de: “Desenvolver currículos, programas e processo de avaliação de aprendizagem e materiais pedagógicos e calendários escolares diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas” (BRASIL, 2009b, p. 46).

Diante desses aparatos legais, tanto os estabelecidos pelas entidades federativas e estaduais quanto pelos outros órgãos como a FUNAI e comissões cujos membros são representantes das comunidades indígenas do Brasil, percebe-se uma elaboração de ações que visam garantir legalmente um bem comum: políticas de promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas; bem como para uma educação escolar indígena intercultural.

É importante ainda destacar que a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de responsabilidade do MEC, competindo aos Estados e Municípios a realização para o cumprimento dos direitos dos povos indígenas. E nesse contexto, cabe à FUNAI atuar na qualificação dessas políticas, juntamente com os povos indígenas. Desse modo, o órgão tem a responsabilidade de monitorar o funcionamento, bem como os impactos quanto à realização e implementação de projetos educacionais a esses povos.

Porém, algumas mudanças atuais no governo federal indicam enfraquecimento e perda de autonomia da FUNAI quanto às questões indígenas. Desde o início de 2019, mudanças vêm ocorrendo quanto às atribuições da FUNAI, definidas desde sua criação. Por meio da MEDIDA PROVISÓRIA Nº 870, DE 1º DE JANEIRO DE 2019, pelo no Art. 21, inciso XIV, foi designado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento a incumbência da reforma agrária quanto à regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e quilombolas. Ou seja, a partir desse ano, a responsabilidade de identificar, delimitar e demarcar as terras indígenas não é mais da FUNAI. E no art. Art. 43, inciso I, institui ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos às políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, incluindo no item “i”: “direitos do índio, inclusive no acompanhamento das ações de saúde desenvolvidas em prol das comunidades indígenas, sem prejuízo das competências do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.” (BRASIL, 2019, s/p).

Tais conquistas, ao longo da história, representam um avanço teórico e legal quanto um declínio em outros momentos, porque na prática pouco se efetivou, como discutiremos a seguir a partir da perspectiva dos indígenas.

4.4 VOZ DOS INDÍGENAS QUANTO À POLÍTICA EDUCACIONAL NO TOCANTINS

Segundo Xerente (2017), mesmo com tantos projetos e programas de proteção aos indígenas, pouco mudou. Cunha (2019) destaca que, mesmo após meio século depois do relatório de Figueiredo apresentando os delitos praticados pelo SPI, na prática pouco mudou em relação à política indigenista. Ela afirma que:

Os índios continuam sendo mortos a bala e resistindo como podem à espoliação de suas terras. Declarações do presidente Jair Bolsonaro estimulam, antes mesmo de sua posse, a violência contra os índios, as populações tradicionais, os funcionários da Funai e os do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Os vários povos indígenas que, depois de uma primeira experiência desastrosa com a dita civilização, preferiram se isolar, estão agora reaparecendo encurralados pelo “desenvolvimento”. São os mais vulneráveis e só terão alguma chance se for mantida da política de não estimular novos contatos. (CUNHA, 2019, p. 38)

Para a autora, as mudanças estão mais numa base teórica. Hoje, o Estado tem a missão de integrar os povos indígenas à sociedade, a partir de uma articulação com justiça às diferenças que permanecem, principalmente devido ao reconhecimento

internacional do Brasil em relação a sua diversidade socioambiental. Os povos indígenas com seus conhecimentos e práticas ficaram conhecidos como povos da megadiversidade. E, diante desse contexto, Cunha (2019) ainda espera que se cumpra pela política, a Constituição de 1988, em relação aos direitos dos povos indígenas. Eles precisam ser respeitados, levando em consideração sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como territórios para sua reprodução física e cultural, atendendo de fato o previsto na Constituição.

Diante disso, verifica-se que os indígenas ainda continuam lutando por seus direitos em relação à educação, à saúde, entre outros direitos que precisam ser reconhecidos pelo poder público, de modo que tenham acesso ao previsto em lei e que, a partir daí possam ter esperança de um futuro melhor para seus povos.

A educação indígena tem crescido muito nos últimos anos, porque os povos indígenas tiveram união para conseguir políticas públicas voltadas aos indígenas no sentido de reivindicar seus direitos como saúde, moradia, demarcações e melhorias na educação. Queremos que alunos indígenas possam sair das escolas indígenas preparados para o mundo dos não indígenas, para estudar, para trabalhar e conviver com eles com o mesmo direito, sem diminuir uns aos outros, porque entendemos que somos todos iguais. (XERENTE, 2017, p. 20)

Isso reflete na luta dos povos nativos quanto à Educação Escolar Indígena que acontece desde o momento em que foram escolarizados ainda pelos jesuítas no século XVI. Buscam e desejam igualdade de oportunidades inclusive no mercado de trabalho que vão além das suas fronteiras, até mesmo por uma questão de sobrevivência. Almejam num diálogo entre os dois mundos que possam os favorecer e não os diminuir ou excluir como vem acontecendo desde o período da colonização. Lutam por uma escola que seja de fato intercultural, mas numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica.

Pode-se arrazoar que há propostas de um sistema de educação que amplia o diálogo entre a sociedade nacional e os povos indígenas, porém ainda são muitas as barreiras enfrentadas por estes, como “[...] os povos indígenas precisam preservar suas práticas para não perderem mais direitos do que já perderam, sendo que aprender e falar em português não tem sido uma tarefa fácil.” (XERENTE, 2017, p. 20). Isso reflete a importância da efetivação de projetos educacionais interculturais, entendidos como encontro entre os mundos e não como mundo que se canibalizam, como conforme mencionado anteriormente. Tem projetos, leis, porém ainda aplicados

numa perspectiva colonizadora. Essa ainda é a realidade atual quanto à efetivação da educação escolar indígena.

Pelos relatos de alguns professores da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa percebeu-se que os obstáculos em relação ao ensino para a comunidade indígena vão bem além das questões estruturais e organizacionais da escola. A Escola oferta o ensino indígena do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental; 6º ao 9º anos, segunda fase, com turmas multisseriadas e EJA, 2º e 3º segmentos, noturno, Ensino Médio com turmas multisseriadas. Porém, a primeira urgência refere-se à promoção de materiais didáticos nas línguas indígenas para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Além disso, é imprescindível a promoção de material didático bilíngue, inter e transcultural, uma vez que para os professores existe dificuldade em lidar com os dois conhecimentos.

A lei nacional diz que as crianças devem ser alfabetizadas na língua materna e que, do 5º ao 9º anos o ensino deve acontecer por meio das duas línguas. Mas a escola tem começado a introduzir a segunda língua desde o 2º ano com tradução, justamente por não existir livro didático na língua indígena. Os poucos materiais didáticos que possuem são todos em português e os professores precisam ministrar aula na língua materna para preservar a cultura. Eles fazem uso de alguns materiais escritos em Akwē, porém não elaborados por eles. Encontram dificuldades de produzir, escrever em Akwē e em português, o “que está na memória”. Existe urgência de material didático na língua materna e, para isso, precisam de contribuição para escrever, principalmente os materiais para alfabetização.

E sobre isso, Munduruku (2009) destaca que para manter viva a tradição indígena que tem seus conhecimentos apreendidos pelos sons das palavras dos mais velhos, priorizando a fala, a palavra e a oralidade são instrumentos desses povos para a transmissão da tradição. Isso faz com que as novas gerações tenham que exercitar a memória, que para eles é a guardiã das histórias vividas e criadas pelos povos indígenas. Nesse sentido, a literatura indígena é importante para essa manutenção da tradição. E a escrita é o meio para manter a história do povo viva. O autor afirma que os povos indígenas:

Que fizeram apenas a “tradução” da sociedade ocidental para seu repertório mítico correrão o risco de ceder “ao canto da sereia” e abandonar a vida que tão gloriosamente lutaram para manter. É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo que

com tintas de sangue – a história que foi tantas vezes negada. (MUNDURUKU, 2009, s./p.)

E para eles escreverem a própria história é preciso dominar a técnica de escrever, para utilizá-la a favor deles. Ele destaca que não se pode negar a tecnologia, que hoje é fundamental para a manutenção da memória ancestral. O uso e a inserção da tecnologia hoje é uma realidade que precisa ser entendida e enfrentada no espaço indígena. E compreender a técnica não é negar a sua existência e sua origem, mas, afirmação de capacidade. “É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela afirma o Ser na medida em que precisa adentrar o universo mítico para dar-se a conhecer o outro.” (MUNDURUKU, 2009, s/p).

Consequentemente, escrever histórias da comunidade, seria inclusive a possibilidade do reencontro da cultura e da identidade dos Povos Xerente. Uma vez que, registrar a cultura, suas lendas, rituais, sua história incide em reafirmar a origem e tradição vinculados a outras experiências que atualizam o pensar ancestral. Seria rememorar, visitar o passado no presente. E isso é improrrogável, porque, segundo os professores da escola Wakōmēkwa, os mais velhos e os anciãos estão morrendo e os jovens poucos sabem relatar algo de suas histórias, origens e tradições, com precisão. Munduruku (2009) destaca que:

[...] não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar ela - a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é um dessas técnicas, mas há o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (MUNDURUKU, 2009, s./p.)

Desse modo, registrar é movimentar a partir da memória. É mover-se entre o passado e o presente. E pensar em produção de materiais didáticos bilíngue é provocar um movimento na comunidade escolar, de modo que tenham condições de vincular a oralidade à escrita como possibilidade de complementação e não de interrupção da tradição.

Existem, ainda, os problemas com o planejamento, questões pedagógicas e metodológicas. Os professores informaram que não sabem planejar uma aula adequadamente, como também não sabem como avaliar o processo de aprendizagem do aluno e, por isso, têm dificuldades em fazer o replanejamento do que estão

desenvolvendo em sala de aula. Eles necessitam de formação sobre o uso de metodologias em sala de aula. Ademais, não há Projeto Político Pedagógico finalizado e aprovado pela comunidade.

Os professores destacaram que os índices de reprovação de alunos indígenas que frequentam escolas não indígenas são extremamente altos. Para um dos professores dessa escola, a educação escolar Akwẽ é complexa, porque lida com dois conhecimentos, com duas culturas. E, para aprender, é preciso praticar, o que gera um impacto. Eles têm conhecimento de manifestações da cultura, como as danças, a pintura, o artesanato, as crenças e, por outro lado, tem a cultura não indígena, que é a escrita, as leis que eles devem saber. Esse processo precisa de tempo, porque necessita de conhecimento. Isso incide no entendimento do que seja a cultura indígena Akwẽ e do que seja a cultura não indígena. Uma vez que há atribuição de funcionalidade a cada uma. O que é indispensável diante dessa situação é promover uma prática pedagógica intercultural, com base nesse entendimento e nessa funcionalidade, na escola estadual indígena Wakõmẽkwa.

E tal compreensão reafirma o que Sacavino (2012), Santos (2010a, 2010b) nos apresenta como desafio nesse contexto em que essa pesquisa se concretiza: desenvolver práticas na perspectiva da interculturalidade e também da educação intercultural; compreender que os conhecimentos universais e os tradicionais podem ser complementares, não ocultando as desigualdades, as contradições e conflitos entre as pluralidades culturais; mas, trabalhar com e intervir nelas a partir da dialética entre completude e incompletude. Esse é um desafio e uma reflexão muito importante que os professores precisam enfrentar. Ninguém pode fazer isso por eles. E as rodas de conversa realizadas com os professores da escola contribuíram nesse aspecto: o reconhecimento do que tem enquanto cultura e do que promovem na escola para a manutenção dela. Santos (2010b) destaca que o ponto inicial para essa reflexão é o diálogo, que muitas vezes pode se apresentar como um momento de frustração e de descontentamento com a cultura a que pertencem ou até mesmo um descontentamento da atitude do agente, enquanto membro da cultura em relação a sua postura quanto a ações que desenvolvem diariamente para manutenção da tradição.

E no contexto das rodas de conversa esses sentimentos surgiram, quando destacaram a função da escola, o seu papel; a escola que possuem atualmente e a que desejam. Percebe-se na fala de um dos professores da escola Wakõmẽkwa a

consciência de que ela “*é o caminho que leva a educação, o ensino e a união da sabedoria para todos os povos.*” Porque é nesse lugar que eles podem, segundo outro professor, estudar “*a história, o costume e língua. E também aprendemos ler e escrever em língua materna e de português.*” Ao mesmo tempo, os professores reconhecem que falta muita coisa para que esses desejos se realizem efetivamente. Um deles destaca que “*não fazemos, não praticamos a cultura*”. Um outro professor menciona um exemplo: “*o artesanato que fazemos é para vender e não mais para praticar a cultura, para guardar ou usar como antigamente.*”

E sobre esse sentimento, Santos (2010b) aponta que:

De todo modo, o momento de frustração ou descontentamento envolve uma pré-compreensão da existência e da possível relevância de outras culturas. Dessa compreensão emerge a consciência da incompletude cultural e dela nasce o impulso individual ou coletivo para o diálogo intercultural e para a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010b, p. 460)

Mas, essa reflexão tem que partir dos agentes da cultura e não de somente nós enquanto pesquisadores. O que podemos fazer é discutir os princípios da educação intercultural, a partir da perspectiva deles, da comunidade escolar e possibilitar inicialmente esse diálogo/reflexão com os mesmos, como por exemplo: por meio de rodas de conversas temáticas que os estimulem a repensar sobre a cultura de origem e suas tradições e meios de manutenção das mesmas no espaço escolar envolvendo toda a comunidade Xerente. Os povos indígenas desejam um sistema de educação que valorize os dois conhecimentos, e isso, está em construção. Mesmo com as dificuldades e limitações, eles estão tentando, diariamente, fazer uso da cultura indígena e não-indígenas. Mais, ainda precisam planejar sobre essa escola a partir dessa perspectiva, de maneira reflexiva. Outro ponto destacado pelos professores é que os jovens indígenas têm se sentido atraído pelos estudos e já não buscam os anciões para conhecer a tradição, como por exemplo, o uso dos remédios tradicionais. Consequentemente, esquecem-se de coisas que fazem parte da cultura deles, preocupando-se mais com a cultura dos não-indígenas. Até porque, segundo um dos professores “*eles são mais avançados. Porque eles convivem no dia a dia na cidade, devido ao contato com a língua portuguesa que é mais frequente.*”

A própria necessidade dos indígenas de se apropriarem de outra língua surge inicialmente de uma visão colonizadora, citada inicialmente, para atender aos interesses de uma sociedade dominante. Como professora orientadora da monitoria

indígena na universidade, acompanho os alunos e é nítido que um dos principais entraves ao entrarem na universidade tem relação com a cultura que se difere das deles e a língua. O português nesse espaço é a língua majoritária diante da língua indígena. As dificuldades de adaptação devido a esses fatores é uma das principais causas da evasão dos alunos indígenas na universidade.

Sobre essa questão, Ladeira (2016) destaca que:

[...] o domínio instrumental da escrita não acarreta, *per se*, nenhuma mudança nos códigos internos da comunicação e expressão do povo indígena em questão. Apesar dos esforços dos educadores, estes povos (falantes em português como segunda língua) continuam sendo povos ágrafos, quer dizer, apresentam mecanismos internos eficientes na comunicação e transmissão dos conhecimentos. A escrita/leitura em português apresenta para os povos indígenas, então, um caráter puramente utilitário e de alcance limitado: por isso são considerados (e se reproduzem culturalmente) como culturas ágrafas. (LADEIRA, 2016, p. 438)

Nesse caso, o uso da língua portuguesa serve para a sociedade colonizada apenas para manter contato dos indígenas em suas relações com a sociedade nacional. O interesse é manter o domínio do não indígena sobre o saber indígena, quando este entra no mundo letrado da sociedade nacional. O mesmo autor acrescenta que,

[...] a questão se reduz a uma falsa eficiência, onde basta a elaboração de materiais didáticos adaptados ao universo de interesses do povo em questão, de formação/letramento de professores indígenas para que estes povos possam alcançar o mesmo estatuto (letramento) da sociedade nacional. (LADEIRA, 2016, p. 440)

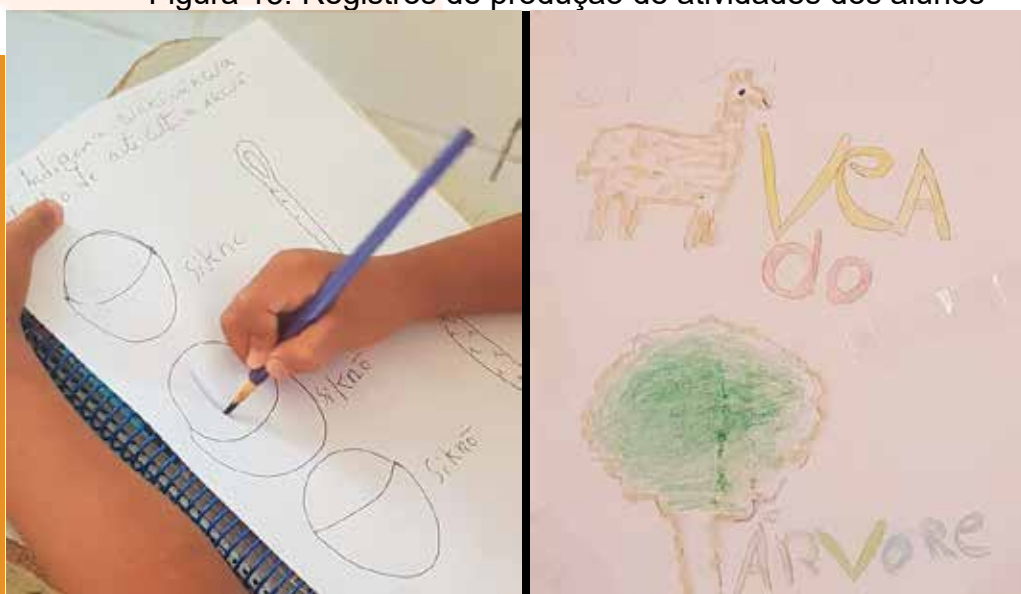
Esse fator tem contribuído para a extinção de muitas línguas indígenas, que já foram extintas em aproximadamente 85% desde a chegada dos europeus ao Brasil. Isso leva a pensar que as políticas públicas de proteção e garantia dos direitos indígenas vêm sendo construídas, ao longo da história, para continuar atendendo aos interesses da sociedade nacional (LADEIRA, 2016).

Mesmo que os indígenas tenham uma tradição exclusivamente oral, sendo considerados uma sociedade “ágrafa”, a prática da escrita pode favorecer os registros das narrativas em relação a mitos e traduções da história, como destacado por Munduruku (2009). Por meio da língua escrita, os povos indígenas podem registrar as cantigas tradicionais. Tudo isso pode ser visto como uma estratégia cultural para manutenção e preservação da cultura, por meio do registro da memória coletiva da comunidade. Em uma das falas do Cacique da comunidade Riozinho Kakumhu,

apresentada no anteriormente no Capítulo II, reflete justamente essa necessidade dos registros, porque eles têm a história, a tradição, a música e nem todos sabem contar e cantar. E os Povos Xerente mais velhos estão falecendo. E é preciso resgatar.

Nessa lógica, a concepção da importância da escrita para os povos indígenas deve ultrapassar a visão colonialista, que sempre esteve marcada por duras ações de repressão, contribuindo para a extinção da maioria das línguas nativas. Ela tem uma função social para a manutenção da memória ancestral (MUNDURUKU, 2009). Eles sempre tiveram técnica e tecnologia milenar de escrita, mesmo que não sendo com o uso dos caracteres alfabéticos e alfanuméricos ocidentais hegemônicos e etnocêntricos. Por exemplo, o desenho é uma forma antiga de comunicação para os povos indígenas que pode se tornar num material gráfico e visual. Nas atividades da Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa, a prática do desenho é muito comum. Nas paredes das salas de aulas, nos cadernos dos alunos encontram-se diariamente desenhos dos mais diferentes temas, envolvendo estudos sobre a cultura indígena, desde a alfabetização até os anos mais avançados, por meio do grafismo, conforme pode ser observado na Figura 15. Desse modo, a escrita sempre esteve presente na cultura indígena, geralmente por grafismo nas cerâmicas, madeira, pintura corporal, entre outros.

Figura 15: Registros de produção de atividades dos alunos



Fonte: acervo particular da pesquisadora

A escrita alfabética foi introduzida com a escolarização dos jesuítas, no período da colonização. E foi nesse contexto que os indígenas deram início à apropriação da

escrita alfabética, que contribuiu para fortalecer seus movimentos de luta por respeito, autonomia, reconhecimento e reivindicações. Assim, poderiam levar seus discursos para além da sua fronteira territorial, para outros espaços e tempos. Se antes a intenção era civilizá-los, hoje é registrar, manter a cultura e preservá-la. Portanto, a escrita, bem como a literatura indígena é necessária para manutenção da tradição. E para tais atividades, precisam dominar a técnica de escrever (MUNDURUKU, 2009).

Isso provoca reflexões que precisam ir além de leituras dos escritos sobre o assunto. É preciso, de fato, mergulhar nesse contexto, levando em consideração as dimensões aqui destacadas, a partir de conceitos sobre cultura, interculturalidade e pluralismo, que estão associados à garantia de preservação da identidade cultural e tradicional dos povos indígenas.

Na tradição indígena, o ancião ou os membros mais velhos da comunidade são detentores de um saber. Se não forem registrados e propagados na cultura, podem ser esquecidos ou considerados como não importantes. E procurar conhecer esse saber, inclusive no espaço escolar é “remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (GINZBURG, 1989, p. 152). Entretanto, podem surgir como elementos e indícios que precisam ser lidos e decifrados, revividos por meio da experiência escolar, compreendendo o processo histórico, o tempo e o espaço nele embutido. Daí a importância de trazer o ancião ou os membros mais velhos da comunidade para o espaço da escola, para conscientizar a comunidade escolar que hoje está num tempo diferente dos deles, que a cultura é importante para a manutenção do seu povo e reconhecimento da tradição, dos costumes e hábitos.

Para os professores da Escola Indígena Wakōmēkwa, diante da conjuntura atual, o que lhes restam é a esperança por dias melhores e a vontade deles em manterem a luta, trabalhando diariamente na escola que para eles é o principal meio para se movimentarem a favor deles mesmos e da permanência viva da cultura Akwē entre os seus povos. E um dos professores, no início do ano de 2019, relatou que:

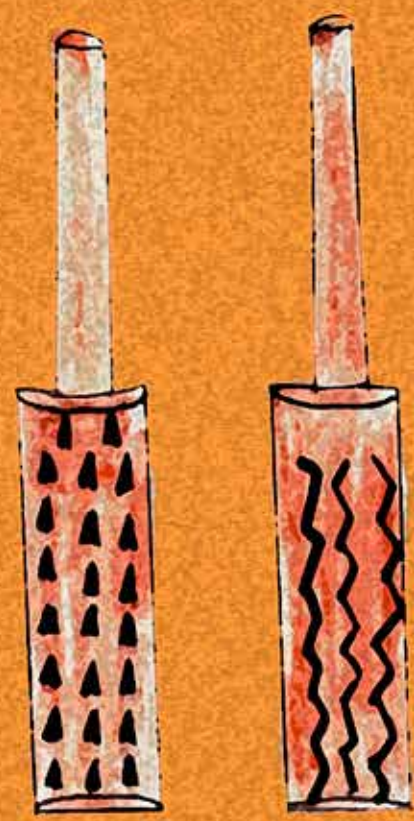
Esse é um dos piores anos que já tivemos, não só na escola, mas nas comunidades. O maior foi a demanda dentro da política. O sistema muda. Os governantes está com outro plano e a gente não sabe o que está acontecendo. Mas estamos aqui, na esperança de que melhore a nossa situação.


Outro acrescentou dizendo que “a escola é o lugar para retornar o processo de aprendizagem da cultura.” E o Ensino das Artes, se desenvolvido na perspectiva da

interculturalidade pós-colonial, pode ser uma possibilidade de mudança para atender às demandas locais. É o que veremos a seguir no próximo capítulo.




5





**ENSINO DAS ARTES
NA ESCOLA INDÍGENA:
REFLEXÕES SOBRE UMA
PRÁTICA INTERCULTURAL
E PÓS-COLONIAL**



**ROWAHTUZE KĂTÔ
ROMKMĂDĂ IWASKUZE AKWĔ
MIM ROMWAHTUZEM WA:
KBRUREMBA ARE DURE WAT
KMĂNĂR SNĂ ROWAHTUZEM
SIWAZARSNĂ KĂTÔ TAPARIM
HĂ ROKMĂDKĂ**

5 ENSINO DAS ARTES NA ESCOLA INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA INTERCULTURAL E PÓS-COLONIAL - ROWAHTUZE KĀTŌ ROMKMĀDĀ IWASKUZE AKWĒ MIM ROMWAHTUZEM WA: KBRUREMBA ARE DURE WAT KMĀNĀR SNĀ ROWAHTUZEM SIWAZARSNĀ KĀTŌ TAPARIM HĀ ROKMĀDKĀ

A verdadeira função que os índios esperam de tudo que fazem é a beleza. Incidentalmente, suas belas fechas e sua preciosa cerâmica têm um valor de utilidade. Mas sua função real vale dizer, sua forma de contribuir para a harmonia da vida coletiva e expressão de sua cultura, é “criar” beleza.

Darcy Ribeiro

Ao compreender a história da Educação no Brasil, identificamos movimentos e registros dos avanços e retrocessos que caracterizam cada época. E com a história da Educação Escolar Indígena não foi diferente. Portanto, refletir sobre Arte vinculada à educação é importante para saber o lugar de onde se fala dessa Arte e o tempo desse mesmo lugar. Bosi (1995) conceitua a Arte como um fazer, definindo-a como,

[...] um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Envolve movimento e criação; estética e subjetividade; imagens e representações; gosto e existência; inspiração e imaginação. Às vezes, surge de um olhar convencional e clássico; outras vezes traz o romantismo barroco. Mas, ambas com técnicas e características que lhes são próprias, envolvendo formas e linguagens. (BOSI, 1995, p. 13)

Segundo Bosi (1995, p. 36), “O ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível.” Esse olhar, assim como sua obra artística, revela o espaço, o tempo, o período histórico e cultural que o autor se encontra ou experiencia. Esse mesmo olhar tem expressão, sentido, signo, significado e valor. Essas ações ainda acontecem pela força interior e motivação; e nesse processo surge o ato expressivo. Por isso não se pode colocar a Arte como uma simples reprodução da natureza, dos utensílios ou de peças culturais, de modo a usá-la superficialmente, como objeto de decoração ou de ocupação de tempo nas atividades escolares. Ela precisa ter sentido e significado.

Portanto, para se refletir sobre seu ensino numa escola indígena é importante compreender o que significa a Arte na comunidade escolar, porque nesse contexto, ela é vista como expressão da cultura. Até porque, ela está presente na vida dos povos indígenas e por meio dela eles se comunicam sobre sua cultura.

Um dos professores durante a roda de conversa sobre a Arte na escola destacou que: “*Ela está no meio de nós. Ela representa a cultura. A conversa, a dança,*

o Artesanato é uma Arte. Está presente no dia a dia.” Eles veem a Arte em tudo: nos objetos que usam, na cidade, nas comunidades, na natureza, acrescentando que a montanha, o mar, os animais, a pintura são Artes. Enfatizaram que por meio dela é possível conhecer a cultura, a dança, a pintura corporal. Nesse sentido, para eles, a Arte serve para identificar o povo a que pertencem, a sua origem. Além disso, ela contribui para não esquecerem a cultura, como, por exemplo, “*a divisão dos clãs pela pintura corporal,*” relatou um professor. Outro exemplo citado foi o cocar que, para eles, é Arte e revela a cultura, como mostra a Figura 16.

Figura 16: Cocar de um indígena da Comunidade Riozinho Kakumhu



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Sobre isso, outro professor mencionou que:

A Arte representa várias culturas, de povos diferentes. De fazer, falar, desenvolver. É o fazer e o desenvolver. Cada povo tem sua forma de construir. E a Arte é dividida pelas diferentes culturas. Ela serve de identificação na cultura indígena.

Desse modo, na comunidade indígena, a Arte não se resume a um Artesanato, mas à cultura. Por isso, consideram-na importante para o contexto Akwẽ. E quando se observa as aulas de Artes na escola, verifica-se que as atividades que geralmente se desenvolvem, se limitam a uma reprodução de objetos da cultura, a partir de uma demonstração ou simplesmente como cópia de uma imagem de livro ou apostila. Isso nos leva a refletir e questionar qual deveria ser o sentido real dessa atividade com

alunos indígenas. Os professores, em sua maioria, mesmo que tenham consciência da necessidade de trabalhar esses conteúdos, tem dificuldades de, na prática, realizá-las efetivamente, trazendo sentido para o aluno, assim como para a comunidade escolar. Um dos professores de Artes mencionou durante a aula o seguinte: *“Precisamos renascer os antepassados, principalmente da nossa Arte. Tem muita coisa interessante da nossa Arte. Mas são poucos os que querem fazer. Eu fico triste, porque é muita coisa que a gente perde.”* A professora trouxe a fala ao conversar comigo inclusive sobre a produção de Artesanatos da cultura que ela não sabe fazer. Na casa dela, somente a mãe produz.

A Arte deve acontecer pelo construir, conhecer e exprimir; pela dialética entre a subjetividade e objetividade, porque no objeto artístico há dissonância e pluralidade, que envolve processos cognitivos, afetividade, sensibilidade, um olhar, um toque, uma reflexão, uma memória (BOSI, 1995; PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014). No seu processo de criação há, então, um pensamento, uma recordação, um sentimento, uma observação reflexiva, uma escuta, uma fala e uma experiência; e nenhum desses aspectos pode ser recusado no momento importante do processo poético.

E isso se afirma quando percebemos o modo como os professores se expressam ao falar da Arte, porque para eles ela é constituída por um pensamento de cada povo pela sua origem. A Arte reflete de onde vem o povo e suas gerações. Ela se constrói, segundo um professor da escola pesquisada para *“dar segurança, para guardar, para ver. Cada povo individualmente tem sua própria maneira de construir e reconstruir o conhecimento, a sua Arte.”* Citam como exemplo: o Artesanato dos povos indígenas que é diferente, e é Arte. Mesmo tendo atualmente um valor comercial, é Arte. Ela tem seu valor estético, sendo ao mesmo tempo utilitária.

Nesse contexto em que a Arte é conceituada como expressão, cultura, linguagem, criação, que se concretiza no fazer, conseqüentemente, por meio dela pode-se desenvolver situações e experiências que estimulem o desenvolvimento e vivenciem os saberes dos povos indígenas. Isso se reflete numa necessidade de promover a emergência de saberes do Povo Akwẽ, como saberes liminares e legítimos, para além de desenvolvimento de competências e habilidades como apontado nas estruturas curriculares. Seguindo essa óptica, acredita-se que ela pode, então, contribuir na formação humana, por ser a Arte uma área do conhecimento humano. Desse modo, ela pode ser inserida na escola para ser ensinada e aprendida considerando as diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro. A partir dos relatos dos professores, quanto à necessidade de trabalhar com as crianças a história local para revitalizar as questões indígenas, como a valorização da tradição e da cultura, acreditamos que o caminho para essa reflexão na escola pode se realizar no Ensino das Artes. Uma vez que os saberes informais podem e devem naturalmente ser conjugados e dialogados com os saberes formais.

5.1 CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENSINO DAS ARTES

O Ensino das Artes, com a reflexão ampliada nos últimos tempos sobre a cultura local e interculturalidade, vem provocando alguns apontamentos e repercussões na Educação. Como a lei traz as Artes como possibilidade de estimular o desenvolvimento cultural do aluno, o seu ensino torna-se necessário e importante no ambiente escolar.

Mas o que se vê é um sentido e significado muitas vezes equivocado em relação ao seu papel no cotidiano escolar e, respectivamente, na vida dos alunos. A disciplina de Artes, pelos estudos teóricos, indica que o ambiente educativo, geralmente, tem se limitado a questões técnicas como, preencher carga horária do professor sem formação específica e em preparar apresentações para datas comemorativas previstas no calendário escolar ou como aula recreativa de menor importância (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014). Por consequência, existe uma fragilização do Ensino das Artes, em decorrência da falta de sentido que ela tem para muitos.

A questão central do Ensino das Artes no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes reflexões e formulações e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto. Sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeite do cotidiano escolar (BRASIL, 2000).

O Ensino das Artes como disciplina vai muito além de uma atividade artística. A Arte é expressão, criação, estética, imaginação, linguagem, experiência e cultura. A disciplina de Artes pode ser o caminho para a valorização e revitalização das culturas.

A LDB 9.394/96, no Art. 26, § 2º aponta que “[...] o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais constituirá componente obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 2013a). E a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, integra a disciplina Arte como componente específico da área de linguagem e abrange as seguintes linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro. Envolve contextos, elementos e sistemas de linguagem, leituras, práticas de criação, cultura, tecnologia, reflexão, subjetividade, emoção e expressão. Além disso, “[...] propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento e diferenças entre elas” (MEC, 2017, p. 189). As Artes trabalhadas em uma dimensão educativa podem contribuir para um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social. Assim, os alunos, nessa experiência artística, seriam os protagonistas e criadores de um trabalho que requer um processo entre a Arte e a cultura.

Nesse sentido, a BNCC propõe um trabalho artístico envolvendo seis dimensões do conhecimento que devem interagir entre si, de forma imanente e paralela. São eles:

- 1) Criação, que é o fazer artístico, de modo que o aluno possa criar, produzir, construir e, nesse momento, saber identificar o que está em jogo ao fazer artístico;
- 2) Crítica, que são as impressões que levam o aluno a refletir sobre o que ele mesmo está produzindo. Isso requer estudo e pesquisa e abrangem aspectos estéticos, políticos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais;
- 3) Extesia, que reflete experiência sensível, instigada pela sensibilidade, percepção para apreender o espaço a si mesmo, ao outro e ao mundo;
- 4) Expressão, que é o exteriorizar as manifestações e criações artísticas tanto de maneira individual quanto coletiva;
- 5) Fruição, que é o sentir prazer ou estranhamento; é se sensibilizar ao participar das experiências artísticas e culturais; e
- 6) Reflexão, que a partir das experiências, fruções ao criar ou observar um processo, consegue construir argumentos e ponderações sobre as manifestações artísticas e culturais vivenciadas ao produzir.

Conseqüentemente, a partir da experiência com as Artes no ambiente escolar, os seus processos de aprendizagem podem propiciar aos alunos “[...] o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus

processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.” (MEC, 2017, p. 192-193).

A BNCC, considerando essas prerrogativas apontadas, descreve as competências específicas das Artes para o Ensino Fundamental. Dentre elas, pode-se destacar: a possibilidade de conhecer e analisar as diversas manifestações culturais e artísticas, características do povo brasileiro; o entendimento das relações entre as linguagens das Artes e suas práticas; a investigação e a compreensão das matrizes estéticas e culturais, que constituem a identidade brasileira, relacionando-as com a tradição e as novas manifestações contemporâneas, de modo a reelaborá-las nas criações em Arte; a experiência do lúdico, da percepção, da imaginação, da expressão podendo ressignificar o que acontece, dentro e fora do espaço escolar; a estimulação do uso de recursos tecnológicos na criação artística por meio de registro e pesquisa; a constituição da ligação entre Arte, mídia, mercado e consumo e a compreensão de seus modos de produção e articulação na sociedade; a indagação dos problemas de todas as ordens diante das produções e manifestações artísticas; a evolução para uma autonomia e crítica em relação às Artes; e a observação de dar importância ao patrimônio artístico cultural tanto no âmbito nacional quanto internacional (MEC, 2017). Porém, as condições para a realização de tudo que é previsto no currículo tem sido mínima, até em função da falta de recursos, como também, pelas dificuldades didáticas pedagógicas dos professores em desenvolver esses conteúdos que estão distantes da realidade do povo indígena. Além disso, o definido pelos órgãos públicos por meio das legislações, quanto ao conteúdo a ser ensinado, traz mais uma vez a predominância do que a sociedade colonizada quer que eles aprendam. A própria imposição curricular nos leva a fazer essa afirmação.

Os professores da Escola Indígena Wakömëkwa, ao refletirem sobre o Ensino das Artes, a menciona como uma disciplina que vem da DRE. E para eles, não é a obrigatoriedade da Arte como disciplina que a torna importante, porque ela vai muito além de um cumprimento curricular. Um dos professores disse que a disciplina de Artes na escola “*deve ser criativa, construtiva e reflexiva.*” Não é apenas para desenvolver uma habilidade técnica. E sobre isso, Barbosa (2013) assevera que o Ensino das Artes deve ir além do fazer. O conceito de multiculturalismo, a discussão sobre a presença de diversas culturas em um mesmo espaço e ou território, contribuiu na compreensão do que deveria ser Arte-educação, promovendo uma discussão acerca da cultura e sua diversidade na disciplina de Artes, envolvendo:

autoexpressão, possibilitando uma comunicação consigo e com o outro a partir do pensamento e emoção; observação, por meio de registros da memória, para compreensão do conhecimento; e apreciação, que culmina na resposta do indivíduo diante da expressão de outras pessoas e dos valores do mundo. A autora nos faz refletir que isso não ocorre quando ainda inferiorizamos o conhecimento da cultura autóctone (BARBOSA, 2013).

Dessa maneira, pode-se afirmar que as discussões sobre as Artes no contexto educacional apresentado a partir das pesquisas e teorias sobre a educação tem considerado como o ideal para um currículo escolar que esse prime pela igualdade e respeito às diferenças e que seja desenvolvido na perspectiva da interculturalidade, que tem permanecido mais no âmbito político e legal. Considerar a Arte como uma disciplina que aproxima o aluno das manifestações culturais, da apreciação estética, do criar, do experimentar, enfim, de tudo que ela pode proporcionar, de modo específico no ambiente escolar, ganhando, então, grande relevância para a educação. Isso é um desafio. Os professores indígenas veem o Ensino das Artes na escola com a finalidade de “[...] ensinar a nossa cultura, assim como as outras Artes, de outros povos. É falar da língua, da cultura.” As Artes, nesse contexto, não podem se restringir apenas a uma disciplina com conteúdo rígido e imposto. A Arte deve ser “*um ensino que todos os professores Akwẽ precisa trabalhar em sala de aula, como uma forma de criar, construir e refletir. Tornar a escola construtiva. Isso é Arte*”, descreveu um professor. E diante do experienciado desde a primeira visita à comunidade e escola indígena, percebi que isso precisa de fato ser estimulado. Percebe-se que os professores têm clareza dessa importância, mas ainda eles têm encontrado dificuldades para possibilitar e estimular tal construção. E isso é um desafio atual para os professores da Escola Indígena Wakõmẽkwa.

Segundo Penteadó e Cardoso Junior (2014, p. 215), quando se trata de questões escolares, currículo, rotina, vivências na perspectiva da inter e multiculturalidade, “[...] parece inevitável observar que a área de Arte angaria uma espécie de *status* central, apresentando-se como disciplina promissora para a solução das tensões configuradas pelas múltiplas culturas presentes no ambiente escolar.” Assim, a Arte não pode ser vista como uma linguagem racional hegemônica, de raciocínio lógico formal, ou ainda como uma obra a ser apenas apreciada. Nesse sentido, Barbosa (2013) ainda acrescenta que ela não pode se limitar ao

essencialismo que envolve apenas uma resposta estética, ou em uma Arte gráfica posta de maneira isolada, com uma observação genérica.

Essa Arte na escola tem que provocar reações, percepções, sentimentos, extesia e, acima de tudo, reconhecimento da cultura que circula nas realidades escolares. Devido às dificuldades dos professores da escola pesquisada, as ações pedagógicas ainda estão vinculadas a atividades representativas da cultura deles no espaço escolar. Se a cultura provoca movimentos híbridos entre os dissemelhantes olhares e conceitos, ela não tem uma forma absoluta, mas uma fluidez de sentidos sobre a produção humana. Dever-se-ia pensar, então, segundo Penteado e Cardoso Junior (2014), sobre uma cultura com outras culturas; ou seja, além da interculturalidade, um *comculturalismo*,⁷³ em que os sistemas culturais de Arte, dentro de outros sistemas, envolvam produções simbólicas, ou melhor,

São culturas uma *com* as outras, formadas *com* e *em* outras, que apenas se hierarquizam à custa de nossos discursos. Estão lá, em movimento constante, exigindo que *com-vivamos com-elas* e permitindo infinitas formações: cultura como estado *acontecendo*. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 237)

Assim, o Ensino das Artes aconteceria por meio de experiências estéticas a partir de um trabalho pedagógico que conceberia o diálogo dos diferentes sentidos e produzindo no local onde está de maneira individual e coletiva. Tal postura pedagógica distanciaria um Ensino das Artes que apenas classifica como melhor ou pior, como atraente ou desprezível, ou ainda uma Arte erudita como sendo superior às demais, e a cultura popular como a inferior. Essa percepção estaria vinculada à condição de classes ou instâncias de poder, uma vez que, no campo da Arte, as relações de poder estão presentes.

Quando Bourdieu (1989) utiliza o conceito de *habitus*, ele o faz por ser um sistema de disposições inconscientes que concebe o produto da interiorização das estruturas objetivas. Então, a concepção que se tem de Arte pode se dar pela neutralização do olhar estético, validando um mecanismo de afirmação simbólica, desenvolvida pela universalização dos gostos, fruto de uma distinção social e cultural,

⁷³ O termo “comculturalismo” é desenvolvido no texto, referindo-se a possíveis movimentos entre culturas. Nesse sentido, considerando “a(s) cultura(s) como sistema(s) que se organiza(s) e reorganiza(s) de modo fluido.” (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 237). Seria um movimento natural entre as culturas, de modo que pudéssemos com-viver com-elas, mesmo com a presença de hierarquia encontrado nos discursos, oferecendo uma possibilidade de conhecer outros sistemas.

que molde a pessoa e a configure em um *habitus* cultivado (PELAES, 2009). Tudo isso é reflexo do capital cultural, o que é comum em instituições escolares que agem segundo os princípios da classe burguesa, naturalizando as pessoas a atributos pessoais. Pelaes (2009) destaca que,

De fato, é comum nas aulas de Artes se escutar comentários referentes aos alunos “talentosos” ou àqueles que não tem de fato “dom” para as atividades artísticas. Isto demonstra como as concepções sobre poder criador e dom para Arte são construídas, refletindo um imaginário social, que tente a reproduzir através das distinções de êxito, a condição de classe e de acesso aos bens culturais legitimados. (PELAES, 2009, p. 17)

Dessa forma, a habilidade para as Artes se restringiria à condição cultural da pessoa, enquanto um bem simbólico que confirma e sentencia um sistema de valores produzidos pelo capital cultural. Desenvolver habilidades artísticas no ambiente escolar deveria ocorrer de forma contrária. Estimular o agente a criar a Arte e reconhecer nela as propriedades estéticas por meio da extesia e a partir da própria representação confluiria para a Arte *comcultura*. Consequentemente, o agente poderá se reconhecer como aquele que tem potencial de criar, por meio de uma expressão estética pessoal, sem ter como referência um modelo para interpretar ou vivenciar a Arte. Nesse caso, estaríamos ensinando a Arte próxima ao que um professor da Escola Wakōmēkwa relatou sobre a sua função, “*Ser feliz e sentir feliz.*” Para ele, ao ensinar Artes é possível ver a emoção do adulto ao transmitir para as crianças, porque ela tem relação com a cosmovisão dos povos indígenas, com a natureza, com a vida e com a existência deles.

Esse sentimento do professor vem ao encontro sobre o que Barbosa (2013) reflete como o necessário ao ser pensar sobre o Ensino das Artes numa escola indígena. A autora indica um ensino contextualizado, relacionando a estética com a experiência anterior ou extraclasse dos agentes educacionais, envolvendo, nesse caso, a comunidade escolar. Valorizaria, então, a cultura de origem dos alunos e professores, o que reflete numa educação *comcultura*: aquela que teria como objetivo uma formação comum aos sujeitos, independentemente da localidade que se promoveria o processo de ensino ou da população, público alvo desse processo. Um ensino cujas culturas e suas diferentes manifestações fossem valorizadas, contribuindo a partir de uma imersão, na ambivalência cultural, distanciando-se do purismo cultural. Isso deveria estar previsto claramente nas Diretrizes Curriculares e na sua efetivação nos ambientes escolares. Para isso,

[...] o professor de Arte, para colocar-se a si mesmo em uma perspectiva de comculturalidade, necessita de um trabalho pessoal de imersão nas culturas e na Arte imediata, rompendo constantes fronteiras que tendem a fixa-se no caminho da consolidação de um conhecimento. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 237)

Seria um ensino sem opressão, que geralmente oprime um saber em detrimento de outro, longe de uma concepção clássica do que seria a Arte. A recomendação é:

[...] de que o professor assuma seu lugar de autor do seu currículo. Mais do que isso, nossa expectativa é de que os professores atuem a partir de uma perspectiva política crítica, que abram mão do lugar do ensinamento como lugar de colonização de mentes e corpos. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 251)

A Arte precisa fazer parte da prática cotidiana do professor, de modo que possa criar e experienciar a partir dos seus próprios conceitos sobre o que é a mesma. Os mesmos autores ainda destacam que trabalhar as Artes na escola, em uma perspectiva *comcultura*, pressupõe que:

O professor restitua-se como agente cultural; b) o professor pense que a Arte como conhecimento se dá por meio de alunos que sejam, igualmente, agentes culturais de um sistema artístico; c) as construções de significados em Arte não estejam alijadas da compreensão das possibilidades materiais e tecnológicas que forjam esses significados; d) os significados sejam também compreendidos a partir de seus usos nas culturas; e) o conhecimento nas culturas seja observado em uma perspectiva de *com-vivência* de culturas infinitas que se hibridizam em *comculturas*, sem que sejam hierarquizadas. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 251)

Tais posturas tornam-se desafiadoras porque exigem dos educadores um novo olhar sobre as leis e sobre as Diretrizes Curriculares que concebem a Arte nas entrelinhas, como fixação cultural, pela utilização dos termos absolutos de uma cultura pura com discursos acadêmicos e burgueses. Na prática, pelo que se vê não se consegue ainda nem a interdisciplinaridade curricular e isso é confirmado ao identificar o material didático da disciplina de Artes na Escola Indígena Wakömëkwa, disponibilizado pela SEDUC.

Em nível estadual, tem-se o Referencial Curricular de 2008 do Ensino Fundamental que está em vigência. Nele se prevê o Ensino das Artes, com uma proposta triangular: o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de Arte, de

modo que o aluno possa se desenvolver com as atividades da disciplina, considerando suas necessidades e interesses. A Figura 17 ilustra essa proposta.

Figura 17: Proposta Triangular do Ensino das Artes de Ana Mae Barbosa



Fonte: adaptado de Barbosa (2013)

Para isso, é necessário considerar o fazer artístico (pela livre expressão), a contextualização (história pessoal e fatos socioculturais) e a leitura de imagem (interpretação, descrição, análise das relações dinâmicas que estão na obra). Desse modo, o professor pode promover uma intervenção educativa. Essa proposta triangular surgiu dos estudos de Barbosa (2013), que buscou mostrar a necessidade dos alunos em conhecer todas as linguagens das Artes (Artes visuais, dança, música e teatro), mas não em uma sequência específica. A Arte provoca movimento, podendo o aluno, ao transitar entre ela, desenvolver sua capacidade crítica, habilidade de fruição artística e estética. Esses eixos, então, devem servir como referencial para o professor preparar o aluno, para que o mesmo seja “[...] capaz de interferir na sua realidade, argumentando e apresentando soluções para problemas socioculturais,” podendo tornar-se “[...] um sujeito crítico e participativo” (SEDUC, 2008, p. 50).

Os objetivos da proposta curricular de Arte para o Ensino Fundamental, expressos no documento, são aqueles que atenderiam às exigências legais em nível federal, conforme se apresentou anteriormente, destacando, principalmente, o conhecimento das produções artísticas locais e regionais do estado do Tocantins. Reafirmam a necessidade de se valorizar a Arte produzida no Estado, para que os alunos possam entender a importância da identidade e cultura tocantinense. Desta maneira, deve-se reconhecer, respeitar, valorizar e conservar os diversos bens patrimoniais da natureza e da cultura.

O documento ainda fala da interdisciplinaridade entre as várias disciplinas e áreas do conhecimento, por meio de um processo de interligação dos saberes, para superação da fragmentação disciplinar; bem como do processo avaliativo que deve ocorrer considerando a história pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades propostas na disciplina e no ambiente escolar, ao construir seu conhecimento artístico, na produção, na apreciação e na contextualização. Porém, o planejamento do professor é condição para que ele tenha condições de avaliar, considerando os aspectos anteriormente mencionados. Assim, poderá também identificar os instrumentos necessários para avaliar seus alunos adequadamente.

No Referencial é possível identificar as competências, habilidades e conteúdos mínimos para cada série. Nas descrições do 2º ao 5º anos verificam-se semelhanças em todos os aspectos, porém há uma observação em nota de rodapé com a seguinte informação:

Em algumas disciplinas é possível estabelecer uma sequência de conteúdos de forma que cada aspecto abordado sirva de crédito para a compreensão do quem a seguir. No ensino da Arte isso não ocorre. A criança do 2º ano do Ensino Fundamental e o aluno do Mestrado trabalham sobre os mesmos elementos, apenas em graus diferentes, estabelecendo aos conteúdos da Arte um aprofundamento constante. (SEDUC, 2008, p. 60)

Em relação às séries seguintes, do 6º ao 9º anos, os conteúdos diferem-se em alguns aspectos. O documento esclarece a importância da flexibilidade do professor ao fazer os recortes quanto aos conteúdos, sendo que terão que estar em conformidade com o PPP de unidade escolar. Os professores poderão definir os conteúdos de acordo com cada momento específico de aprendizagem. Em relação ao Ensino das Artes, em uma escola indígena, não há nada especificado. Com exceção ao conteúdo do 6º ano que consta “Arte indígena.” Isso implica em um Ensino das Artes comum a outros públicos no ensino regular das escolas urbanas.

Mas o que seria uma Arte indígena? Como identificá-la? Como é pensado o seu ensino em uma escola indígena?

Nas sociedades indígenas a Arte não surge como uma especialidade. Ela está presente na pintura corporal, na confecção de cerâmica, no trabalho com o capim dourado ou a palha, no canto, nos rituais, na elaboração dos utensílios utilizados para o desenvolvimento de suas atividades produtivas. Tudo está relacionado diretamente com suas tradições, conforme destacado anteriormente por meio das falas dos professores. Essa Arte não está associada ao que se denomina na sociedade não indígena como belo. Ela representa uma realidade específica e atua sobre o mundo a sua maneira particular. Seus objetos e rituais artísticos têm função e utilidade na rotina da comunidade, têm significado e sentido que pertencem ao modo de viver dos povos indígenas. Na Comunidade Riozinho Kakumhu, ao produzirem manualmente um cesto ou ao cantarem, eles estão desenvolvendo uma atividade produtiva, que consiste em uma Arte de produzir a vida de modo próprio (LAGROU, 2013). A Figura 18 mostra essa atividade produtiva.

Figura 18: Produção de artesanato com Capim Dourado



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Isso reflete a ideia de educação para a vida trabalhada por Durkheim⁷⁴ nas comunidades nativas em que há uma organização mecânica do trabalho. Para ele as

⁷⁴ Para se compreender a educação indígena, foi preciso me referir a Durkheim (1965), que mesmo numa análise funcionalista, estruturalista e positivista, contribuiu para o entendimento da educação tradicional. E para situar a problemática dessa pesquisa, que surgiu a partir das queixas da comunidade escolar Wakômékwa, principalmente quando apresentam o fato de que os membros mais jovens,

sociedades tribais, tradicionais tinham uma outra forma de organização social do trabalho, a solidariedade mecânica. Na relação desenvolvida pela solidariedade mecânica, existe a consciência e surge a partir da autoridade de determinado grupo. “O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de *consciência coletiva* ou *comum*” (DURKHEIM, 1999, p. 50, grifo do autor). A intenção é fazer com que as crenças, valores, tradições e práticas coletivas sejam respeitadas. E o objetivo é proteger a consciência que deve ser comum contra todos os inimigos de dentro e de fora do grupo social tradicional. Nessa relação, há uma forte coesão social que se fortalece e se estrutura por um consenso coletivo. As experiências e reações a partir dessas mesmas experiências são coletivas. Expressa uma ação conjunta, caracterizada pela unidade. E desse modo, a comunidade indígena busca se organizar política e socialmente. A força coercitiva é tão grande que mesmo possuindo uma personalidade individual que constitui o ser humano, a coletividade se sobrepõe ao ponto de que o indivíduo não existiria se não fosse a sua sociedade. Disso resulta a solidariedade em que a consciência individual é dependente do coletivo. Nesse caso, o indivíduo não pertence a si mesmo, mas ao grupo, ao que a sociedade lhe dispõe (DURKHEIM, 1999). Nesse tipo de relação, o desenvolvimento do interesse do indivíduo fica limitado. Mas Durkheim (1999, p. 83) destaca que nessa relação existe uma solidariedade social em que “[...] Estados de consciência são comuns a todos os membros da mesma sociedade.” A consciência comum também regulamenta e cria vínculos entre o indivíduo e ao grupo.

Para Durkheim (1965), a educação é uma:

Ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver [...] certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1965, p. 41)

E na sociedade tribal/tradicional a educação ocorre ligada à vida coletiva. Educar é socializar a ideia da cultura a partir dos membros mais velhos da comunidade: pelas histórias contadas pelos anciãos aos mais membros mais jovens. Com o desenvolvimento do capitalismo, a divisão social do trabalho se diversificou

atualmente, não identificam com a cultura Xerente, deixando de procurar o ancião para manter a tradição, é imprescindível a discussão do entendimento da sociedade tradicional na perspectiva de Durkheim.

(solidariedade orgânica). Na solidariedade orgânica, a consciência coletiva existe, mas não anula a particularidade e interesse de que integra ao grupo. É mais individualista e atende às necessidades do capital gerido pelo pensamento colonialista. As regras não atendem a uma consciência comum e não se estabelecem entre o indivíduo e sociedade, mas num grupo restrito da sociedade. Não há um consenso comum. “Portanto, semelhante solidariedade não faz dos elementos que ela aproxima um todo capaz de agir em conjunto; ela não contribui em nada para a unidade do corpo social” (DURKHEIM, 1999, p. 92). Por isso, essa solidariedade é devido à divisão do trabalho. E, atualmente, nas comunidades percebe-se esse tipo de organização, o que vem contribuindo no surgimento de conflitos internos, principalmente devido à influência política externa.

Na sociedade capitalista, a educação se dá ligada às profissões por meio da escola em uma perspectiva individualizada. E nas comunidades indígenas, em função do desenvolvimento do capitalismo a educação vem sendo mediada a partir dos conceitos de solidariedade orgânica, o que vem contribuindo para a descaracterização da própria cultura no seu espaço de origem, como por exemplo: o uso da segunda língua ainda na educação infantil. E a educação para se manter, preservar a tradição numa comunidade indígena deveria, na perspectiva de Durkheim (1999; 1965), socializar um tipo de moral no seu espaço, sintetizado na cultura tradicional pelos mais velhos ou pelos anciãos que, sob uma forma de socialização do conhecimento, busca manter a tradição e a coletividade. E os professores da Escola Indígena Wakōmēkwa tem reconhecido essa necessidade. A própria cultura indígena determina que a figura do ancião seja importante para a transmissão do conhecimento do seu povo.

Portanto, o Ensino das Artes deveria, então, contribuir na caracterização da própria cultura no seu espaço de origem, de modo que refletissem sobre o sentido simbólico do que está sendo trabalho na disciplina por meio da imersão e vivência com a cultura. As produções dos indígenas são utilizadas em seus rituais e na vida cotidiana. Segundo Lagrou (2013):

A maioria dos povos ameríndios não guarda as peças, máscaras, adornos confeccionados de palha, de penas, depois de tê-las usado nos rituais. Fora do contexto da encenação, elas perdem sua eficácia e seu valor, representam perigo, precisam morrer e são destruídas, desmontadas ou penduradas nas vigas das casas cerimoniais onde “morrem lentamente”. E essas peças, elas se fragmentam lentamente perante o olhar da mesma comunidade que produziu os objetos artísticos. (LAGROU, 2013, p. 65)

Lagrou (2013, p. 65), acrescenta ainda que “O hábito de fazer peças para a exposição e contemplação, sem usá-las ou alimentá-las, não existe em nenhum grupo indígena.” Quando essas produções são comercializadas, sendo levadas para outro contexto de uso e de circulação, ganham outro sentido e significado, transformam-se em figuras simbólicas que representam a identidade do seu povo.

O cacique da Comunidade Riozinho diz, por exemplo, que a Arte Xerente é,

O de homem é o arco, tem a lança que a gente faz de pau brasil e bordumo também, antigamente. E das mulher são é cofo, esteira, abanador. Eu esqueci o nome do que as mulher usa para carregar criança. Esqueci o nome. Então, é isso.

Já, umas das anciãs da mesma comunidade, ao ser questionada sobre o que é a Arte Xerente, relata:

A gente preserva muito a Arte Xerente. Os homens trabalhavam muito para ter esses recursos. Construíam e faziam muitos Artesanatos tipo: arco e flecha, animais com pau brasil. Essa coisa não é pra todos. Tem homens que tem mais criatividade pra fazer. Faziam faca, lança, mas só com madeira específica que era o pau-brasil.

Enquanto que para outro membro da mesma comunidade, “A Arte Xerente é aquilo que chamo de ‘trabalho’, arco e flecha; a gente faz o clã, a gente faz o colfo, patrô, tiririco, cocar.”

A Arte indígena, a partir dos depoimentos dos membros da tribo e pelo aspecto teórico exposto aqui, provém de uma beleza natural, decorrente do saber fazer, cheio de características do cotidiano da comunidade, que tem um estilo próprio. Nessa lógica, todos da comunidade são artistas. É claro que tem aqueles como as anciãs ou anciãos, que são considerados mestres diante, por exemplo, da atividade de produzir um cesto, mas cabe a esses membros ensinarem os mais jovens quando esses demonstram interesse em aprender. A Arte que corresponde à tradição é desenvolvida e transmitida pelas gerações. Lagrou (2013) afirma que:

Praticamente toda a produção artística dos indígenas brasileiros gira em torno da produção e decoração do corpo humano, de onde ressaltam especialmente a Arte plumária, as pinturas corporais e as máscaras rituais, mas também os instrumentos para alimentar e hospedar este corpo, assim como os utensílios de obtenção dos alimentos. (LAGROU, 2013, p. 70)

Nesse contexto, ao discutir sobre o que é Arte indígena, não se pode desconsiderar as especificidades de produção de cada povo. A generalização deve ser evitada, porque cada povo tem a sua tradição que o caracteriza como tal, com

conhecimentos complexos em relação ao mundo, à natureza e suas relações entre tudo isso (LAGROU, 2013).

O RCNEI/Indígena (MEC, 1998) é um documento que propõe a inserção da Arte como disciplina em uma escola indígena, primando justamente pelo respeito, multietnicidade, pluralidade e diversidade e não pela normatização desse ensino, mas para contribuir com a prática do professor no ambiente escolar. A escola, nessa perceptiva, tem que ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

O Referencial reflete sobre a possibilidade do Ensino das Artes integrar o currículo escolar, como as demais disciplinas, porém, ser trabalhada de maneira que os conteúdos serão próprios da vivência deles. Uma vez que “As experiências e referências adquiridas pelo ensino da Arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencerem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades” (MEC, 1998, p. 292). Desse modo, ela se torna um aparato pedagógico que deve ser refletido, possibilitando condições de uma reafirmação da cultura e identidade.

Os alunos poderão entender o que é Arte e suas diferentes linguagens; sua importância como patrimônio e elemento formador da identidade e cultura do seu povo, enquanto indígenas; compreenderão a pluralidade cultural e as diferentes expressões artísticas na sociedade; poderão ampliar suas capacidades criadoras, de imaginação, percepção, reflexão, observação, sensibilidade na produção artística e apreciação da Arte. Sendo assim, os conteúdos e objetivos didáticos deverão ser organizados considerando três temas: Arte, expressão e conhecimento: reflexão sobre o próprio fazer indígena e diferentes manifestações culturais da sociedade de modo geral; Arte e pluralidade cultural: multiplicidade de manifestações culturais e artísticas do mundo; e Arte, patrimônio e identidade: expressões artísticas como elemento importante na afirmação e expressão de identidades.

Tais temas deverão ser estruturados conforme a cultura de cada povo, observando a realidade da comunidade, da escola, as possibilidades dos alunos, diante dos materiais e recursos disponíveis na comunidade (MEC, 1998).

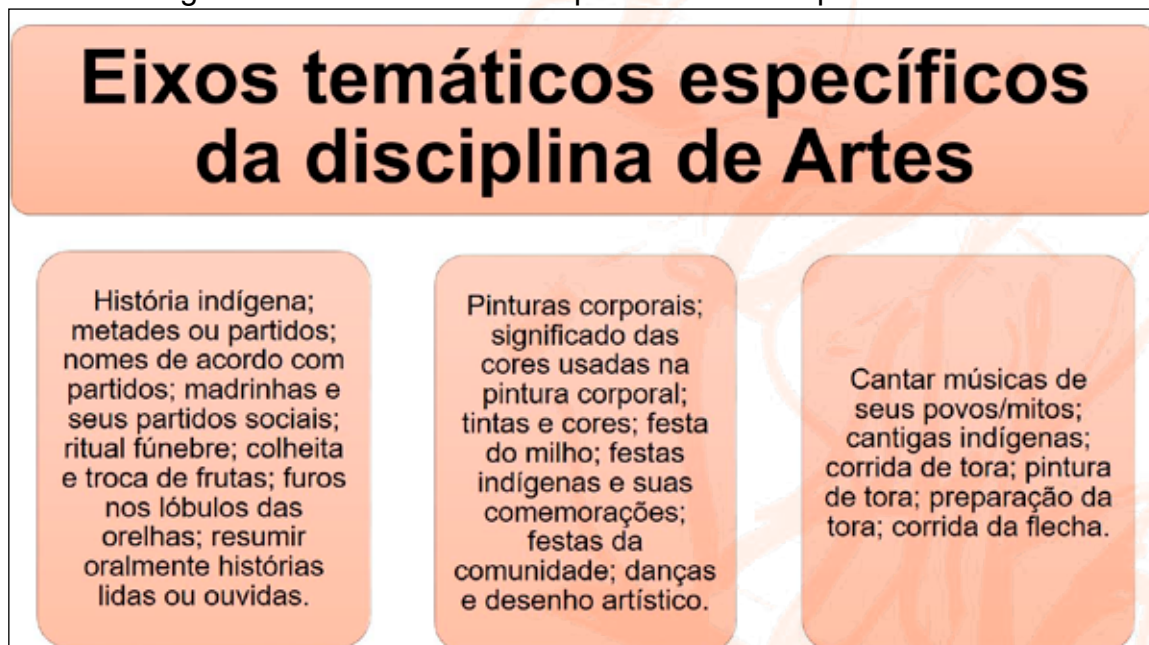
Ao selecionar o conteúdo, a orientação é de que o professor se atente para a idade dos alunos, as características culturais de sua comunidade, os conceitos indígenas de apreciação de seres e coisas, os aspectos lúdicos da Arte e as técnicas que envolvem suas práticas. Porque, por exemplo, as imagens dos indígenas têm memórias, valores, significados e saberes específicos. O conteúdo a ser trabalhado

deve, ao mesmo tempo, estimular a capacidade criadora e questionadora sobre os elementos externos que podem, a partir de um conceito da sociedade dominante ou tradicional conservador, deturpar a Arte indígena ou limitá-la quanto a sua importância na sociedade (MEC, 1998).

A estrutura curricular para escolas estaduais indígenas está organizada em áreas do conhecimento e a disciplina Artes encontra-se na área de Linguagens. A proposta para o ensino fundamental, anos iniciais e finais, que está em vigência a partir de 2019 apresenta a possibilidade de se trabalhar as questões indígenas na parte diversificada com a disciplina Arte e História; a Cultura Religiosa Indígena está vinculada às atividades do ensino religioso; o conteúdo de música deve ser trabalhado nos Componentes Curriculares de História e Saberes Indígenas de cada etnia; e o Componente Curricular Saberes Indígenas é para ser ofertado de maneira contextualizada com valores, crenças e costumes de cada etnia. Todas elas, no ensino fundamental anos iniciais acontecem uma vez por semana, obtendo um total de 20 aulas/mês, com exceção a saberes indígenas que acontece duas vezes na semana com um total de 40 aulas/mês. E no ensino fundamental anos finais, as disciplinas de Arte e ensino religioso ocorriam uma vez por semana, obtendo um total de 20 aulas/mês cada uma delas e as disciplinas de História e Saberes Indígenas aconteciam duas vezes na semana com um total de 40 aulas/mês, respectivamente. Todas essas disciplinas objetivam reforçar as questões culturais.

Na estrutura curricular que estava em vigência no ano de 2017/2018 as questões indígenas estavam vinculadas na parte diversificada com a disciplina História e Cultura indígena e, ainda, na área de conhecimento Atividades e Práticas com base na Cultura Indígena e propunha mais três disciplinas: Manifestações culturais; Saúde indígena e Educação indígena. Todas elas aconteciam uma vez por semana, obtendo um total de 20 aulas/mês. Os eixos temáticos específicos da disciplina de Artes da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa contemplam conteúdos da cultura indígena, como mostra a Figura 19, e eles podem ser recriados considerando a realidade local de cada comunidade e escola.

Figura 19: Eixos temáticos específicos da disciplina de Artes



Fonte: adaptado de Souza (2019)

Diante do exposto, o que se percebe é que a estrutura curricular destinada à Educação Escolar Indígena ainda não é diferenciada. Ela está mais na base do discurso legal. Observa-se ainda um processo de colonização na medida em que se define e impõe uma matriz curricular com seus conteúdos, formas de ensino e objetivos de aprendizagem para uma escola indígena. Ou seja, a matriz curricular e os conteúdos são específicos dentro de uma estrutura não diferenciada. Isso torna inviável para que a escola seja de fato intercultural e que atenda às especificidades do mundo indígena. As documentações legais e as estruturas curriculares formais, atualmente, são um empecilho para a efetivação de uma educação intercultural em uma escola indígena. Uma vez que são fragmentados e nunca efetivados conforme destacados na legislação. O que resta, agora, é verificar como esse Ensino das Artes tem acontecido na prática cotidiana da Escola Estadual Indígena Wakömëkwa. A partir disso, refletir-se-á sobre a existência (ou não) de uma educação indígena intercultural, considerando a realidade das comunidades que a escola atende, bem como as práticas educativas dessa mesma escola, localizada na Comunidade Riozinho Kakumhu.

5.2 ALINHAVANDO AS REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRÁTICA INTERCULTURAL E PÓS-COLONIAL NO ENSINO DAS ARTES NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WAKŌMĒKWA

Procurou-se, no decorrer dessa pesquisa, a partir das idas a campo, compreender conceitos e arcabouços teóricos que ajudariam a entender, com mais clareza, a dinâmica que envolve uma escola indígena a começar pelo conceito de cultura até chegar à legislação. Para, em seguida, estudá-la como um lugar que promove processo de aprendizagem na perspectiva da interculturalidade crítica. Desse modo, esse estudo surgiu no próprio cenário da pesquisa, a partir das queixas e preocupações da comunidade da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, sobre o ensino que vem sendo oferecido aos seus alunos; bem como, sobre as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, o que tem comprometido a atuação profissional dos mesmos na rotina escolar.

Em campo, na primeira fase da pesquisa, foram identificadas as demandas da escola a partir das falas iniciais dos agentes educacionais e o sentido dessa escola para eles, assim como para a comunidade escolar; bem como o significado de cultura, para adentrar na cultura dos Xerente, para depois direcionar, de modo específico, para a disciplina de Artes e para os conceitos dos professores em relação a ela.

Um dos professores destacou que a educação escolar Akwē é complexa, porque eles lidam com dois conhecimentos, com duas culturas e, para aprender, é preciso praticar, gerando um impacto, pois precisam ter contato com esses dois conhecimentos/línguas. Eles têm conhecimento cultural, as danças e, por outro lado, têm a cultura não indígena que é a escrita, bem como as leis que eles precisam saber. Esse processo precisa de tempo, porque necessita de conhecimento. Na fala dos professores, identifica-se o desejo deles por uma educação que não perca a cultura indígena, associado ao conhecimento do não indígena. Os jovens se identificam com a cultura do não indígena e deixam de buscar as orientações dos anciãos. Assim, a comunidade quer uma educação que valorize os dois conhecimentos para saber conviver com a outra cultura e, conseqüentemente, facilitar a comunicação, até porque eles são povos de fronteiras. Vivem no limiar entre diferentes tradições: a do Povo Xerente e a do povo branco, como eles chamam. Esse processo, reflexo da interculturalidade, na escola, está em construção. Precisam planejar sobre essa escola, a partir dessa perspectiva. É justamente esse desejo, que de fato devem estimulá-los a desenvolverem ações para que tenham uma escola intercultural.

Vale destacar, aqui, que os colaboradores da Escola a percebem como um lugar simbólico para a comunidade. Ou seja: tem sentido e significado por ser um produto da experiência vivida tanto pessoal quanto coletiva (MOREIRA e HESPANHOL, 2007). Na fala deles, ela contribui efetivamente na formação das crianças, uma vez que, por meio dela, é possível conhecer, (re)viver e revitalizar a tradição, bem como as crenças, ritos, músicas, e, principalmente, estudar a própria língua. A escola, para a comunidade, está presente na vida deles. O que implica numa postura política intercultural e na necessidade de efetivá-las nas ações escolares da comunidade, por meio da promoção da interculturalidade.

Se de fato a escola é conhecimento, pode-se nela promover um saber que se queira apreender: tradição e cultura do Povo Xerente. Porém, não existe uma construção efetiva de uma escola intercultural e isso ocorre por vários motivos: a começar pela legislação que ainda tem conceitos e postura colonial; calendário comum, mesmo dando “autonomia” para fazerem as readequações da cultura; a carga horária das disciplinas específicas da cultura é insuficiente em relação às demais disciplinas como português, matemática, geografia, que apresentam de maneira sobreposta conteúdos da sociedade colonizada. Mesmo eles tendo acrescentado uma aula a mais por semana na disciplina língua indígena, prevalece as disciplinas especificadas anteriormente como as mais importantes. Inclusive na disciplina de Artes, cujo material pedagógico oferecido pelo governo não contempla em sua maioria as temáticas indígenas. E a própria autonomia dos anciãos em relação à escola vem sendo eliminada, ficando comprometido o envolvimento deles nas tomadas de decisões em relação a rotina escolar. Nesse ano de 2019, a DRE de Miracema publicou o edital do processo seletivo simplificado para os diretores das escolas. Isso indica uma perda da autonomia direta dos anciãos e lideranças sob a gestão da escola. E isso é um fator que contribui para a não efetivação de uma escola intercultural.

Os anciãos, assim como a comunidade, veem a escola como uma extensão deles. E ter essa autonomia na escola significa que eles podem inclusive avaliar os desempenhos dos professores na escola e na comunidade. Uma vez que, para eles os colaboradores contratados para trabalharem na escola têm um compromisso não apenas com as atividades escolares, mas com a comunidade escolar. E diante da autonomia deles em relação à escola, eles podem avaliar os professores e se caso não estiverem no ponto de vista deles, das lideranças e da comunidade escolar,

cumprindo as demandas escolares que afetam a comunidade podem ser substituídos. Mesmo que o processo seletivo venha a contribuir numa escolha de um profissional mais preparado para estar à frente da gestão da escola, a comunidade entende que a retirada da autonomia deles em escolher esse diretor, não será positiva. Tanto é que, segundo membros da comunidade Xerente eles já estão se manifestando para suspender esse tipo de seleção para o diretor escolar. A organização política, social da comunidade é representada pela figura do ancião. E isso é mais forte.

Mesmo que o processo seletivo prossiga nesse novo modelo, ainda assim os anciãos continuarão à frente das organizações, o que interfere na rotina escolar. E nesse sentido, surge uma contradição: se a SEDUC nos diz que não interfere nos conflitos internos, conseqüentemente influencia diretamente na sua rotina, como por exemplo: vinculação e desvinculação de uma comunidade específica da escola, como vem acontecendo nos dois últimos anos na Escola Indígena Wakömëkwa, por que mudar o modo de definir a escolha do diretor? Ao analisar a situação, indo a campo e conversando com integrantes da comunidade, percebe-se mais uma vez a gestão governamental querendo controlar o sistema educacional. E isso implica num obstáculo para a não efetuação de uma escola nos moldes indígenas.

No estado do Tocantins, a legislação para a educação indígena busca assegurar uma oferta de um ensino fundamental regular com a utilização das línguas maternas e programas cuja elaboração deve incluir comunidades, organizações e entidades. Como foi observado, existem programas de implantação e formação de profissionais para uma educação intercultural nas comunidades indígenas, mas sem o envolvimento desses personagens, porque a rotina escolar não tem contemplado o previsto em lei no Estado em relação à Escola Estadual Indígena Wakömëkwa. E o art. 42, da Lei estadual nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, destaca a prioridade do Estado em oferecer educação escolar para as sociedades indígenas, cujos programas deverão ser desenvolvidos com a participação das comunidades, organizações e entidades representativas, como por exemplo a escolha do diretor escolar, que até o ano de 2018 era de responsabilidade dos anciãos e lideranças das comunidades.

Os professores destacaram problemas em relação ao planejamento das aulas, sentem necessidade de uma formação sobre o uso de metodologias; falta um PPP que deve ser completado, atualizado e aprovado pela comunidade e, para isso, precisam construir esse material. Mas não sabem como, porque tem muitos registros de memória, mas não tem materiais escritos sobre essa memória; e uma das

dificuldades de produzir o PPP tem sido o predomínio da oralidade em Akwê, e não com a escrita em português.

Nesse aspecto, pode-se conjecturar que a construção e aprovação do PPP pela comunidade e a organização da escolar como um todo, pode contribuir para elaboração e realização de ações que possam colaborar na revitalização da cultura. Assim como, promover cursos de formação continuada e de capacitação a esses professores, que não tem ocorrido de forma regular. A SEDUC não tem conseguido nem fazer uma supervisão bimestral conforme planejado pelo órgão. A equipe da SEDUC vai à escola uma vez ao ano e a DRE faz supervisão esporádica. Tais circunstâncias levam os professores e se sentirem prejudicados, uma vez que, estão precisando de suporte para avançarem em suas atividades, melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

A primeira lei estadual, nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, esclarece a obrigação do Estado em relação à Educação para as Sociedades Indígenas, garantindo o bilinguismo para afirmação das culturas e línguas indígenas; preparação para compreensão e reflexão crítica da sua realidade sócio-histórica e da sociedade envolvida, bem como sobre a condição para sua autodeterminação; formação de professores indígenas; e viabilização de elaboração de materiais escritos pelos próprios indígenas que retratem seu universo sócio-histórico e cultural (TOCANTINS, 1998). E por falta de recursos financeiros, o governo não tem conseguido viabilizar essas ações. Além do sistema capitalista imposto às escolas indígenas.

Diante da realidade atual, em que falta a contratação dos professores, do diretor escolar, estrutura nos moldes coloniais e materiais pedagógicos em português, a atuação dos professores fica comprometida por sentirem-se desmotivados em buscar por si mesmos informações por meio de leituras e estudos coletivos na comunidade escolar para, por exemplo, produzir materiais didáticos. E com o momento atual político do país, bem como do Estado, tais circunstâncias se agravam, o que indica uma falta de compromisso com os grupos indígenas. Mas ainda assim, mesmo com esse cenário crítico, os agentes educativos da Escola Indígena Wakômékwa depositam suas esperanças por dias melhores. Porque para eles a escola é a comunidade; o centro de aprendizagem da cultura; oportunidade de manterem a cultura deles viva perpetuando-a entre as crianças e jovens Akwê. Os professores lidam, cotidianamente, com um índice muito alto de reprovação dos alunos indígenas que vão para as escolas nas cidades, em decorrência, segundo eles,

da dificuldade em se adaptarem com o uso regular do português, principalmente com a escrita, além das outras dificuldades de conteúdos com as disciplinas de exatas.

Nisso percebe-se uma escola com um ensino cuja função também é de prepará-los para o mercado de trabalho. Os indígenas têm a oportunidade de ocupar espaços por meio de atividades remuneradas pelo Estado dentro da própria comunidade, como: técnico em enfermagem, enfermeiro, agente de saúde e professor. Na comunidade, o trabalho com a agricultura está praticamente extinto por motivos financeiros e os jovens se sentem mais atraídos pelo que o centro urbano tem oferecido diante do contato frequente com a cultura não indígena. A preocupação por parte da comunidade também é preparar os alunos para a escola na cidade, porque precisam de emprego e para isso necessitam aprender o português, a matemática. Além disso, para aqueles que desejam ir além das suas fronteiras, como por exemplo, frequentar o ensino fundamental, médio e ou superior, a escola promove a oportunidade fora do espaço de origem. Vale destacar que os indígenas, por pertencerem a uma cultura minoritária e marginalizada, podem não ter as mesmas oportunidades fora da escola, da comunidade. Tais acontecimentos têm contribuído na desterritorialização das comunidades indígenas, até porque precisam sobreviver. E as condições atuais de subsistência tem sido a escola ou empregos nos órgãos de saúde e FUNAI, e todos esses órgãos têm passado por situações difíceis, devido às circunstâncias políticas e econômicas do país. Com o novo governo federal, desde o início de 2019, a FUNAI tem perdido algumas atribuições anteriormente designadas a ela em relação à política indígena.

Contudo, faz-se necessário um ensino que desenvolvesse um currículo transdisciplinar e diferenciado, contemplando a diversidade sociocultural dos povos indígenas do estado do Tocantins (MUNIZ, 2017). Pelos dados aqui apontados, essa conquista está definida no papel, porém, na prática, ainda é um desejo. De acordo com os depoimentos dos professores identificou-se até então que sua concretização está acontecendo a passos lentos, com avanços e retrocessos constantes.

A escola não possui biblioteca nem sala de vídeo. A estrutura física é insuficiente para a demanda; não tem manutenção e foi construída em outros modelos, que não são indígenas. A Figura 20, apresentada a seguir, mostra um pouco da estrutura física da Escola Wakömëkwa e provoca a sensação de uma escola com características tradicionais urbanas. Foi observado que as paredes da escola, por

exemplo, não refletem a cultura da comunidade indígena, mas um modelo de cultura urbana não indígena.

Figura 20: Estrutura física da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Faltam ventilação e iluminação adequadas nas dependências da escola; os computadores não estão instalados adequadamente para uso diário tanto dos professores quanto dos alunos. Os professores sentem que precisam oferecer aulas de reforço para os alunos, porém, não conseguiram se organizar para tal atividade; eles ainda dizem que estão tentando retomar as atividades festivas, que são importantes, por meio das ações escolares; no ano de 2018, havia uma programação para a semana cultural em comemoração ao dia do indígena, porém não foi possível devido ao problema com o transporte escolar. E diante do imprevisto, não houve por parte do grupo uma readequação do cronograma de atividades, para uma readaptação da rotina para que a semana cultural de fato acontecesse, o que distanciam da concretização do que almejam para a escolha: envolver as comunidades nas atividades culturais porque sentem que precisam revitalizar, pelo menos, a cultura. Nesse sentido, deve-se valorizar a cultura Akwē e fortalecê-la no cotidiano escolar. E o caminho é a escola.

E segundo Fleuri (2003), a escola indígena intercultural, em suas práticas, deve incluir o caráter da sua cultura tradicional, assim como das outras, principalmente em suas ações pedagógicas dando sentido à história e tradição do seu povo, reafirmando o anseio dos professores indígenas. Assim, estariam em seus processos de ensino, incentivando a valorização dos conhecimentos e pedagogias dos povos indígenas, das línguas maternas, da interculturalidade, primando pela autonomia escolar,

inclusive colaborando na elaboração dos currículos oficiais e calendários (HENRIQUES et al., 2007). Assim, deve-se refletir sobre a cultura tradicional no espaço escolar, que para eles é conhecimento, história, mitos, rituais, que podem ser vividos pela prática e oralidade, contemplando o modo de ser indígena.

Alguns deles se questionam: eles perderam a cultura ou a mesma está apenas esquecida? Para eles, a escola deve se apropriar dessas questões e refletir sobre elas. Uma vez que refletir sobre a cultura é reconhecer a diversidade dos povos, das nações, das sociedades e dos grupos que são compostos por diferentes agentes sociais. Toda comunidade cultural tem sua história particular, que é reflexo de sua própria cultura, mesmo que o grupo se relacione com outras culturas (SANTOS, 1994). Um dos professores indígenas destaca que:

A escola indígena deve ser diferenciada, mas que ela é diferenciada somente pela cultura, práticas culturais e a língua, porque o conhecimento é universal e o sistema não indígena está na escola indígena. E a diferença deve somar a outra diferença.

Esse relato chamou a atenção porque retrata o que essa pesquisa almejou refletir: uma escola indígena cujos processos sejam desenvolvidos em uma perspectiva da interculturalidade crítica, ultrapassando as questões postas nos currículos formais e na legislação. Idealiza-se, com esse estudo, que essa prática possa ser, de fato, vivenciada do mesmo modo que eles veem a escola com um sentimento de pertencimento, como uma extensão da comunidade. Porém essa extensão tem que ser cultural e não apenas uma estrutura física com oferta de ensino que ameniza as dificuldades dos indígenas irem a uma escola colonizada. No entanto, constata-se que a escola colonizada está na comunidade e na escola indígena, pelo currículo formal, pelo regimento escolar que é igual para as outras escolas, dentre outros fatores.

Toda essa discussão nos remete ao que Durkheim (1999;1965) sinaliza quanto ao modo tradicional dos povos nativos se educarem, que é pela coletividade, pela solidariedade mecânica. A comunidade indígena pode desenvolver suas estruturas e trabalho pelo consenso coletivo. Desse modo, suas tradições e culturas poderão ser respeitados, o que implica em ação conjunta, caracterizada pela unidade (DURKHEIM, 1999; 1965). Desse modo, a escola pertence, na visão deles, à comunidade. E isso será possível na escola com uma educação exercida pelas gerações adultas sobre as novas gerações. E atualmente, nas escolas indígenas, em

função do desenvolvimento do capitalismo, a educação vem sendo desenvolvida a partir dos conceitos de solidariedade orgânica, que conseqüentemente, tem contribuído na descaracterização da própria cultura no seu espaço de origem.

As aulas de Artes observadas foram todas dadas em Akwẽ, com conteúdos indígenas. Em algumas aulas, identificou-se um plano de aula, registrado no material do professor, outras vezes não. No período de observação que se transcorreu durante o ano de 2018, evidenciou-se que em nenhuma segunda-feira as aulas de Artes aconteceram nas três turmas regularmente. Uma vez, por motivos de ausência do professor que estava com problemas de saúde; outra vez, o conteúdo de outras disciplinas estava atrasado por terem ficado muitas segundas-feiras sem aula e estavam utilizando a aula de Artes para trabalhar essas disciplinas, como o português; assim como, também aconteceu o contrário, um professor que faltou muito e também tentou repor o conteúdo de Artes dando mais de uma aula em uma mesma tarde.

O Ensino das Artes não pode ser limitado pelo tempo ou pelas questões técnicas, porque se corre o risco dela se tornar mais fragilizada do que já é nos ambientes educacionais. Essa disciplina deve ser vista segundo os autores como um caminho para a valorização e revitalização das culturas (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014). Os professores da Escola Indígena Wakõmẽkwa percebem a importância do Ensino das Artes, porque ela tem relação direta com a cultura Akwẽ.

No currículo, a transdisciplinaridade deve se fazer presente com enfoques pluralistas do conhecimento. Os conteúdos universais e específicos da cultura precisam ser contemplados, mas não da maneira que um sobreponha ao outro como superior. O ensino da tradição, da cultura, da língua nativa deve ser primados, mas não dividindo os saberes e sim complementando como formas de conhecimento e fortalecendo as multiplicidades culturais. Esse currículo deveria ser aquele construído na perspectiva pós-colonial: multicultural, envolvendo as culturas silenciadas, de modo a promover uma relação ao contexto da reterritorialização dessas culturas (SILVA, 2015a; SANTOMÉ 1995; SANTOS, 2010b).

Desse modo, deve-se romper com os processos de homogeneização que ocultam as diferenças. E no caso da Arte, seu currículo deve ser aquele que, segundo Penteado e Cardoso Junior (2014, p. 231), promova o “fazer/pensar Arte como parte da elaboração da existência e das reivindicações de si, no cruzamento dos fluxos da Arte, cultura e filosofia.” Ou seja, desconstruir os sentidos projetados pelos documentos oficiais nos currículos escolares para a educação indígena.

Para as turmas do 1º e 2º anos, as aulas de Artes aconteceram por meio de atividades de desenho (Fig. 21). Por vezes, as atividades pareciam não corresponder com o nível de aprendizagem dos alunos. Aconteceu de um professor ter que pensar em outro modo de dar o conteúdo, pelo fato de algumas crianças não conseguirem desenvolver, inicialmente, as atividades propostas. Em uma das aulas identificou-se o uso de um material em Akwẽ, que se trata de uma apostila dos saberes, língua e Arte indígena – identificado como Akwẽ Xerente Nĩm Hêsuka - Rowahtuzem nnãkra pibumã. Percebi dois professores o utilizando: um na aula de Artes e outro na aula de redação.

Figura 21: Aula de Artes na Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Para as turmas do 3ª ao 5º anos, as aulas observadas, como ilustra a Figura 21, foram todas práticas. Observei a dificuldade com o seu planejamento e execução, porém, os professores dentro de suas possibilidades vêm tentando por meio do Ensino das Artes trazer a cultura Akwẽ para o contexto escolar. Algumas vezes identifiquei o uso de outros materiais didáticos que envolvem temáticas da cultura Xerente e não o material disponibilizado pela SEDUC para o Ensino das Artes e de outras disciplinas, como o português.

Vale destacar que, durante uma das aulas de Artes, o professor trabalhou um conteúdo que iria utilizar em seguida nas disciplinas de português, educação física e geografia. Mesmo as aulas sendo em Akwẽ, consegui acompanhar devido às atividades que fizeram, podendo entender o que estava acontecendo. Sempre que

surgia uma oportunidade os professores, naturalmente, traduziam para mim, mesmo sem serem solicitados. As aulas não indicaram ações reflexivas em relação ao proposto. Não observei, durante as aulas, um momento em que os conteúdos, mesmo sendo da cultura, tivessem sido trabalhados de modo que se buscassem uma conscientização da importância na vida diária deles.

Os professores, ao serem questionados sobre a finalidade da Arte na escola, evidenciaram justamente o reconhecimento do quanto ela é importante. Durante as atividades desenvolvidas, após as rodas de conversa, eles descreveram para que a Arte serve na escola. E como resposta, os professores expuseram que ela serve para:

[...] viver e compreender a realidade da nossa cultura, cultura dos outros povos, entender a dimensão da cultura em geral, dividindo a forma de viver e olhar o mundo diferente.

[...] identificação na escola, como os povos se dividem dentro da cultura, como se respeita na divisão dos clãs, e como é a cultura dos outros povos.

[...] garantir a identidade e melhora aprendizagem.

[...] sabemos que Arte na escola é uma disciplina muito importante ela traz consigo a emoção da pessoa se sentir feliz.

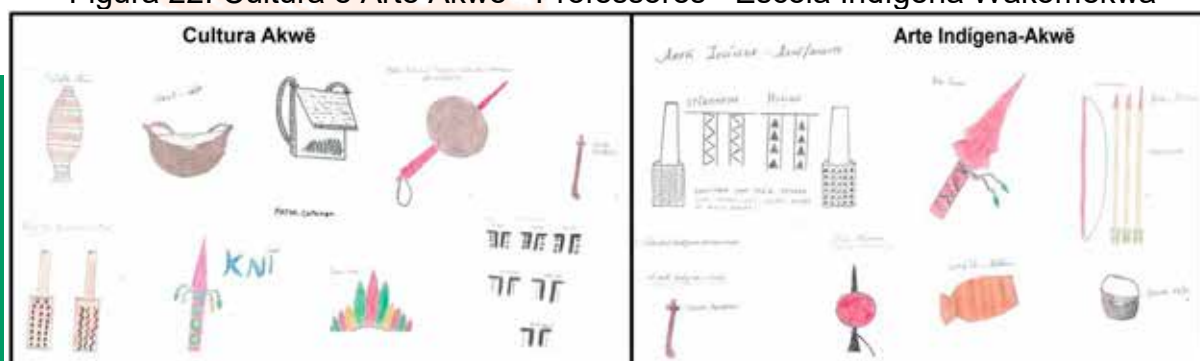
Por esses relatos, percebemos o sentimento de pertencimento que eles têm em relação à escola, sendo ele positivo ao falar da cultura pelo Ensino das Artes. Uma vez que discutir sobre a Arte indígena Akwẽ seria, para os professores, o meio de “*representar uma identificação cultural Xerente,*” bem como a oportunidade de “*vivenciar a cultura no dia a dia, dança, cântico e Artesanato que está no meio de nós.*” O que torna importante, para as futuras gerações, podendo esses continuar a caminhada.

Desse modo, a Arte indígena Akwẽ torna-se uma atividade cultural reconhecida na festa, nos cantos, rituais, nas pinturas corporais, no Artesanato e também na escola. Ela pode ser um dos caminhos para despertar o conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena Akwẽ. Conseqüentemente, a vivência dessa cultura, no ponto de vista dos professores não pode se resumir apenas na disciplina de Artes. Ela deve fazer parte do ensino das demais disciplinas, por meio da criação, construção e reflexão. Logo, a Arte indígena Akwẽ teria um olhar mais afetivo e significativo na escola e na vida da comunidade escolar. Como resultado, seriam possíveis ações

interculturais por meio da interdisciplinaridade nas atividades escolares das comunidades indígenas.

Vimos que a BNCC discute a Arte inserida numa dimensão educativa, como aquela que pode contribuir para um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social, considerando: a diversidade cultural e étnica existente no país, com suas respectivas línguas de origem. Nesse sentido, os alunos em suas atividades deveriam desenvolver uma experiência artística, sendo os protagonistas e criadores de um trabalho que requer uma relação entre a Arte e cultura. Nesse processo, a criação, a crítica, a extesia, a fruição e a reflexão devem se fazer presentes e interagir a partir da experiência artística que o aluno está vivenciando no ambiente escolar (MEC, 2017). E essa é a aspiração dos professores ao falarem da Arte na escola, que é associada e conceituada à cultura, portanto, os sentidos de cultura estão bem próximos. Ao dar exemplos, essa percepção se torna evidente: estão todos relacionados aos elementos da cultura Akwẽ. Ao solicitar as atividades sobre cultura e Arte, os resultados foram muito semelhantes, principalmente quanto aos desenhos produzidos pelos professores, de modo específico, sobre a cultura Akwẽ e Arte indígena Akwẽ, conforme pode ser observado na Figura 22, em que se pode verificar a relação entre cultura e Arte indígena a partir da percepção e sentido que esses termos têm para os professores.

Figura 22: Cultura e Arte Akwẽ - Professores - Escola Indígena Wakõmẽkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Mas o obstáculo reside ao desenvolver isso durante as aulas. Eles apresentam dificuldade em explorar o como fazer de maneira que promova uma reflexão. A formação que os professores possuem, segundo eles, não considera as demandas da prática pedagógica no contexto em que estão inseridos. Estudam a teoria numa

outra realidade e ao retornarem para a escola, encontram revés para colocar em prática os conceitos apreendidos na universidade, por exemplo.

É importante frisar que currículo do Estado está atendendo ao especificado nas bases legais em nível federal, como o descrito no RCNEI/Indígena. As disciplinas Língua Indígena, Artes e Cultura e História e Cultura Indígenas estão previstas e são desenvolvidas regularmente nas atividades da escola pesquisada. Os professores, ao seu modo, e com suas dificuldades pedagógicas, têm mantido presente a sua cultura no ambiente escolar na tentativa de preservar as tradições indígenas. Muniz (2017) aponta que elas são as disciplinas que mais contribuirão para o desenvolvimento da perspectiva intercultural no currículo indígena. Porém deveriam ser desenvolvidas promovendo uma reflexão crítica e não apenas no nível de execução, como se tem observado na rotina escolar.

Desse modo, o currículo de Arte, segundo Barbosa (2013), deve ser aquele que incite o aluno a perceber e refletir suas reações estéticas ao contato com a Arte, diante das diversas manifestações da Arte no mundo. Mas para isso, ele precisa ser aberto e flexível e não uma descrição de conteúdo e de tudo que o professor deve fazer ao ensinar a Arte. Ademais, com espaço para os professores e alunos colocarem seus próprios objetivos e atividades a partir do contexto em que estão. Da mesma forma, que tenha organização para desenvolver ideias e práticas para uma internalização da aprendizagem. Isto posto, o currículo da escola indígena como um todo precisa ser específico. Precisam construir e viver o currículo de acordo com a realidade local, contemplando outros saberes, considerando o conhecimento de outras culturas, mas não como a mais importante. Desta maneira, superar a visão colonizadora e promover uma relação dialética entre a cultura universal e a particular, fazendo-se presente no ambiente escolar indígena o princípio da igualdade e da diferença. Aí sim estaríamos caminhando com ações que podem colaborar na efetivação de diálogos interculturais críticos, superando os falsos universalismos, o que não é impossível (SANTOS, 2010b).

Silva (2015a), em relação ao currículo, promove uma reflexão interessante. Ele destaca, assim como muitos autores já citados nesse texto, que o discurso curricular posto nos documentos está vinculado ao que é tradicional, mas com reflexo de um processo industrial e administrativo, que se preocupa com a questão técnica e formação de trabalho, na lógica mercantilista, individualista e da competição. Como aquela que atualmente está presente nas comunidades indígenas e que Durkheim

(1999) define de solidariedade orgânica, o que tem contribuído para a descaracterização e desterritorialização da própria cultura no seu espaço de origem. Ou seja, o sistema coloca num ambiente em que se valorize a solidariedade coletiva, uma lógica individualista mercantilista por meio do currículo escolar.

O currículo ainda hoje, mesmo com outras discussões que fogem dessa concepção e que se baseia nas novas discussões do pós-colonialismo, ainda assim, é construído por um processo racional que vislumbra resultados educacionais baseados em metas e que devem ser mensurados. Ele é transmitido por meio de códigos da cultura dominante. E para aqueles que não pertencem a essa classe, como os indígenas, esse código torna-se de difícil compreensão, como se estivesse numa língua estrangeira. Conseqüentemente, para os povos indígenas esse currículo se torna indiferente e bizarro quando aplicado na sua realidade cultural. E isso tem contribuído no fracasso escolar, nos índices de evasão, uma vez que sua cultura nativa está em desprestígio (SILVA, 2015a).

E na perspectiva em que estamos estabelecendo o diálogo nessa tese, no qual se discute sobre possíveis meios para uma educação intercultural a partir do verificado na escola pesquisada, o currículo deve ser aquele que vai além de uma questão de poder capitalista, mas de conhecimento e identidade. Isso reflete no que já apontamos sobre o currículo descolonizado em que não há uma separação de questões de conhecimento, cultura e estética com as questões de poder, política e interpretação (SILVA, 2015a). Isso reflete num currículo que somente será possível pelo estudo das culturas. Nesse caso, teríamos condições de planejar e construir um currículo que seja um campo de luta envolvendo a significação e a identidade.

Lagrou (2013) destaca que Arte indígena, ao ser trabalhada num contexto educacional, deve considerar as especificidades de produção de cada povo, as suas identidades. Cada povo tem a sua tradição que o caracteriza como tal, com conhecimentos complexos em relação ao mundo, à natureza e suas relações entre tudo isso. E esses conhecimentos não podem ser esquecidos ao se promover o Ensino das Artes numa escola indígena. E o RCNEI, (MEC, 1998), como documento afirma a reflexão de Lagrou (2013), quando propõe a inserção da Arte como disciplina na escola indígena. Nesse processo, deve estimular o respeito, a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade e não a normatização do Ensino das Artes como está nas escolas. E a Arte inserida na escola como disciplina, infelizmente, não tem como não ser normatizada. Há uma pedagogização por meio de uma imposição curricular. Isso

é imposto por um sistema que conduz a educação desde o início da sua história. Só mudam os discursos, a forma de apresentação, mas o modelo é o mesmo para atender a classe dominante, ao conhecimento que é visto como universal por essa mesma classe.

No mesmo documento, reflete sobre o Ensino das Artes por meio de uma integração curricular, envolvendo as demais disciplinas. Seus conteúdos deverão contemplar a vivência dos povos indígenas. Assim, o sentimento de pertencerem a determinado povo poderá ser evidenciado e trabalhado, contribuindo para a construção de identidades (MEC, 1998).

Como vimos, na LDB 9.394/96 o Ensino das Artes encontra-se como componente obrigatório da Educação Básica, e que deve considerar os conhecimentos regionais para seu desenvolvimento no ambiente escolar (BRASIL, 2013a). Na BNCC, a disciplina de Artes vem como componente da linguagem e deve abranger todas as linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Suas ações devem propiciar a troca entre culturas e favorecer o reconhecimento e diferenças entre elas (MEC, 2017). As aulas, na escola pesquisada, se sobrepõem à linguagem das Artes visuais e isso tem relação com a cosmovisão e cultura dos indígenas, como a pintura corporal que para eles é Arte. A disciplina de Artes, sendo vista e trabalhada em uma dimensão educativa, pode contribuir em um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social, desde que seja trabalhada em uma perspectiva crítica e não apenas demonstrativa. Desde que não seja normatizada por um currículo racionalista, industrial e administrativo (SILVA, 2015a). E isso é uma realidade que, em princípio, pela legalidade, é difícil de intervir, mas não impossível. A luta dos indígenas caminha em direção a essa conquista, principalmente quando reivindicam seus direitos quanto à autonomia na escola, por exemplo: ao se manifestarem contra o processo seletivo simplificado do diretor escolar; ao não utilizarem somente o material didático disponibilizado pelo Estado, buscando outros recursos didáticos para darem aula, como apostilas produzidas pelo povo indígena, mesmo que não seja uma produção da comunidade da escola aqui investigada.

A SEDUC vem buscando atender o especificado nos documentos oficiais, mas em termos legais, estabelecendo diretrizes e normas para regimentar a Educação indígena no estado do Tocantins, obedecendo à Lei 9.394/96 as escolas no Estado deverão ser específicas, bilíngues e interculturais (TOCANTINS, 2007). Em 2013, a

SEDUC, em parceria com o CEEI-TO, elaborou a primeira PPEEI-TO. O Ensino das Artes está contemplada nas disciplinas de Língua Indígena, Arte e Cultura e História e Cultura Indígenas, que devem ser elaboradas para manterem presente a cultura dos indígenas no ambiente escolar, servindo de instrumento para a preservação cultural das tradições indígenas.

Assim, os alunos, nessa experiência artística, devem ser os protagonistas e criadores de um trabalho que requer um processo entre a Arte e cultura, de modo que, nas suas experiências com a comunidade e com a escola, tais conhecimentos façam sentido em suas vidas e práticas diárias.

Em nenhuma aula de Artes, verificou-se o uso do livro didático, como podemos ver na Figura 23, que nos mostra capas dos livros de Artes da Escola Indígena Wakõmëkwa (1º a 5º ano).⁷⁵ Esse material é fornecido pela SEDUC para a respectiva disciplina.

Figura 23: Capas dos livros de Artes da Escola Indígena Wakõmëkwa



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Um dos professores justificou o não uso, porque, segundo ele, o conteúdo das Artes que deve ser trabalhado em sala de aula está na memória deles e na oralidade, e isso precisa ser ensinado às crianças. Vejo isso como positivo, até porque se

⁷⁵ Essa Figura está apresentada para fins de ilustração. O livro do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental é da coleção “Campo aberto”, de Rosane Acedo Vieira, de 2014, Editora Global. Já o livro do 4 e 5º anos contempla as disciplinas de História, Geografia, Arte e Cultura, da Coleção Tempo de Aprender – Região Norte, de Márcia Cristina Hipólido e Mirian Gaspar.

verificou que o material disponibilizado à escola indígena em questão, em relação à disciplina de Artes, não corresponde à finalidade que deveria ter naquele lugar e espaço. E os professores, do seu modo, estão buscando outros recursos que aproximam mais da cultura, como o uso de apostilas e de elementos da natureza e da cultura, como a flecha. No material da SEDUC, não foram identificados conteúdos culturais e artísticos específicos do Povo Xerente. Além disso, aborda-se muito pouco em relação às tradições indígenas. Diante dessas evidências, a disciplina de Artes tem sido, ainda, apresentada pelas políticas públicas como o é para uma escola urbana e capitalista. Segundo Moreira e Candau (2014), a disciplina ainda tem sido trabalhada de modo formal, abstrata. Os conceitos disponibilizados em seus conteúdos, nos materiais disponibilizados pela SEDUC não têm relação com a vida prática de quem está ali no processo de formação escolar na comunidade indígena.

De modo geral, percebe-se que o conceito de Arte, para os professores indígenas da escola pesquisada, está relacionado ao conceito de cultura tradicional indígena, com o fazer daquele povo que tem relação com a história, mitos, rituais, conhecimento, alimentação, cosmologia, vínculo com a natureza. Desse modo, pelo Ensino das Artes pode-se refletir e vivenciar a cultura Akwẽ no momento presente. Todas as turmas usaram objetos específicos na disciplina, mesmo que por figura ou desenho, assim como os professores nas rodas de conversa. Outro fator que se observou foi a ausência de uma interação lúdica e afetiva no decorrer da aula entre professor e alunos. Mas, há um respeito dos alunos em relação ao professor, mantendo a disciplina em sala de aula.

Chamou a atenção o fato das identificações e escritas espalhadas pela escola estarem em maior número na língua materna, considerando que querem manter a cultura, principalmente na educação daquele povo, mas as dificuldades pedagógicas e estruturais os limitam em suas ações. As turmas são multisseriadas, o que aumenta as dificuldades das questões metodológicas. A escola, para funcionar, precisa ter uma quantidade mínima de alunos por turma. A gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Tocantins nos informou que a legislação educacional prevê em torno de 15 alunos no mínimo e no máximo 30 a 40 alunos. E as turmas, então, são multisseriadas porque geralmente o número de alunos é insuficiente. Porém, o CEEI-TO tem solicitado que a junção seja menos nas turmas em relação ao Ensino Fundamental – primeira fase, com a seguinte divisão: 1º ao 3º ano numa turma e em outra do 4º e 5º ano. E que no ensino médio não haja turmas multisseriadas. Isso

ainda está em revisão com a SEDUC, porque há ainda um segundo entrave que faz com que as turmas sejam multisseriadas: o espaço físico geralmente não é satisfatório. E isso é um limitador na Escola Indígena Wakōmēkwa, que possui apenas três salas de aula. A maioria das escolas indígenas tem a limitação de infraestrutura. Tanto a SEDUC quanto o CEEI-TO estão procurando identificar meios e alternativas para atender a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, sendo esta de responsabilidade dos Entes Federados e regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (MEC, 2008).

Quanto à formação das turmas nas escolas no campo, os art. 3, 4 e 5 da Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabelecem que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. (MEC, 2008, p. 2)

Percebeu-se, também, que, atualmente, existe um conflito na comunidade e isso tem afetado a rotina da escola desde o final do ano de 2017. Tanto é que a escola sofreu mais algumas mudanças em 2018: uma das comunidades que a escola atendia não está mais no grupo e criou outra escola; houve também a mudança de gestão na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa. E no ano de 2019, mais uma comunidade se desmembrou da escola, inicialmente com a intenção de fundar outra na comunidade, por confiarem nas promessas políticas, mas não conseguiram e os alunos, e segundo informações, foram matriculados em outra escola na comunidade. Atualmente, a

escola Wakômêkwa atende a três comunidades: Riozinho, Sangradouro e Brejo Novo. Segundo Bourdieu (1989), isso ocorre porque, mesmo estando em um campo em que as pessoas, aparentemente, têm os mesmos objetivos e valores, pode-se encontrar, nele, relações de força e de dominação, que podem refletir em um jogo de interesses que não corresponde a todos que estão no lugar. O campo é reflexo de lutas dos agentes, grupos e instituições.

Para Bourdieu (1989), os agentes podem produzir o capital para conservar ou conquistar posições por meio da autoridade que se dá ao indicar, pelo uso do poder, regras, que tem a intenção de dividir o capital do campo. E é isso que tem acontecido, segundo alguns membros da comunidade, pela influência externa de políticos, além dos conflitos internos entre as comunidades da reserva Xerente. A divisão das comunidades na Escola Estadual Indígena Wakômêkwa, o surgimento da nova escola e as mudanças de gestão que ocorrem com certa regularidade, podem refletir justamente isso. E a gerência de desenvolvimento da Educação Indígena no estado do Tocantins se omite diante desses conflitos por entender que é uma questão de política e organização interna das comunidades indígenas. E a legislação prevê justamente isso: a organização e o funcionamento das escolas do campo deverão ser respeitadas considerando as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (MEC, 2008). Pelo menos em relação a esse fator, a autonomia dos indígenas tem sido respeitada.

Essas lutas podem gerar conflitos com o desenvolvimento de atos de violência simbólica praticados pelos agentes com anseio de obter a dominação. Os conflitos que surgem na comunidade escolar não são claros e perceptíveis, estão encobertos. Principalmente no ano de 2017 e 2018, nos segundos semestres, foi identificada presença do conflito interno entre os membros da comunidade escolar. E não foi diferente no início desse ano. Tanto é que para os professores, esses meses foram um dos piores, porque além dos conflitos, eles tiveram problemas com o transporte escolar e os seus contratos não foram assinados junto à SEDUC. De acordo com Bourdieu (1989), os jogos de interesse presentes no campo têm relação com a luta pela própria existência do grupo e pela diversidade das formas de capital. E isso ficou evidente, até porque a escola é um campo de luta e de poder para os povos indígenas.

Conseqüentemente, a escola tem importância na vida deles e por isso é preciso rever esse lugar. O sentimento de pertencimento em relação à escola é algo perceptivo, porque ela está sempre na vida deles. Segundo a comunidade, estudar é

aprender a respeitar, dialogar, conhecer mais a cultura; a língua e preservar a cultura. A Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, como espaço formal, serve para buscar conhecimento, resgatar a tradição e as crenças.

Mesmo com os dispositivos legais, com a luta dos indígenas nos movimentos durante sua história, nos quais participavam inclusive de cargos políticos gestões e dentro da sala de aula a escola indígena ainda não é aquela almejada por seus povos. Eles ainda enfrentam muitas dificuldades, de diversas naturezas.

Os professores acreditam que há a necessidade de valorizar a cultura; fortalecer a identidade, com várias ações por meio da Arte, da geografia e da cultura. Eles colocam a escola como um lugar em que podem desenvolver ações, para valorização, inclusive, da medicina tradicional indígena.

Segundo Bourdieu (1989), é em um espaço social que a cultura se revela e se constitui pelos agentes que nele se relacionam. Esses agentes representam grupos que se caracterizam por princípios particulares de visão e pelo seu modo específico de ver o mundo: Povo Akwē e cultura Xerente. Suas histórias caracterizam o modo particular de cada grupo social que estão refletidas na história de cada um e que se manifestam na sua cultura.

A escola indígena é a oportunidade de reforçar esse conhecimento cultural. E os professores enfatizaram isso o tempo todo durante a pesquisa de campo. Nela desenvolvem a escrita da língua Akwē e portuguesa; porque a escola para eles é bilíngue e intercultural. Ela é lugar de afetividade, enquanto lar, nesse sentido, da cultura Xerente, de apropriação, de conhecimento e de sabedoria. Portanto, a escola tem o papel de pertencimento, de aproximar a cultura Xerente e as Artes. Esse é o elo que liga a cultura ao saber formal. A escola é para a comunidade e a comunidade é para a escola, porque a aprendizagem para eles é contínua e diária. Ela é como uma fruta. Pode espalhar sementes entre os povos indígenas a partir do conhecimento. Alguns trechos de falas dos membros da comunidade, apresentados nos capítulos anteriores evidenciaram o que está sendo refletido nesse estudo.

Mas, diante do exposto e do revelado na escola, verifica-se que em muitas ações há o predomínio do português em detrimento do Akwē. Segundo um dos professores, tem coisas na língua indígena que as crianças não sabem, mas em português, sim. Por exemplo, citamos as palavras arame, parede e camisa. Isso ocorre devido a empréstimos linguísticos que são estabelecidos pelo contato com outra língua, considerada majoritária, nesse caso, o português. Perante os obstáculos

enfrentados, principalmente pelos professores, que estão tendo dificuldade de seguir o planejado por eles, devido à quantidade de problemas que estão tendo e que está repercutindo na rotina escolar, por não ter aula regularmente, conforme previsto no calendário.

A escola, como extensão da comunidade, precisa valorizar conhecimentos e pedagogias dos seus povos, das línguas maternas, da interculturalidade, primando pela autonomia escolar, inclusive colaborando na elaboração dos currículos oficiais e calendários. Diante do caso específico aqui exposto em relação à escola, percebe-se a necessidade de mudanças na conjuntura legal e no próprio espaço da comunidade, de modo que ocorra uma manutenção, ampliação e/ou revitalização da língua materna e aprendizagem da língua portuguesa, a partir de metodologias de aquisição de segunda língua (HENRIQUES et al., 2007).

Nesse processo, muitas idas foram canceladas. Algumas vezes desmarcaram pela justificativa de conteúdo atrasado, outras vezes por falecimento de um parente, outras ainda por falta de água e alimentação. Muitas vezes a justificativa era o transporte, a chuva que impede o acesso regular do transporte, porque a estrada fica ruim. Aconteceu de se percorrer todo o trajeto de Palmas à Comunidade Riozinho, enfrentando estrada difícil, escorregadia, em função da chuva e, ao chegar, sermos informados de que não aconteceria aula naquela tarde. Uma visita foi cancelada porque o serviço do transporte foi interrompido, segundo informações, por irregularidade de cumprimento contratual do Estado com a empresa prestadora de Serviço. Não foi a primeira vez que isso aconteceu. Outras vezes, ficaram por um ou dois dias sem aula, assim como ficaram durante uma semana. O que resta à comunidade escolar é aguardar a normalização das atividades para tentarem dar continuidade às atividades escolares. Essa realidade reflete a omissão por parte dos governantes tanto em nível estadual quanto federal em relação à educação escolar indígena. A justificativa por falta de recursos financeiros não encobre todas as problemáticas enfrentadas pela comunidade escolar indígena.

O transporte escolar tem sido, hoje, um dos principais problemas enfrentados pela escola, porque tem impedido o desenvolvimento da rotina regular das aulas. O Plano Estadual de Educação do Tocantins garante o transporte escolar gratuito e de qualidade adequada à realidade local no intracampo, para todos os alunos, independentemente da faixa etária da educação escolar obrigatória. Deve manter renovação e padronização da frota de veículos, atendendo às exigências do Instituto

Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO). A legislação indica a manutenção permanente, o financiamento compartilhado e o tempo médio de deslocamento, a partir de cada situação local (PEE/TO, 2015). Porém, não é isso que vem acontecendo e a Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa ainda não se mobilizou para as reivindicações necessárias quanto a esse aspecto em particular.

A questão do esquecimento e da prática cultural que não faz parte da vida cotidiana do povo da comunidade são questões que devem ser levadas em consideração, porque, se não há lembrança para os povos Xerente da comunidade Riozinho, pode-se perder parte da identidade. Alguns membros não têm memória da história. Praticar, nesse caso, o que foi apresentado aqui como ecologia dos saberes seria uma possibilidade para refletir sobre esse esquecimento. Para Santos (2010c), o sujeito no movimento de ir e vir por ser povo de fronteira, exige dele contato com outros espaços e grupos sociais. No processo de ir e vir ocorre uma nova aprendizagem e uma nova formulação. Nesse movimento, “a memória olha para o passado, a consciência olha para o futuro” e há um embate entre o tempo da ação e o tempo da memória (SANTOS, 2010b, p. 599).

Outra questão são os problemas enfrentados na rotina escolar. Em termos legais, os povos indígenas têm seus direitos conquistados pela sua voz, porém, não são ouvidos. Isso reverbera o predomínio do preconceito e visão colonial. Eles precisam conquistar esse espaço. Há um colonialismo mental e relativismo cultural, o que tem impedido que os saberes da escola estivessem relacionados com o saber formal.

Percebe-se que a escola passa por uma situação de vulnerabilidade, diante das condições atuais que estão passando e das dificuldades diárias encontradas pelos professores para desenvolverem as atividades na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa. São problemas estruturais, de logística, pedagógicos e de alimentação. Os cancelamentos das minhas idas ao campo foram motivos de muita angústia para mim, pelas minhas dificuldades frequentes em ter acesso à rotina escolar indígena, pois aconteceram muitos imprevistos, reflexo dos problemas vivenciados não apenas na escola, mas nas comunidades indígenas envolvendo os Povos Xerente da região. Provavelmente, a minha percepção seja diferente dos povos indígenas em função do lugar de onde venho. Por isso, apontamentos e conflitos foram percebidos durante o percurso da pesquisa, buscando uma noção mais ampliada do contexto e da experiência vivida, de modo que pudesse contribuir nos resultados da

interculturalidade a partir das análises dos dados coletados.

Observa-se que na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa os sistemas e dispositivos que se movimentam no interior das suas estruturas sociais são reflexos de práticas, tanto individuais quanto coletivas, que estabelecem rotinas corporais e mentais (THIRY-CHERQUES, 2006). Os sistemas, que podem ser estáveis ou removíveis, se tornam princípios geradores e organizadores das práticas e representações de uma classe de suas condições de existência.

Nesse sentido, um reinventar da escola indígena é uma condição *sine qua non*, por meio da interlocução entre a igualdade e a diferença. É preciso encontrar meios, considerando as demandas locais e específicas da comunidade escolar Wakōmēkwa para desenvolver um ensino a partir de princípios de um pensamento pós-abissal. Desta forma, primar por um ordenamento social e educacional que supere a lógica da apropriação/violência de práticas de epistemicídio, interrompendo a matriz colonial por uma lógica da regulação/emancipação (WALSH, 2009; SANTOS, 2010a; 2010b).

Por meio de uma posição de aprendizagem, construir novos caminhos e possibilidades com alternativas pós-capitalistas progressivistas, em que o pensamento ecológico seja estimulado. Desse modo, motivar uma relação mútua e dialógica entre o saber científico e outros saberes sem sobreposição; construir projetos na perspectiva da epistemologia do Sul que consistiria em ações que pudessem libertar a sociedade dos pensamentos, relações e ações coloniais (GROSGOUEL, 2010). Tudo isso indica a necessidade de sair de uma postura conformista e reprodutivista, para uma epistemologia desestabilizadora, mediante um exercício de autorreflexão e de vigilância epistêmica postulada pela ecologia dos saberes.

À vista disso, por meio da memória coletiva, revividas por ações educativas, experienciar a identidade local, a partir das lembranças revisitadas e reconstruídas pela nova geração: os alunos da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa. E o Ensino das Artes pode ser inicialmente a possibilidade para esse compartilhamento e experiência. Uma vez que, por meio dele, segundo Barbosa (2013), é possível estimular movimento, ao transitar entre ela, ampliando a capacidade crítica, habilidade de fruição artística e estética do aluno. E, assim, os povos indígenas Akwē poderão dar continuidade a sua história, sem o sentimento de que ela está sendo esquecida ou deixada a escanteio. Por meio do Ensino das Artes, a cultura Akwē poderá se fazer presente, porque ela está viva e sempre esteve entre os Povos Xerente.

Consequentemente, não ocultar as desigualdades, contradições e conflitos, mas trabalhar com e intervir nelas (SACAVINO, 2012).

Rever a legislação e o currículo nesse cenário também é uma condição indispensável, de modo que: estabeleça critérios para a construção de um currículo, na perspectiva rizomática, que subjuguem também o rigor do currículo escolar oficial, imposto nas escolas indígenas (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011). Novas discussões para um currículo flexível, específico e diferenciado oferecem possibilidades para um processo educativo que valorize a territorialidade, a experiência local e a identidade do povo. Logo, valorizar o outro saber que não está no território de origem. Por isso, nesse processo de reivindicação, elaboração e discussões de propostas que possam ser efetivadas na escola indígena, de modo especial a Wakōmēkwa, campo desse estudo, deve se envolver: a comunidade escolar com seus representantes da liderança. Bem como, pensar e desenvolver cursos de capacitação aos professores para uma possível mudança nas práticas educacionais, de modo que elas sejam desenvolvidas considerando o saber-fazer e o fazer-fazer, a partir do sentir, experienciar e ser, é igualmente importante (LIBÂNEO, 2011). E não apenas o saber por saber, que pode não culminar numa aprendizagem efetiva. O fazer sem querer também pode resultar numa obrigação, por isso a necessidade de despertar o desejo pelo que está sendo ensinado e aprendido. O saber que destaco aqui deve vir associado ao querer e ao fazer. Assim, o professor deve pensar em desenvolver ação pedagógica crítica, que supere o simples fazer de repetição ou reprodução. É necessária reflexão sobre a prática, a partir das condições sociais concretas. Para isso, o aluno precisa entender o sentido do que está sendo ensinado, de modo que possa refletir sobre a prática (LIBÂNEO, 2011).

O professor tem influência no processo de ensinar e aprender no ambiente escolar. É necessário que ele esteja preparado quanto ao que vai ensinar, a partir de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Ele tem que ter clareza sobre o que pretende ensinar, com objetivos educativos definidos, em sinal, inclusive, de respeito às suas origens. Um dos professores da escola pesquisada relata que “[...] a dificuldade está relacionada ao ensino devido à falta de livro didático na linguagem Akwẽ. Os professores têm conteúdo, mais não sabem como ensinar.”

No espaço escolar, o ensino e a aprendizagem tem que ter uma intenção, devendo ser planejado e orientado para alguns objetivos, para provocar uma transformação da capacidade intelectual do aluno, para que, progressivamente,

domine os conhecimentos e habilidades desenvolvidos na escola e saiba aplicá-los em sua vida prática. Isso ocorre devido à capacidade que o sujeito tem para aprender (LIBÂNEO, 1994).

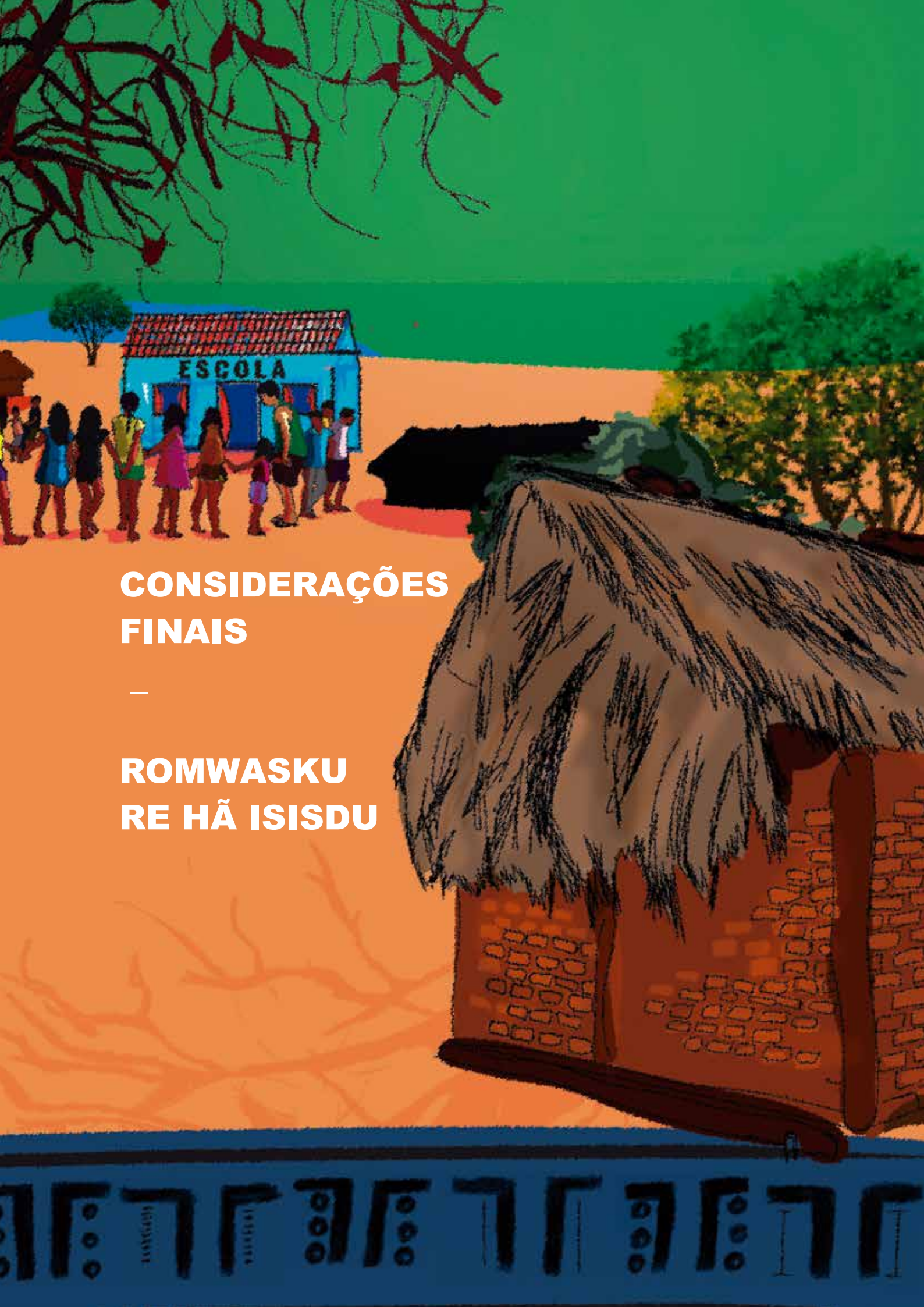
Conseqüentemente, para ensinar não basta ter somente o conteúdo para apresentar. Para muitos a sala de aula é o lugar ideal para o ensino, mas não se pode limitá-lo a esse espaço. Os professores indígenas veem o processo ensino e aprendizagem como algo que acontece na comunidade, porque tem relação com a cultura, com seus costumes, com os saberes tradicionais.

Nisso, com as relações associadas ao saber escolar, o aluno se torna sujeito, um agente ativo e passa a ser capaz de dar sentido a tudo que vivencia na escola, uma vez que a relação com o saber é a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Conseqüentemente, essas relações podem contribuir na constituição da identidade do sujeito aluno e ele terá melhores condições de compreender a si mesmo diante do outro e de manter relações de troca com agentes de sua cultura e de outras culturas, pela interpretação do mundo que o cerca, sem perder sua essência.

O ambiente escolar poderá ser transformado, pelo desejo de seus agentes em superarem todas as dificuldades diárias que são enfrentadas e, como pesquisadora senti isso desde a primeira visita a essa escola. Percebi que os professores da escola têm vontade de ensinar e fazem tudo com carinho e dedicação, mesmo com as dificuldades que são totalmente aparentes.

Agora essa transformação ocorre de maneira lenta, mas percebeu-se que ela é possível! Temos leis que garantem melhorias educativas, que vem sendo previstas desde a constituição de 1988 e isso precisa acontecer efetivamente. Precisa-se de um novo mundo para os indígenas, com novas perspectivas de vida.

Nesse contexto, reafirmo, a partir dos indicativos desse estudo, que o Ensino das Artes, como expressão da cultura Akwẽ, pode ser a possibilidade de uma (re)invenção da escola indígena para uma prática intercultural pós-colonial na Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

—

**ROMWASKU
RE HÃ ISISDU**



CONSIDERAÇÕES FINAIS – ROMWASKU RE HÃ ISISDU

Mas o que importa não é apenas preservar os conhecimentos tradicionais, e sim engajar em conservar vivos e dinâmicos esses sistemas “outros” de conhecimento. Pela sua riqueza, pela sua inventividade e também porque, pelas suas diferenças, permitem-nos vislumbrar alternativas ao nosso modo habitual, enraizado, de pensar.

Manuela Carneiro da Cunha

Vários pensamentos e sentimentos surgiram, ora positivos, ora negativos, durante o percurso da pesquisa: estranhamento, falta de identificação com o outro, medo e desejos de mudança. Não saber me comunicar em Akwẽ me angustiava demasiadamente. De fato, os costumes, o modo de viver naquele lugar, na comunidade e na escola indígena, muitas vezes, me fez aproximar e me distanciou do fenômeno a ser estudado. Quando aconteciam os cancelamentos das viagens, sempre surgia um misto de sentimentos e angústias, principalmente por perceber que o planejado não dava certo. Algumas vezes, indo com o objetivo de fazer observação das aulas de Artes e com a impossibilidade de tal atividade, a angústia ressurgia.

No entanto, com o tempo, comecei a enxergar alguns aspectos que, inicialmente, não conseguia ver com meus próprios olhos. Era preciso ir além dos meus pensamentos e conhecimento pré-existentes. Naquela comunidade, o que importa é o tempo presente, é o viver em comunidade. O externo aos indígenas, ou seja, as visitas e as oficinas com professores e pesquisadores da UFT, assim como os encontros pré-agendados para coleta de dados não se sobrepõem às necessidades e valores desse povo.

Por exemplo, houve o falecimento de uma pessoa que ocorreu em outra comunidade da reserva Xerente, e esse acontecimento fez com que todos os membros da reserva mudassem sua rotina para vivenciar coletivamente aquele momento. Ou seja, eles vivem “em” e “pela” comunidade Xerente. O luto vai além de uma questão consanguínea. A coletividade supera a individualidade e os interesses particulares. A fala é coletiva, o modo de viver e de aprender também é coletivo. Esse sentimento é encantador, porque diante de uma necessidade ou perda humana, as coisas podem esperar. Viver o luto é respeitar o outro em sua essência. Esse modo de viver e ver o mundo é que os tornam diferentes das demais culturas: eles decidem e agem coletivamente. E entender isso é se aproximar do que é intercultural.

E foi difícil compreender que os momentos e os tempos são diferentes. Isso me fazia sentir despreparada para tanta complexidade e “mergulho” em um outro mundo. O agendamento, a organização da viagem e o trajeto cansava e, muitas vezes, me desanimava, sobretudo, porque, inicialmente, não conseguia entender o caráter da pesquisa etnográfica.

Para realizar essa pesquisa, foi necessário afastar-me dos anseios e compreender o lugar onde me encontrava, aprendendo o quanto o outro é mais importante, e isso exigiu um desconstruir diário, um reaprender. Como pesquisadora, fui aprendendo a desenvolver esse estudo, na perspectiva que se propõe, o da etnografia multissituada, por meio de uma escuta sensível.

As rodas de conversa e as observações foram fazendo mais sentido para o que me propus enquanto pesquisadora sobre educação escolar indígena, buscando ser ética e cuidadosa nos processos desenvolvidos. As visitas foram se tornando prazerosas, porque me sentia mais preparada para ali estar e dialogar com o Povo Xerente da comunidade escolar.

Os encontros, apesar da complexidade, foram me proporcionando experiências que, hoje, considero fundamentais para a elaboração e a finalização dessa tese. Aos poucos, a aproximação com o lugar inicialmente estranho passou a me revelar não mais íntimo, mas disponível para realizar o que me instigou, encantou e contagiou desde o início: a cultura, a tradição e a educação escolar indígena.

E assim essa pesquisa foi se constituindo com a intenção de aprofundar os estudos sobre a educação indígena intercultural, tendo como foco o Ensino das Artes como possibilidade de revitalização das culturas tradicionais na comunidade Xerente, na perspectiva da interculturalidade. O propósito do trabalho foi compreender, por meio da perspectiva intercultural, os sentidos da Arte na educação e a necessidade de ressignificação das lutas dos povos indígenas por uma educação e práticas cotidianas em escolas bilíngue e intercultural. Considerando as diversidades sociais, históricas, culturais, cognitivas e afetivas, tive a pretensão de me ater às mensagens transmitidas pelos sujeitos participantes no processo de coleta de dados, a fim de buscar respostas para as inquietações expostas neste trabalho.

Entre idas e vindas, os mergulhos nas leituras provocaram a desconstrução de conceitos de colonizadora. Durante a pesquisa, meu transcurso em campo e minhas desconstruções foram a favor de uma educação indígena intercultural crítica e mediada pelo Ensino das Artes. O que percebi foi que as práticas pedagógicas, os

dispositivos simbólicos e os movimentos presentes na comunidade da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa estão ainda sendo regidos por um sistema de educação capitalista. E isso tem repercutido negativamente e, conseqüentemente, provocado dificuldades diárias, que são enfrentadas pela comunidade escolar que tem sido objeto gerador da desterritorialização dos povos indígenas e de sua cultura, afetando diretamente a educação escolar.

Acredito que, para que a democratização do ensino indígena seja realmente algo significativo para a sociedade no seu processo de formação, é necessária a existência de políticas públicas que estejam de acordo com a realidade local, para que se aproxime de uma educação emancipadora. E, para refletir melhor sobre essa questão, considerando a demanda da comunidade escolar pesquisada, o fato de termos ouvido os principais personagens desse cenário foi importante. Compreender em profundidade o papel da escola no processo de formação do seu povo, que envolve relação social, cultura tradicional e histórias marcadas por processos evolutivos, porém discriminatórios, também foi fundamental.

Muitos dos membros mais velhos da comunidade, assim como os professores da escola, têm a impressão de que a cultura está “esquecida”, e que há uma necessidade de revitalização. A cultura e a história, atualmente, são memórias de poucos. Isso precisa ser revisto e trabalhado na comunidade escolar. “Perder” a memória significa, para eles, a perda da identidade do seu povo. Nesse sentido, é preciso compreender que a cultura em movimento, que transmuta de lugar, é resultado particular de um povo, mas que também inclui relações com outras culturas. E isso reflete em aprender coisas novas.

Vale aqui destacar que as expressões “esquecimento” e “perda”, utilizadas pelos povos indígenas participantes dessa pesquisa, surgiu ao perceberem que a tradição e o ritual da cultura deles não têm sido praticada no dia a dia deles. Isso ocorre também pelo fato de poucos saberem relatar sobre as histórias do seu povo, principalmente os membros mais jovens. Segundo os anciãos, somente em ocasiões específicas (geralmente nas festas de casamento e data comemorativa, como no dia do indígena) que as práticas culturais acontecem. Porém, observei que não há um “esquecimento”, porque os povos indígenas vêm lutando por seus direitos conquistados legalmente, buscando manter, por exemplo, o uso da língua materna diariamente na comunidade.

No entanto, esse “esquecimento”, para nós, reflete em um outro sentido: como processo de aprendizagem. Em situações que estamos aprendendo, podemos esquecer ou desaprender um conhecimento diante de uma nova informação (SANTOS, 2010c). E isso é comum em uma aprendizagem mediada na perspectiva da ecologia do saber. Portanto, tal posicionamento não significa abandonar ou desqualificar o conhecimento anterior ao aprendido, mas indica a possibilidade de estabelecer e desenvolver uma relação recíproca entre os diferentes saberes.

Entendemos que a escola pode colaborar para o registro das memórias, rituais, cantos e tradições por meio do desenvolvimento de ações, recuperando as experiências dos mestres dos saberes ancestrais, principalmente pelos mais jovens, de modo que todos possam manter e vivenciar sua própria identidade. Eis uma das importâncias fundamentais do papel da escola.

Os sentimentos, as emoções, a compreensão dos conflitos e as experiências manifestadas durante as rodas de conversa auxiliaram nas análises dos dados coletados, podendo entender que nem sempre os projetos e políticas educacionais valorizam os saberes indígenas, considerando as particularidades de cada povo. A escola, mesmo com uma estrutura e currículo baseado no sistema capitalista, está em funcionamento, e o desejo dos professores é o de mudar esse contexto. *“Aqui temos uma escola dos não-indígenas. O que muda é que quem frequenta a escola são indígenas”* (disse um professor). Portanto, a cultura está na escola.

Pude observar que a SEDUC tem a intenção de respeitar os saberes tradicionais indígenas quando oferece a flexibilidade de organização das aulas em relação às festas e rituais fúnebres. E isso reflete em uma tentativa de aproximação com a comunidade em suas especificidades.

Nesse contexto, explorar o espaço da comunidade foi sentir o trabalho coletivo que eles desenvolvem cotidianamente, na cultura enraizada na expressão do rosto, na comunicação, no sorriso, no fazer do dia a dia, como no preparo do alimento dos moradores da comunidade. Esse lugar é pulsado pela força da natureza tão presente no espaço físico e pelas lutas por seus direitos enquanto cidadãos.

E foi com essa perspectiva que se buscou atingir os objetivos desta pesquisa. A partir do olhar para as pessoas e para o espaço geográfico, pude entender seus sistemas simbólicos e de relações que estão presentes na rotina da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, e que envolvem o subjetivo-objetivo, a aparência-essência, o mediato-imediate, o real e o simbólico. E assim foi possível identificar as relações que

ali se estabelecem entre o que é tradicional e moderno, e as mudanças, dando a elas sentido e significado. A interculturalidade busca superar justamente essas dicotomias impostas pelo sistema capitalista, que não é compreendido e aceito por todos.

Desse modo, o que se tem observado é que os saberes tradicionais estão presentes na escola, mas ainda são trabalhados de maneira representativa, vinculados a ações do “fazer” enquanto representação. O “sentir”, o “experenciar” e o “ser” ainda são uma questão que precisa ser melhor desenvolvida nas atividades escolares.

Quando o ancião vai até a escola, leva os saberes tradicionais para o espaço de aprendizagem escolar. Os desenhos que são reproduzidos pelos alunos são específicos da cultura. O professor indígena está trabalhando Arte enquanto cultura quando realiza atividades de expressão de cultura. Então, diante, das minhas análises, penso a ação do reproduzir relacionando com o fazer, mas ainda há a falta de contextualização e apreciação do que fazem considerando os elementos desenvolvidos em sala de aula, por meio do saber-fazer e fazer-fazer. Também há a falta de percepção por parte da comunidade escolar sobre a importância do fazer reflexivo, que se estende nas práticas atuais com o uso do passado e das tradições.

Acredito que a escola possa oferecer além do que estão desenvolvendo, mas há a necessidade de uma política pública de formação continuada da SEDUC para a capacitação dos professores indígenas. Apesar de eles terem conhecimento para ensinar, percebe-se que lhes falta metodologia, técnica e didática para apropriarem o saber-fazer e fazer-fazer com reflexão. É importante pensar em ações de formação aos professores que contemplem oficinas de metodologias e de estratégias de ensino, uma vez que essas atividades são anseios dos professores da escola Wakōmēkwa.

Diante dos dados destacados aqui, por meio do levantamento documental e dos relatos dos professores da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa, registrados em diário de campo da pesquisadora, ficou evidente uma desconexão entre as leis, o currículo escolar e a escola. Há uma imposição de políticas públicas que se atritam na prática pedagógica dos professores, e que dividem o conhecimento universal e o indígena, ao observar, por exemplo, o material didático disponibilizado pela SEDUC. Há uma diferença cultural das pessoas que estabelecem essas políticas, que é resultado de uma relação dialética histórica da diferenciação cumulativa (BOURDIEU, 1989). De um lado, temos a política indigenista, praticada pela sociedade nacional, que vem tentando estabelecer ou promover uma política intercultural, mas com

princípios da colonização. Por outro lado, temos a política indígena, desenvolvida pelos povos indígenas, reflexo de suas lutas e conquistas para a superação das supressões e silenciamentos que a história fez com esses povos nativos. As fronteiras, ainda hoje, recortam, fragmentam e hierarquizam o mundo.

Se retomarmos a legislação, tal fato fica evidente. Desde 1599 a 1987, a educação desenvolvida aos povos indígenas era para atender o sistema colonizador. Nesse período, o ensino não levou em conta a realidade dos nativos. A tradição cultural dos povos, assim como a língua, o saber e a tradição oral foram marginalizados e postergados do espaço escolar. A função da escola era, então, de atender ao interesse político dos colonizadores, o que contribuiu para a extinção da maioria das línguas indígenas (MUNDURUKU, 2009).

Os indígenas se viram forçados a apreender uma nova língua. Com a expulsão dos jesuítas, os aldeamentos passaram a ser reconhecidos como vilas. Foi criado um regime de Diretório dos Índios, em 1755, que era regido e acompanhado por um representante do governo. Essa mesma situação escolar persistiu por anos, e o uso da língua portuguesa era obrigatório. A escravidão indígena se ampliou, servindo de mão de obra para as atividades agrícolas e domésticas, e isso se perdurou no decurso do primeiro século (RIBEIRO, 2015).

Em 1798, esse Diretório foi abolido e nada aconteceu, até que, em 1845, com o Decreto 426 de 24 de julho, surgiu um novo regulamento das Missões para a reinserção dos Missionários no Brasil, que vieram a serviço do governo, para catequizar e civilizar os povos indígenas. Com isso, voltou o sistema dos aldeamentos. Nesse processo, os povos indígenas foram preparados para assumir certos ofícios por meio da formação que recebiam dos missionários. Eles foram incluídos em oficinas de artes mecânicas e de agricultura, além de treinamento militar e alistamento dos indígenas. Em 1870, foram feitos investimentos em institutos educacionais na província para receber os indígenas, pela dificuldade de mantê-los nos aldeamentos.

Tal histórico contribuiu para a extinção de mais ou menos mil línguas indígenas, de acordo com alguns estudiosos. Os indígenas se viram forçados a apreender uma nova língua. Essa situação perdurou até o início do século XX.

Com a criação do SPI e da FUNAI, entre os anos de 1910 a 1967, movimentos para uma autonomia dos povos indígenas foram desenvolvidos e contribuíram para que a Educação Indígena obtivesse um novo papel e sentido para os povos indígenas, ou seja, o de integrar o indígena à sociedade nacional, pelo trabalho. Porém, somente

por volta de 1970 que movimentos iniciaram uma autonomia dos povos indígenas, a partir das discussões sobre a descolonização (CUNHA, 2019). Organizações civis surgiram em apoio e defesa dos direitos indígenas. Os povos indígenas também se organizaram para se articularem politicamente, o que deu origem a associações indígenas para lutas em garantia do respeito à diversidade linguística e cultural, à saúde e educação diferenciadas.

Com a Constituição de 1988, no art. 210, ficou assegurado às comunidades indígenas a utilização da linguagem materna e os processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental e, no art. 231, ocorreu legalmente o reconhecimento aos indígenas, bem como seus direitos de terra. O Estado ficou com a responsabilidade de proteger e garantir esses direitos, envolvendo a posse de terra e a educação diferenciada. Somente após oito anos com a LDB de 1996 que as discussões sobre a efetivação de uma educação intercultural foram avançando, no contexto federativo. No estado do Tocantins, em 1998, as políticas para a oferta de Educação Escolar Indígena foram definidas pela SEDUC, embora haja registros de que no Estado, em 1991, iniciaram projetos para a educação indígena, desenvolvido pela UFG, em parceria com outros órgãos do estado de Goiás.

Nesse contexto, os indígenas Xerentes começam, de fato, a serem beneficiados com a Educação Indígena Escolar, sob a tutela do Estado, e com uma certa autonomia diante de algumas decisões e atividades que eram desenvolvidos na comunidade escolar, envolvendo a participação dos anciãos, por exemplo, na escolha do diretor escolar, na realização das festas culturais e no respeito ao cumprimento dos rituais fúnebres.

Essa pesquisa iniciou, nesse cenário, no ano de 2016, com as visitas de reconhecimento de campo. Em 2017, com o início das observações da rotina escolar e por meio de escuta dos sujeitos participantes, fui percebendo a autonomia da comunidade e sua relação mais próxima com a escola, mesmo com todas as dificuldades sinalizadas. Em 2019, até final de março, foi identificado outro contexto: a educação indígena escolar voltou para o processo de tutela do governo Estadual e Federal. A comunidade, representada pelos anciãos, perdeu a autonomia da escolha do diretor escolar diante da implantação do processo seletivo desenvolvido pela DRE.

Com isso, a autonomia do povo indígena referente à Educação está ficando comprometida, e o pouco que conquistou está sendo retirado. Até o final desta pesquisa, a escola funcionava com um número reduzido de professores, sem direção

escolar, devido a questões políticas do Estado. Dizer que precisamos de uma prática emancipatória significa superar todas as violências de dominação praticada pelos povos colonizadores em direção aos subalternos que tiveram suas culturas silenciadas por décadas. Portanto, a hipótese dessa tese (os saberes indígenas interrelacionam com os saberes formais da escola indígena no Ensino das Artes) não pôde ser confirmada em sua totalidade. Observei que esse ensino está vinculado a atividades que primam mais pelo fazer por meio da representação.

A promoção do Ensino das Artes, em que a reflexão tenha um sentido com a experiência local, estimulando o fazer-fazer associado ao saber-fazer é realmente possível, por meio da contextualização, da prática e da apreciação do que está sendo desenvolvido com os alunos. As discussões pós-coloniais nos oferecem a esperança de um novo sentido e significado para os povos indígenas, a partir de alternativas locais que expressem a força e a luta desses povos, expandindo o espaço da oralidade. Esses povos continuam gritando por mudança, por autonomia e por reconhecimento de suas origens e cultura.

Durante a pesquisa de campo, com base nos pressupostos da pesquisa-ação, o trabalho foi desenvolvido, considerando a demanda local e específica. As rodas de conversa não tiveram apenas a finalidade de coletar dados, mais provocar momentos de reflexão sobre a escola que a comunidade almeja ter. Concomitante a isso, em outros momentos realizamos oficinas com o intuito de melhorar as condições didáticas e pedagógicas, a partir de algumas atividades que os levassem a avançar na construção do PPP e do regimento interno.

Com essas atividades, principalmente fruto das rodas de conversas e dos registros coletados, obtivemos subsídios que podem ser utilizados na elaboração de material didáticos em Akwẽ sobre a cultura dos Povos Xerente. Esse processo de construção de material didático está em andamento na comunidade escolar, e as ações estão acontecendo no sentido inverso ao que vem sendo feito pelos órgãos educativos. Quem definiu o que fazer e como fazer foram os professores indígenas da Escola Wakõmẽkwa, que construíram os diálogos e refletiram sobre os temas abordados, a partir das demandas apresentadas por eles mesmos, nas rodas de conversas, onde cada um pôde se expressar. Nos encontros, eles também tiveram a possibilidade de ter a experiência, reviver a memória e de se formarem por meio da experiência local. Minha presença assim como a de outros professores da UFT, na comunidade, foi de apoio e mediação.

Para os indígenas, a aprendizagem excede o espaço físico da escola, porque o saber está vinculado ao natural e à cultura que vem da força da natureza. O avanço, para eles, tem como consequência a preservação da cultura e do meio ambiente e não a competição capitalista. Entender isso ainda é um desafio. A educação escolar indígena, pelo modo como vem sendo implantada nas comunidades indígenas, tem contribuído para a exclusão. Apesar das aquisições alcançadas, reflexos de suas lutas, eles ainda se mantêm em condições de desigualdade. Mesmo com as conquistas em lei, eles ainda são vistos como obstáculos para o desenvolvimento econômico e social do país, sendo ameaçados sobre seus direitos territoriais, que marcou a história indígena (CUNHA, 2019).

Atualmente, os indígenas ainda vivem sobre situações de pressão do governo diante de projetos milionários que são implantados nas proximidades de suas reservas, quando não dentro delas. Arditamente, a língua materna, expressada no currículo escolar ainda tem fortalecido o paradigma do assimilacionismo. Aprender a língua portuguesa é necessário para que eles se articulem economicamente, politicamente, socialmente e educacionalmente, justamente pelas condições de exclusão que ainda vivem.

Portanto, considerando o cenário político atual e as circunstâncias educacionais vivenciadas pela escola indígena pesquisada, é necessário que se crie meios de incentivar uma relação recíproca que supere a incompletude, a fragmentação entre o saber científico, a tecnologia e o conhecimento tradicional. Ações baseadas no princípio da Interculturalidade serão possíveis a partir de uma postura crítica decolonial, de modo a não reduzir o saber tradicional ao modelo epistemológico comum, burguês e capitalista.

Para tanto, precisamos de uma reinvenção da escola, objetivando mudanças na estrutura, nas instituições e nas relações sociais, convergindo para construção de condições que permeiam a interculturalidade crítica. Pode-se evoluir para uma educação intercultural pós-colonial, a partir de diversas ações educacionais interdisciplinares e multiculturais, concepções políticas, sociais, epistêmicas e ética, que reflitam em ações baseadas na ecologia dos saberes. Assim, poderemos caminhar para a superação da subalternização ontológica e epistemológica cognitiva dos grupos e agentes racionalizados, por meio de práticas desenvolvidas por um pensamento abissal. Conseqüentemente, a escola indígena, após uma transformação, passaria a ter uma identidade indígena.

Nesse mesmo sentido, estimularíamos um pensar na perspectiva decolonial, que possa romper com o conhecimento colonizado, a partir de uma reorientação crítica do que seja cidadania, democracia, direitos humanos, humanidades, relações econômicas e suas práticas na sociedade. Dessa maneira, estaríamos desenvolvendo uma postura não mais colonial e eurocêntrica, indicando condições para se falar e praticar ações educativas fundamentadas na epistemologia fronteiriça.

Portanto, cabe mencionar que este estudo possibilitou conhecer as experiências com o grupo, o modo como constroem e os princípios que alicerçam o ato de educar na escola. Pude refletir acerca da educação escolar indígena, a partir dos registros e da construção de conhecimento junto à comunidade escolar, o que proporcionou novas aprendizagens, mas que ainda precisarão ser retomadas, dando continuidade a esse estudo, já que ele há muitas outras questões a que podem e devem ser exploradas.

Portanto, posso afirmar, com clareza que, ter estado presente na comunidade indígena, ler sobre interculturalidade pós-colonial e vivenciar cada experiência em campo me proporcionou crescimento acadêmico, humano e social, em razão também da minha inclusão no Programa de Pós-graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP – UFT. Graças à UNESP, que essa pesquisa pôde ser realizada, pelo seu desejo de dialogar com a cultura local e pela parceria com a UFT, como também pela sua disponibilidade em compartilhar sua experiência institucional enquanto promotora de estudos científicos com os doutorandos do estado do Tocantins. Diante desse contexto, continua o desafio de que a cultura indígena seja preservada nas Escolas Indígenas e que o Ensino das Artes contribua para esse processo.

REFERÊNCIAS — RÊSUKA



REFERÊNCIAS – RÊSUKA

AFONSO, M. L; ABADE, F. L. **Par reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

AGRA, K. L. de O. **A integração da língua e da cultura no processo de tradução**. S/d., p. 1-18. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ALBUQUERQUE, F. E. (Org.) **Geografia Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014, 108 p.

ALMEIDA, S. A. de. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. In: ALMEIDA, S. A. de. **A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo de Caso sociolinguístico. Goiânia: Ed. América, 2012, p. 153-233.

ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E. Educação Bilíngue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em Perspectiva. In: ALMEIDA, S. A. de (org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC, 2011, p. 95-167.

ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E.; PINHO, M. J. de. Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: a formação do professor Indígena Apinayé em Perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, jan./mar. 2013, p. 825-846. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/4693/4889>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

ANDRADE, K. S. O lugar nos estudos toponímicos: reflexões. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 585-607, abr./jun. 2017.

ANPED. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ARAÚJO, R. N. de. **Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwê-Xerente, e os impactos da UHE de Lajeado**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Geografia - Centro De Ciências, da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2016.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 26/91**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 4 de fevereiro de 1991a.

BRASIL. Ministérios da Justiça e da Educação. **Portaria Interministerial nº 559**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 16 de abril de 1991b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 6. Brasília: 2000.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002a.

BRASIL. **Lei nº 10.558** de 13 de novembro de 2002. Câmara dos Deputados Brasília, 2002b.

BRASIL. **Decreto Nº 4.876, de 12 de novembro de 2003**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4876-12-novembro-2003-497345-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.096** de 13 de janeiro de 2005. Brasília, 2005a.

BRASIL. **Decreto nº 5.493** de 18 de julho de 2005. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL. **Estatuto dos povos indígenas**. Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Política Indigenista. 2009b. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Lei 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012b.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 870**, de 1º de janeiro de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, 2019.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática: 1995.

BOTELHO, I. A política cultural e o plano das ideias. In: RUBIM, A.; BARBALHO, A. (orgs.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernanda Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catini. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012, p. 235-250. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2016.

CANEDO, D. **Cultura é o quê?** Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Cadernos de Educação Indígena. V. I. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

COELHO, T. **O que é Indústria Cultural**. 35. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COLLET, C. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC, 2006, p. 115-129.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, M. C. da. Povos da Megadiversidade: o que mudou na política indigenista no último meio século. **Revista Piuá: questões brasileiras I**, São Paulo, edição 148, p. 36-39, jan. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DINIZ, F. P. S.; COSTA, A. C. L. da; DINIZ, R. E. S. Territórios, Rizomas e o Currículo na Escola. **Revista Educação**, v. 12, n. 2, p. 313-328, jul./dez. 2011;

Diretório dos Índios do Marquês de Pombal. Disponível em: <http://nacaomestica.org/pombal.directorio.1755.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim, pelo prof. Paul Fauconnet. 6. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENES, E. N. S.; BICALHO, M. G. P. Desterritorialização/Reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de educação especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 189-214, mar. 2014.

FALZON, M. A. **Multi-Sited Ethnography**: Theory, Praxis, and Locality in Contemporary Social Research. London: Ashgate, 2009, p. 47-72.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 45-62, maio/ago. 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FUNAI. **Política Indigenista**. Disponível em:
<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?limitstart=0#>.
Acesso em: 23 maio 2017.

FUNAI. **Modalidades de Terras Indígenas**. Disponível em:
<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 20
jan. 2019.

GALLOIS, D. T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: **O desafio das sobreposições terras indígenas & unidades de conservação da natureza**. São Paulo: ISA, 2004.

GARSON, M. **Bourdieu e as cenas musicais**: limites e barreiras. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3260-1.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 130-136. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LADEIRA, M. E. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. de N. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 435-454.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/ Arte, 2013.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. Tradução de Fátima Sá Correia; Maria Emília V. Aguiar; José Eduardo Torres; Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEAL, C. C. **O indígena na Universidade Federal do Tocantins**. TCC – Curso de Letras, Língua Portuguesa. Araguaína, 2016.

LEWIS, Norman. Genocídio: em reportagem de 1969, o extermínio sem fim dos índios no Brasil. Tradução de Renato Marques de Oliveira. In: **Revista Piuái: questões brasileiras II**, São Paulo, edição 148, p. 40-52, jan. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. In: **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 47-59.

LIMA, L. G. B. **Os Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo, 2016, 320 f.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

HENRIQUES, R. et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Sedac/MEC, 2007.

MACHADO, M. (Org.). **Culturas e histórias dos povos indígenas: formação, direitos e conhecimento antropológico**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

MARTINS, A.; KOK, G. **Roteiros visuais no Brasil: Artes indígenas**. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

MEC. **Política Nacional de Cultura**. Brasília, 1975.

MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** - Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1998.

MEC. **Parecer CNE/CP nº 11** de março de 2002. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

MEC. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

- MIGNOLO, W. Epistemic Disobediense, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, culture & society**, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguacú, v. 1, n. 91, p. 12-32, 2017.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOOSA, E. Transições no “progresso” da civilização: teorização sobre a história, a prática e a tradição. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 291-312.
- MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. de M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, v. 2, n. 14, p. 48-60, 2007.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MOTA, N. D. **Políticas públicas para a Educação Indígena no Tocantins são debatidas durante o Salão do Livro - 25/09/2015 - Governo do Tocantins**. Disponível em: <http://SEDUC.to.gov.br/noticia/2015/9/25/politicas-publicas-para-a-educacao-indigena-no-tocantins-sao-debatidas-durante-o-salao-do-livro/>. Acesso em: 8 jun. 2017.
- MOURA, A. F.; LIMA, Maria Gloria. A reinvenção da roda: roda de conversa – um instrumento metodológico possível. **Revista temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.
- MUNDURUKU, D. **Literatura indígena: o tênue fio entre escrita e oralidade**. 2009. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre.html>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- MUNIZ, S. de S. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena**. Dissertação - Programa De Pós-Graduação Em Letras - PPGL: Ensino De Língua e Literatura da Universidade Federal Do Tocantins, UFT, 2017, 144 p.
- OLIVEIRA, L. de. Etnografia, pesquisa multissituada e produção de conhecimento no campo da comunicação. In: **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 5, n. 10, p. 72-81, jul./dez. 2017.
- OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 2011.
- ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1986.

ORTIZ, R. A Problemática Cultural no Mundo Contemporâneo. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 35, jan./abr. 2017, p. 16-66. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n35p17>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PAULA, L. R. de. **EIA/RIMA – Hidrovia Araguaia-Tocantins**: diagnóstico sócio-econômico e avaliação de impactos nas Terras Indígenas, situadas na área de influência do corredor de transporte multimodal centro-norte - povo indígena Xerente/TO. 1998. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/XRD00064.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PELAES, M. L. W. **A contribuição de Pierre Bourdieu para o ensino da Arte**. 2009, 20p. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-contribuicao-de-pierre-bourdieu-para-o-ensino-de-arte/16789>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PENTEADO, A.; CARDOSO JUNIOR, W. C. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinares escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 215-254.

PEE/TO. **Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)** Lei Nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Disponível em: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/lei_2977-2015_38073%20\(2\).PDF](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/lei_2977-2015_38073%20(2).PDF). Acesso em: 8 jun. 2017.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 25 maio 2018.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>. Acesso em: 5 fev. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. SANTOS, B. de S; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: **Iluminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, n. 21, 2008, 23 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=>1>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SACAVINO, S. **Interculturalidade e Educação**: desafios para a reinvenção da escola. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3892b.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, P. M. C. Fronteiras interculturais: especificidades da educação indígena no Tocantins. In: MATA, S. R. da; MOLLO, H. M.; VARELLA, F. F. (Orgs.). In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA: aprender com a história? **Anais...** Ouro Preto: Edufop, 2009.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31-83.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010c, p. 584-602.

SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da Miscigenação. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 20, p. 137-152, 1994.

SCHWARCZ, L. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, v. 18, p. 77-101, Salvador, 1996.

SEDUC. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2, ed. / Secretaria de Estado da Educação e Cultura -TO: 2008. 281 p.

SEDUC. **Resolução nº 160, de 19 de dezembro de 2016**, Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino. Palmas: SEDUC, 2016.

SEDUC. **Resolução nº 011, de 14 de fevereiro de 2017**, Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino. Palmas: SEDUC, 2017.

SEDUC. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2018, 52 p.

SILVA, R. M. da C. (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

SILVA, R. P. da. Entre os mundos e entre saberes: os desafios epistemológicos dos alunos Akwen Xerente a Universidade Federal do Tocantins. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 537-556, set./dez. 2015b.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola**. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUZA, R. C. **As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na Unitins**. Brasília, 2009. Dissertação, 168 p.

SOUZA, R. C. Perspectivas e desafios da educação intercultural indígena no estado do Tocantins-TO. In: **Educação, interculturalidade e outros debates**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 21-34.

SOUZA, T. M. L. de (Org.). **Glossário de Linguística comparada**. Fundamentos de Linguística comparada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

TOCANTINS. **Lei nº 1038, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1998**. Publicado no Diário Oficial nº 753. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/22258%20(1).pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TOCANTINS. **DECRETO N 2.367, de 14 de março de 2005**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5839211/pg-2-diario-oficial-do-estado-do-tocantins-doeto-de-15-03-2005?ref=previous_button>. Acesso em: 25 abr. 2018.

TOCANTINS. **LEI Nº 78, de 20 de junho de 2007**. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação.

TOCANTINS. **LEI Nº 2.139, DE 3 DE SETEMBRO DE 2009**. Publicada no Diário Oficial nº 2.970. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins.

TOCANTINS. **DECRETO N 4.533, de 19 de abril de 2012**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins.

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena Wakwamekwa Aldeia Riozinho Kakumhu**. Reserva Xerente, Comunidade Riozinho Kakumhu, 2014.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2011. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

UFT. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE nº 3A/2004**. UFT, 2004.

UFT. **Interculturalidade, Identidade e Memória**: desafios socioculturais, midiáticos e educacionais nas Aldeias Riozinho e Salto, Povo Xerente, no Estado do Tocantins. Projeto de Pesquisa e Extensão. Palmas: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2016.

VENÂNCIO, M.; CHELOTTI, M. C. Efeitos Socioespaciais de Grandes Empreendimentos: o caso da barragem de Lajeado sobre o povo Xerente no Estado do Tocantins. **Espaço em Revista**, v. 18, n. 1, jan/jun. 2016. p. 114-131. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/42247-Texto%20do%20artigo-188522-2-10-20170106.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **Sociedades tradicionais podem servir de exemplo**. Conferência na Universidade Federal de Minas Gerais, em 9 de outubro de 2017. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/viveiros-de-castro-propoe-formas-de-viver-em-paz-com-o-mundo-em-conferencia>. Acesso em: 28 jan. 2019.

XERENTE, E. S. C. **A Educação Intercultural na Escola Wakōmekma**: Perspectivas e Desafios. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Tocantins. Palmas, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582>. Acesso em: 05 nov. 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas, 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria do pensamento, para a inclusão e formação. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 13-23.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
WEWERING, S. T. (Org.). **Povo Akwẽ Xerente**: vida, cultura e identidade. Belo Horizonte: Editora Rona, 2012.

ZOIA, A. Educação Escolar Indígena e a Legislação Brasileira: uma proposta inclusiva. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. PUC Minas Gerais Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. **Anais...** Belo Horizonte, 2006, p. 1-15.



ANEXOS

—

**ROKMĀDKĀ
KRĒKTAREHĀ**



ANEXO A - Comprovante de envio do projeto – Plataforma Brasil

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔM, KWA, DA ALDEIA RJOZINHO E POVO XERENTE E ESTADO DO TOCANTINS/TO

Pesquisador: RAQUEL CASTILHO SOUZA

Versão: 1

CAAE: 00824818,7,0000,5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 123559/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔM, KWA, DA ALDEIA RJOZINHO E POVO XERENTE E ESTADO DO TOCANTINS/TO que tem como pesquisador responsável RAQUEL CASTILHO SOUZA, foi recebido para análise ética no CEP Fundação Universidade Federal do Tocantins em 10/10/2018 às 17:05.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxtafado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.201-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3230-8023 **Email:** cep_uf@ufledu.br

ANEXO B - Carta de Anuência – Autorização para ingressar na Terra Indígena Xerente

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Domingos Krate Calixto Xerente**, RG: 423.745, CPF: 886.479.001-20, Cacique da Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, AUTORIZO a Sra **Raquel Castilho Souza**, CPF: 827.937.351-91, Pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO”**, ingressar junto a sua equipe proponente do projeto, listadas abaixo, para realizar pesquisa, levantamento de dados, com registro fotográfico e de filmagem para o desenvolvimento da pesquisa, na Terra Indígena Xerente, município de Tocantínia-TO, no período de 01 de setembro de 2018 a 30 de setembro de 2019.

1. Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
CPF – 557.982.841-15 - RG: 124519 – SSP-TO
Alicione Alves de Almeida (membro externo – Auxiliar técnico)
CPF: 839.309.901-30 - RG: 334.995 – SSP/TO

AUTORIZO o ingresso na nossa terra para pesquisa, levantamento de dados, com registros fotográficos e de filmagem do cotidiano do povo Xerente. Porém, neste primeiro momento, não autorizo a divulgação das imagens para outras finalidades.

SOLICITO, que em caso, de definição pelo uso de imagens do povo Xerente nos produtos como resultado do Projeto **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO”**, seja elaborado um contrato de licença parcial de uso de imagem, sons e direitos autorais, de acordo com o que foi pactuado entre ambas as partes.

CONCEDI a anuência após as tratativas da Responsável do Projeto **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO”** com esta Aldeia, devendo seguir todos os pontos fechados com ambas as partes. Caso seja descumprida qualquer parte do acordo, esta anuência será revogada imediatamente.

Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, município de Tocantínia-TO, 29 de agosto de 2018.


Domingos Krate Calixto Xerente
Cacique da Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente

ANEXO C - Termo de Anuência – Cacique – Comunidade Riozinho Kakumhu

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu Domingos Krate Calixto Xerente Cacique da Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, estou de acordo com o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO", desenvolvido pela Instituição: Universidade Federal do Tocantins - UFT, sob responsabilidade das pesquisadoras Raquel Castilho Souza, e Karylleila dos Santos Andrade.

Declaro também que estou ciente do conteúdo e dos objetivos da presente proposta de projeto de pesquisa, e que represento a comunidade nesta decisão.

Aldeia Riozinho Kakumhu, Tocantínia (TO), 29 de agosto de 2018.

Domingos Krate Calixto Xerente
Domingos Krate Calixto Xerente
Cacique – Aldeia Riozinho Kakumhu

ANEXO D - Termo de Anuência – Diretor – Escola Estadual Indígena Wakômékwa

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu Edimar Srênókrã Calixto Xerente Diretor da Escola Wakômékwa da Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, estou de acordo com o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÉKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO" desenvolvido pela Instituição: Universidade Federal do Tocantins - UFT, sob responsabilidade das pesquisadoras Raquel Castilho Souza, e Karylleila dos Santos Andrade.

Declaro também que estou ciente do conteúdo e dos objetivos da presente proposta de projeto de pesquisa, e que represento a comunidade nesta decisão.

Aldeia Riozinho Kakumhu, Tocantínia (TO), 29 de agosto de 2018.

Edimar Srênókrã Calixto Xerente
Edimar Srênókrã Calixto Xerente
Diretor da Escola Wakômékwa – Aldeia Riozinho Kakumhu

ANEXO E - Termo de Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos - Cacique – Comunidade Riozinho Kakumhu

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Câmpus de Palmas
(63) 3232-8221



**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS
(LEI N. 9.610/98)**

Pelo presente instrumento particular, **Domingos Krato Calixto Xerente**, brasileiro, casado, Cacique, inscrito no CPF sob o nº CPF: 885.479.001-20, residente e domiciliado à Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, doravante denominado LICENCIANTE, **Raquel Castilho Souza**, Pesquisadora do projeto **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÉKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO**, vinculada a Universidade Federal do Tocantins - UFT, inscrito no CPF sob o nº 827.937.351-91, com sede à 108 Norte, Alameda 14, Lote 50 – Plano Diretor Norte, CEP: 77006-116, Palmas- TO, doravante denominada LICENCIADA, têm entre si junto e acertado o seguinte:

1. O LICENCIANTE, por este e na melhor forma de direito, autoriza, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a LICENCIADA a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido nas visitas técnicas e oficina de produção de vídeo tais como: fotos, vídeos, entre outros em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home video", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada às imagens publicadas, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável;


2. A presente autorização confere à LICENCIADA o direito de usar a imagem da LICENCIANTE fixada acima durante o prazo de sete anos consecutivos, a contar da data de assinatura do presente contrato;

A handwritten signature in blue ink is located in the bottom right corner of the page. The signature is stylized and appears to be the name of the Licenciada, Raquel Castilho Souza.

3. O presente contrato confere exclusividade à LICENCIADA e membros do grupo de professores pesquisadores descritos no projeto **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÉKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO** para uso das imagens especificadas, obrigando-se a LICENCIANTE e demais membros do grupo de pesquisadores vinculados ao projeto a não autorizar para terceiros a utilização da imagem deste contrato, salvo por anuência escrita da LICENCIADA.

Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, município de Tocantinia-TO, 29 de agosto de 2018.


Domingos Krato Calixto Xerente - Licenciante


Raquel Castilho Souza - Licenciada

Artigo 79.º CODIGO CIVIL
(Direito à imagem)

1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada.

2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenha, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.

3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuizo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada

LEI N. 9.610/98

Capítulo VI

Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete da obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§ 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor

I - o título da obra audiovisual;

II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores;

III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso;

IV - os artistas intérpretes;

V - o ano de publicação;

VI - o seu nome ou marca que o identifique.

ANEXO F - Termo de Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos – Diretor – Escola Estadual Indígena Wakômêkwa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Câmpus de Palmas
(60) 3212-6221



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, **Edimar Srênôkrã Calixto Xerente**, brasileiro, casado, Diretor da Escola Wakômêkwa – Aldeia Riozinho Kakumhu, inscrito no CPF sob o nº 055.838.461-78, residente e domiciliado à Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, doravante denominado LICENCIANTE, **Raquel Castilho Souza**, Pesquisadora do projeto **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO**, inscrito no CPF sob o nº 827.937.351-91, com sede à 108 Norte, Alameda 14, Lote 50 – Plano Diretor Norte, CEP: 77006-116, Palmas- TO, doravante denominada LICENCIADA, têm entre si junto e acértado o seguinte:


2. O LICENCIANTE, por este e na melhor forma de direito, autoriza, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a LICENCIADA a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido nas visitas técnicas e oficina de produção de vídeo tais como: fotos, vídeos, entre outros em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home video", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada às imagens publicadas, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável;

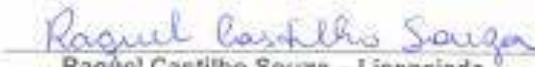
A handwritten signature in blue ink is located at the bottom center of the page. The signature is stylized and appears to be the name of the licensor, Edimar Srênôkrã Calixto Xerente.

2. A presente autorização confere à LICENCIADA o direito de usar a imagem da LICENCIANTE fixada acima durante o prazo de sete anos consecutivos, a contar da data de assinatura do presente contrato;

3. O presente contrato confere exclusividade à LICENCIADA e membros do grupo de professores pesquisadores descritos no projeto **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO** para uso das imagens especificadas, obrigando-se a LICENCIANTE e demais membros do grupo de pesquisadores vinculados ao projeto a não autorizar para terceiros a utilização da imagem deste contrato, salvo por anuência escrita da LICENCIADA.

Aldeia Riozinho Kakumhu da Terra Indígena Xerente, município de Tocantina-TO, 29 de agosto de 2018


Edimar Srênôkrá Calixto Xerente - Licenciante


Raquel Castilho Souza - Licenciada

Artigo 79.º CODIGO CIVIL (Direito à imagem)

1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela, depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada.

2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim a justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.

3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuizo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

LEI N. 9.610/98

Capítulo VI

Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§ 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor:

- I - o título da obra audiovisual;
- II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores;
- III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso;
- IV - os artistas intérpretes;
- V - o ano de publicação;
- VI - o seu nome ou marca que o identifique.

ANEXO G - Termo de Autorização de Uso de Imagem, Som, Som de voz, Nome e Dados biográficos - Cacique – Comunidade Riozinho Kakumhu

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM, SOM DE VOZ, NOME E DADOS BIográfICOS

Nome (CEDENTE): Domingos Kraté Calixto Xerente
Povo: Xerente
Terra Indígena: Xerente

OBS - apenas para orientação, devendo ser retratada da Autorização definitiva, este modelo inclui duas empresas no preâmbulo, pois serve para o caso de uma empresa de produção audiovisual que capta as imagens para o produto, programa, matéria jornalística por exemplo, mas para veiculação por outra empresa de difusão, como TV por exemplo. Quanto a empresa de captação, produção for a mesma que irá distribuir a obra, coloca-se apenas essa empresa de produção

O CEDENTE acima identificado, autoriza, gratuitamente, neste ato, a captação, a reprodução e a utilização de sua imagem, som, som de voz e dados biográficos, registrados pela equipe proponente do projeto **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKOMÉKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO**, representado pela pesquisadora vinculada a Universidade Federal do Tocantins - UFT, inscrito no CPF sob o nº 827.037.351-81, com sede à 108 Norte, Alameda 14, Lote 50 – Plano Diretor Norte, CEP: 77006-116, Palmas - TO exclusivamente para a finalidade do desenvolvimento das atividades descritas no projeto mencionado anteriormente, doravante designada simplesmente OBRA, para ser utilizada exclusivamente pelos membros do projeto doravante designada CESSIONÁRIA, com a finalidade de difusão exclusivamente dos registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins de produção de fotos, vídeos, entre outros em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home video", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

É vedada à CESSIONÁRIA ou a terceiros relacionados à produção, finalização e difusão da OBRA, a utilização da imagem, som, som de voz e dados biográficos, na totalidade ou em parte dos registros objeto desta autorização, com ou sem utilização econômica, em obras novas, ou para quaisquer outras finalidades que não estejam previstas neste instrumento, como minissérie, kits educativos, na utilização em ações de merchandising ou propaganda, obras publicitárias, ou para desenvolver qualquer espécie de adaptação ou licenciamento de produto e ou serviços derivados da OBRA.

A autorização concedida compreende o direito de utilização da OBRA, pela CESSIONÁRIA no todo ou em partes, para fins promocionais da OBRA e é conferida sem ônus, sem exclusividade e sem limites de exemplares, exibições e reproduções no prazo do presente instrumento. Autorização concedida para transmissão e retransmissão por radiodifusão, seja através de televisão de sinal aberto ou codificado, por qualquer tecnologia de transmissão, incluindo cabo, satélite e transmissão eletrônica, bem como por qualquer modelo comercial, incluindo vídeo on demand, a comunicação ao público em qualquer tipo de local de frequência coletiva, a reprodução da OBRA na íntegra ou em versão compactada, por meio de qualquer tipo de suporte material que possa ser reproduzido em exemplares, analógico ou digital, tais como DVD, a comunicação ao público por qualquer meio eletrônico de transmissão de dados seja através de download ou streaming, independentemente do modelo comercial empregada, como free video on demand, subscription video on demand, entre outros, e independentemente do equipamento de recepção (aparelhos celulares, computadores portáteis entre outros). Inclusive

A CESSIONÁRIA poderá realizar a tradução e dublagem do conteúdo da OBRA e de minha voz, em qualquer idioma.

Por tratar de uso de imagem e de som de membro do povo indígena Xerente, os pesquisadores do projeto aqui destacado se comprometem a não utilizar na OBRA imagens com conteúdo que possa de alguma forma ofender ou denegrir a imagem do cedente como também do seu povo.

A presente autorização é válida para o território do Brasil e Exterior, e terá o prazo de sete anos e é extensiva às matrizes, filiais, subsidiárias, licenciadas, sucessoras da CESSIONÁRIA, sendo vedada a utilização da imagem, som, nome e dados biográficos para quaisquer outras finalidades que não seja a OBRA, objeto desse instrumento.

Eventuais litígios oriundos do presente instrumento deverão ser dirimidos no Foro da Justiça Federal no DF, renunciando as partes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

Tocantins, TO, 29 de agosto de 2018.


Domingos Kraté Calixto Xerente - CEDENTE

ANEXO H - Ofício nº 2950/2018/GABSEC - SEDUC



E ESPORTES

Praça dos Girassóis, Palmas-TO – CEP: 77003-910 | +55 63 3218-1400 | www.seduc.to.gov.br

SGD 2018/27009/072767

Ofício nº 2950/2018/GABSEC

Palmas, 24 de setembro de 2018.

A Sua Senhoria a Senhora
RAQUEL CASTILHO SOUZA
Docente da Universidade Federal do Tocantins
Doutorando em Artes – Dinter/UNES/UFT
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Nesta

Assunto: **Resposta ao Ofício da Dinter/UNESP/UFT – SGD nº 2018/27009/068744.**

Senhora Docente,

1. Sobre a pesquisa “A Educação Indígena Intercultural e o Ensino das Artes: Um olhar sobre as práticas na Escola Estadual Indígena Wakômékwa”, situada na aldeia Riozinho Kakumhu, no município de Tocantínia, povo Xerente, informo a Vossa Senhoria que esta Secretaria manifesta-se favorável à solicitação.
2. Ressalto, entretanto, que antes da realização do trabalho *in loco*, esta informação seja repassada à comunidade indígena, pela Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins, para que tenha conhecimento, inclusive da importância da pesquisa.
3. Ante ao exposto, coloco a Gerência de Educação Indígena desta Pasta à disposição para eventuais esclarecimentos, por meio do telefone (63) 3218-1427 e do e-mail assessoriaindigena@seduc.to.gov.br.

Atenciosamente,

ADRIANA DA COSTA PEREIRA AGUIAR
Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes

Robson Vila Nova Lopes
Subsecretário - ATO Nº 596 NM

Secretaria de Educação
Juventude e Esportes

ANEXO I - Termo de Compromisso – Pesquisadora/FUNAI

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Raquel Castilho Souza**, Pessoa Física, CPF nº 827.937.351-91, RG nº 245.037, Pesquisadora responsável do projeto de pesquisa de doutorado **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO**, vinculado a Universidade Federal do Tocantins, CNPJ nº 05.149.726/0001-04, sediada à Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14, Plano Diretor Norte, CEP77001-090, Palmas/TO, como requisito para ingresso na(s) Terra(s) Indígena(s) Xerentes, aldeia(s) Riozinho Kakumhu no período de 01/09/2018 à 30/09/2019, da equipe de pesquisadores composta por Raquel Castilho Souza e Karylleila dos Santos Andrade, com a finalidade de realizar com a finalidade coletar dados para as atividades do projeto de pesquisa intitulado **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO”**, COMPROMETO-ME A:

1. fazer respeitar os usos e tradições indígenas e abster-se de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-se às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;

2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;

3. instruir e informar a equipe da pesquisa **A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO**, responsável pela produção em terra indígena, dos compromissos assumidos neste Termo, em conformidade com o objeto do Processo Funai nº 08743.000085/2019-62;

4. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins de produção de fotos, vídeos, entre outros em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home video”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem em relação aos resultados do projeto **“A EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA WAKÔMÊKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS/TO** (reportagem, matéria jornalística), em conformidade com o Proc. Funai nº 08743.000085/2019-62;

5. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e que exceda o estrito objeto constante do Proc. Funai nº 08743.000085/2019-62



6. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP/FUNAI, em duas cópias, gravações de imagem e/ou de som, vídeo, filme, fotografias, e outras produções oriundas da atividade realizada em Terra Indígena;

7. remeter à FUNAI documento original de Contrato de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o ingresso em terra indígena;

8. fazer constar no produto do ingresso e nos referidos materiais a serem difundidos sobre o produto (fotos, cartazes e outras publicações promocionais), o texto "Este trabalho foi realizado com o consentimento e colaboração do(s) povo(s) indígena(s) da comunidade da Aldeia Riozinho e da Escola Indígena Wakômêkwa, e com a colaboração da Fundação Nacional do Índio – FUNAI". O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 177/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-MJ. Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou à comunidade indígena retratados e à Fundação Nacional do Índio. Em nome da instituição acima qualificada, declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

Palmas – 01 de fevereiro de 2019.


Raquel Castilho Souza
Pesquisadora

