

RAIMUNDA DA SILVA NUNES

**OLHANDO A ESCOLA: CONCEPÇÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DA COMUNIDADE
INDÍGENA KAYAPÓ**

Orientador: José Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

RAIMUNDA DA SILVA NUNES

**OLHANDO A ESCOLA: CONCEPÇÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DA COMUNIDADE
INDÍGENA KAYAPÓ**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciência da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof^o. Doutor José Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

Queremos escola também para nos socializar e integrar ao mundo. Aprender reivindicar nossos direitos como pessoas e saber o que é certo e errado e assim defender nossos parentes.

Depoimento na I Conferência Indígena Kayapó

É certo que os povos indígenas precisam e querem aprender com as sociedades majoritárias. Mas a recíproca não seria também verdadeira? Os kayapó querem nos transmitir o seu saber. Se recusarmos aprender, todo esse conhecimento desaparecerá, o que será uma lástima tanto para eles como para nós.

Murphy (2008, p. 119)

Aquele a quem amo, que ao longo de 30 anos tem sido companheiro, e por isso mesmo sei que sempre posso contar com o seu apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

O meu sentimento de gratidão é imenso e estendo-o a todos que contribuíram com a construção desse estudo.

A Deus, por haver me concedido a oportunidade de realizar mais um projeto de vida com êxito, pois o ato de adquirir conhecimento nos torna mais sábio e mais humano.

À comunidade kayapó, representada pela Aldeia Mòxkàrkô, que tão bem me recebeu e se disponibilizou em mostrar o seu olhar em relação à educação escolar.

Ao meu esposo, Ademar, que tem sido meu porto seguro com a sua força, confiança e encorajamento.

Aos meus filhos Zennia e Hennio, à nora Suely e à neta Gabriela, que mesmo morando longe puderam dar sua parcela de contribuição principalmente nas viagens a Palmas - To para realização dos seminários de estudo.

Aos meus pais (in memória) que ao mudarem-se da roça para a cidade tinham em mente um futuro melhor para mim e para os meus irmãos, e isto só foi possível pela determinação e persistência que eram marcas presentes em ambos.

Ao Professor Dr. José Brás por acreditar em minha proposta. Mesmo sem conhecê-lo pessoalmente, sentia-me próxima pela sua maneira peculiar de orientar-me, e estendo aos demais que sabiamente mediarão à construção do conhecimento neste processo. Com eles pude descobrir muito do que ainda não conhecia.

Às companheiras de turma, Ana Rita e Dayane, que me presentearam com as vossas companhias e deram-me uma oportunidade ímpar de conhecê-las melhor.

Às professoras, monitores indígenas e ao pessoal de apoio da escola Kubenhikanh-ti que gentilmente receberam-me e sem medir esforços ajudaram-me na realização da pesquisa de campo.

À Secretaria Executiva Municipal de Educação e Cultura – SEMEC e à Fundação Nacional de Saúde – FUNASA pelo apoio a mim dispensado.

RESUMO

Nunes, R. S. (2011). *Olhando a escola: concepções sobre a educação escolar da comunidade indígena kayapó*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa.

A presente pesquisa refere-se a um estudo de caso na Aldeia Mòxkàrkô, localizada no município de São Félix do Xingu-PA e tem por objetivo compreender a concepção do povo indígena Kayapó sobre a educação escolar implantada na comunidade. Utilizou-se a abordagem qualitativa de natureza etnográfica apoiando-se em procedimentos metodológicos como a observação participante, entrevista semi-estruturada, depoimentos e conversas informais com pessoas da comunidade kayapó. Os dados foram tratados a partir da análise e interpretação simples. Na concepção da comunidade Kayapó a escola tem grande importância social, pois promove o conhecimento e a integração com a sociedade hegemônica, apesar de passar por diversos problemas de ordem administrativa e pedagógica. Acredita que o acesso à escola pública e de qualidade é um direito de todo cidadão, bem como é obrigação do Estado oferecê-la de forma a atender as peculiaridades de cada etnia. Considera correta a influência que as lideranças indígenas exercem sobre a escola e entende que a mesma pouco interfere no processo de aculturação e desculturação da comunidade. Tem grandes expectativas em relação ao futuro educacional e profissional, principalmente dos jovens, e defende que com as inovações que podem ser inseridas na escola será possível prepará-los dentro da própria aldeia.

Palavras-chave: Educação. Escola Indígena. Comunidade Kayapó. Cultura. Cidadania.

ABSTRACT

Nunes, R. S. (2011). Looking at the school: conceptions of schooling of the indigenous Kayapo. Master's Thesis, Ludophone University of Humanities and Technology, Lisbon.

This research refers to a case study in Mòxkàrkô Village, located in the municipality of Sao Felix do Xingu-PA and aims to understand the concept of indigenous Kayapo deployed on school education in the community. We used the ethnographic qualitative approach relying on the methodological procedures as participant observation, semi-structured interviews and informal conversations with people in the community Kayapo. The data were processed through the analysis and interpretation simple. In designing the Kayapo community the school has great social significance, because it promotes awareness and integration with the hegemonic society, despite going through several administrative problems and teaching. Believes that access to public school quality is a right of every citizen and the state is obliged to offer it to suit the peculiarities of each ethnic group. Deem correct the influence that indigenous leaders have on the school and believes that it interferes little in the process of acculturation and enculturation community. It has great expectations for the future educational and professional, especially the young, and argues that with the innovations that can be inserted into school you can prepare them within the village itself.

Keywords: Education. Indian School. Kayapo community. Culture. Citizenship.

LITAS DE SIGLAS

APA – Área de Preservação Ambiental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INTERPA – Instituto de Terras do Pará

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

RESEX – Reserva do Xingu

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMEC – Secretaria Executiva Municipal de Educação e Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - TRAÇANDO OS RUMOS DA ESQUISA.....	16
1.1 Problema.....	16
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 Metodologia.....	20
1.3.1 Tipo de pesquisa.....	20
1.3.2 População.....	21
1.3.3 Técnicas de pesquisa.....	22
1.4 Revisão de literatura.....	26
1.4.1 A cultura como fator de construção da identidade pessoal e social.....	26
1.4.2 Função social e as concepções e tendências da educação.....	33
1.4.3 Cultura escolar e o clima organizacional da instituição educativa.....	38
1.4.4 Educação escolar e o currículo no contexto indígena.....	43
1.4.5 O profissional da educação na escola indígena.....	49
CAPÍTULO 2 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
2.1 Contextualização do lócus da pesquisa.....	51
2.1.1 O município de São Félix do Xingu-Pa.....	51
2.1.2 A comunidade kayapó na aldeia Mòxkàrkô.....	54
2.1.3 Aspectos relevantes da comunidade Mòxkàrkô.....	57
2.1.4 Os saberes kayapó e as formas de transmissão.....	68
2.1.5 Escola Kubenhikanh-ti: um retrato da educação escolar da aldeia Mòxkàrkô.....	71
2.2 A educação escolar indígena na concepção da comunidade kayapó.....	81
2.2.1 A importância da escola no contexto atual da comunidade kayapó.....	81
2.2.2 Acesso escolar: uma questão de direito.....	83
2.2.3 Educação escolar indígena pública e de qualidade: uma questão de	

dever.....	85
2.2.4 Proposta curricular: o que se diz e o que se faz.....	88
2.2.5 Escola versus comunidade: limites e influências.....	92
2.2.6 Expectativas da comunidade kayapó frente aos avanços da educação escolar.....	95
CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
APÊNDICE I.....	I
APÊNDICE II.....	II
APÊNDICE III.....	III
ANEXO I.....	I

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô – gênero e faixa etária.	63
Tabela 2	Distribuição das turmas da Escola Kubenhikhan-ti	72
Gráfico 1	Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô, relação entre gêneros e faixa etária	63
Gráfico 2	Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô, relação de gêneros.....	64
Gráfico 3	Demonstrativo do quadro discente da Escola Kubenhikhan-ti.....	72
Gráfico 4	Disciplinas consideradas mais importantes na formação dos alunos.....	89
Gráfico 5	Disciplinas consideradas menos importantes na formação dos alunos.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Localização de São Félix do Xingu no mapa do Pará	51
Figura 2	Comunidade Kayapó e Sãofelense na Festa do Dia do índio em São do Félix Xingu-Pa	55
Figura 3	2ª localização geográfica da Aldeia Môxkàrkô no mapa do município	57
Figura 4	Casa dos homens - Aldeia Môxkàrkô	58
Figura 5	Homens e mulheres em direção à casa dos homens – Festa da Mandioca	60
Figura 6	Parte da Aldeia Môxkàrkô	62
Figura 7	Crianças brincando de pintar o corpo	70
Figura 8	Prédio atual da Escola Kubenhikhan-ti	75
Figura 9	Prédio novo e abandonado da Escola Kubenhikhan-ti	75
Figura 10	Professora, monitor e alunos na sala de aula da Escola Kubenhikhan-ti	79
Figura 11	Proposta curricular	90

INTRODUÇÃO

No contexto atual torna-se imprescindível permanecer atento às diferenças em função do constante contato com as múltiplas culturas. O respeito à diversidade torna-se questão legal e visa à valorização dos grupos minoritários na tentativa de diminuir a desigualdade social. Percebe-se, portanto, que mesmo numa cultura pautada pelo preconceito e pelo descaso milenar, a exemplo da cultura indígena, é possível valorizar o múltiplo e ampliar as possibilidades de manifestações e questionamentos em relação às práticas educativas padronizadas que na maioria das vezes negam essa pluralidade.

A educação desenvolve-se de forma dinâmica e tem início no seio da família. Estende-se aos diversos setores da sociedade e chega finalmente a ser dinamizada na escola retornando ao princípio como um círculo que envolve o cidadão preparando-o nos aspectos social e cognitivo, visto que todo indivíduo, de uma ou de outra forma, encontra-se envolvido com a educação e isso ocorre cotidianamente, sabendo-se que ela serve para “para aprender, para ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver”. (Brandão, 1981, p. 7)

O autor ainda acrescenta que “a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade”. (Brandão, 1981, p. 7). Considera-se que cada grupo tem um modo peculiar de viver, e neste sentido apresenta situações e concepções que influenciam e norteiam as práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares implantadas em suas comunidades.

Diante desse quadro pode-se considerar que os aspectos apontados por Brandão e os relatos extra-oficiais de professores não índios e com os monitores índios que trabalham nas escolas localizadas nas aldeias Kayapó sobre suas experiências cotidianas nestas comunidades, bem como a própria vivência com os índios que vêm rotineiramente à cidade, possibilitou uma percepção, mesmo que insipiente, a respeito das questões que envolvem a trama da educação escolar indígena desenvolvida na comunidade Kayapó. No entanto, este contato não foi suficiente para se obter um entendimento mais aprofundado sobre os questionamentos em torno da necessidade de se ter na aldeia uma escola diferenciada, tão enfatizada nos discursos oficiais. Esta situação suscitou o desejo de se realizar esse estudo.

Tendo em vista também que são inúmeros os aspectos que podem ser discutidos em um tema tão amplo quanto à educação indígena, optou-se por delimitar o estudo tendo como foco as concepções apresentadas pela comunidade kayapó em relação à maneira como a

educação escolar é desenvolvida dentro da comunidade, ou seja, o que estes pensam sobre a escola e como essas concepções influenciam nas ações da instituição escolar.

O tema da pesquisa, portanto é: Olhando a escola: concepções sobre a educação escolar da comunidade indígena kayapó. A mesma inscreve-se na linha de investigação: A construção multicultural da igualdade e da diferença na escola para todos.

Estabeleceu-se como objetivo compreender as concepções da comunidade indígena kayapó sobre a educação escolar, partindo do princípio que para isto seria necessário perceber o que os índios kayapó pensam sobre a importância da escola, direito e obrigatoriedade na garantia de acesso à escola pública e de qualidade; quais são as suas expectativas sobre o processo de aprendizagem e formação dos educandos; qual a influência que a escola exerce sobre a comunidade ou vice versa, além de fazer um parâmetro entre o que se tem de garantia legal ao oferecer a educação escolar na aldeia. Enfim, olhar a escola a partir da concepção da comunidade kayapó.

Visando alcançar o objetivo proposto, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa com método etnográfico que se realizou a partir do estudo de caso da comunidade indígena Mòxkàrkõ, pertencente à etnia Kayapó, localizada às margens do Riozinho, afluente do Rio Fresco, município de São Félix do Xingu-Pa, tendo como foco de observação a Escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikanh-ti.

O estudo encontra-se organizado em três momentos distintos: No primeiro faz-se uma abordagem sobre o problema que motivou a escolha do tema, a apresentação dos objetivos e os caminhos metodológicos referendados por Giddens (2005), Laville e Dionne (1999), Lakatos e Marconi (2005) Teixeira (2003) e outros.

O segundo momento refere-se à revisão de literatura que discorre sobre os vários aspectos que dão suporte à discussão levantada. O primeiro aspecto apresentado é a cultura como fator de construção da identidade pessoal e social que teve como base as idéias de Albó (2005), Berlo (2003), Cotrim (2000), Dias (2005), Laraia (1993), Oliveira (2001), Santos (2008) e outros; o segundo trata da função da escola e a importância das concepções e tendências da educação e teve como referência Brandão (2005), Candau (2007), Freire (1994), Ghiraldelli Jr. (2002), Libâneo (2003), Luckesi (1991), Saviani (2005) e Morim (2007); o terceiro diz respeito à cultura escolar e o clima organizacional da instituição educativa que contou com as concepções de Brunet (2005), Carvalho (2010), Gideens (2005), Libâneo (2003), Luckesi (1999), Sampaio (2010), Silva (2009) e Vieira (2008); o quarto refere-se à educação escolar indígena e o currículo sob a ótica de Apple (2001), Candau (1984), Giroux

(1996), Luciano (2006), Maher (2006), Meliá (1979), Sacristán (2002), Silva (2006) e Pimenta (2000); e o último ponto discutido refere-se ao profissional da educação na escola indígena, apontando principalmente para a sua formação tendo como norte as idéias de Freire (1996), (Grupione (2006), Nóvoa (1997), Shirona (2007) e Teodoro (2003).

No terceiro momento tratou-se da apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo a respeito das concepções sobre a educação escolar indígena desenvolvida na aldeia Mòxkàrkô, iniciando com uma descrição do campo de pesquisa introduzindo os fatores econômicos, geográficos e sociais do município de São Félix do Xingu onde se encontram localizadas as aldeias da etnia Kayapó.

Procedeu-se também uma breve discussão sobre o povo Kayapó tendo como parâmetro a aldeia Mòxkàrkô apontando para sua localização geográfica, demografia, relação com a sociedade não indígena, bem como outros aspectos relevantes, tais como, as formas de transmissão do conhecimento adotadas pelo povo kayapó e a sua importância na preservação da cultura. Procurou-se fazer ainda uma descrição da escola Kubenhikhñ-ti nos seus aspectos físico, administrativo e pedagógico.

Finalmente foi traçado um diálogo tendo como base as entrevistas, depoimentos, conversas informais, observações e os discursos presentes nos documentos oficiais que garantem a qualidade do ensino nas comunidades indígenas, no intuito de averiguar, se na concepção do povo kayapó, estas garantias têm sido contempladas no contexto da comunidade foco deste estudo.

CAPÍTULO 1 – TRAÇANDO OS RUMOS DA PESQUISA

1.1 Problema

Além das garantias instituídas por Lei, a exemplo do disposto no Artigo 231 da Constituição Federal (1988), a saber: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” também são adotadas políticas públicas voltadas à educação escolar indígena.

Esta modalidade de educação no Brasil, conforme descrito no Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar, “foi pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional”. O fato é que, segundo o relator do parecer, desde o início da civilização o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam e ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho.

O índio, neste contexto, era impossibilitado de exprimir a sua vontade e desta forma, seus valores, crenças, costumes eram desrespeitados e deixados fora de qualquer discussão ou planejamento educacional. Com o decorrer do tempo, grupos da sociedade civil indígena e não indígena passaram a manifestar-se em favor de uma educação escolar indígena que valorizasse os saberes dessas comunidades, e principalmente a “língua” por compreender que por intermédio dela seria possível a conquista da sua cidadania, apesar desta encontrar-se, atualmente, em processo de decadência. Sobre este aspecto Fennel alerta que

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

No intuito de atender às reivindicações da comunidade indígena, garantiu-se no Artigo 210 da Constituição Federal (1988) que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores

culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Mas é no § 2º que, apesar de determinar que o ensino fundamental deverá ser ministrado em língua portuguesa, “fica assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Ou seja, as escolas deverão adotar um ensino bilíngue e terão a liberdade de adotar procedimentos metodológicos que facilitem a aprendizagem dos alunos dentro do contexto em que estão inseridos. Ainda neste sentido, o Artigo 215 diz que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Já no § 1º especifica melhor o dever do Estado em relação ao que determina o Artigo 215, “o Estado protegerá as manifestações culturais populares indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório”. Assim, a carta Magna vem trazer um horizonte mais ampliado de possibilidades para garantir a educação escolar, além de outros direitos da comunidade indígena.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 de 20 de dezembro, reafirma-se o disposto na Constituição Federal e ampliam-se os direitos inerentes à educação indígena, a começar pelo Artigo 78 que garante:

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

Vale ressaltar que o direito ao ensino bilíngue é também reafirmado pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e expressa a necessidade de um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a História e as necessidades de cada nação. Esta, porém, é uma conquista que ainda encontra-se registrada apenas na Lei, uma vez que na prática a oferta de educação escolar bilíngue acontece de forma restrita por falta de uma política pública séria que contemple os anseios das comunidades, conforme Montserrat advoga:

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

e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola. Entretanto, para poder ter alguma possibilidade de êxito, mesmo essa aparentemente singela ambição com respeito às línguas indígenas exigiria o planejamento e a implementação de ações bastante amplas, na medida em que implica profunda intervenção no *corpus* e no *status* dessas línguas. (Monserrat, 2006, p. 139)

Objetivando garantir o cumprimento do que preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução 3/99 a partir da qual várias decisões foram tomadas. Dentre elas pode-se citar a criação da categoria de escola indígena, a formação específica para professores indígenas e o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

No Artigo 10 da mesma Resolução dispõe ainda que “ planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e de órgãos governamentais”. Esta medida é fundamental para a efetividade da Lei, uma vez que as pessoas que fazem parte da comunidade é que tem conhecimento das suas necessidades e desta maneira podem influenciar com suas concepções.

Diante das garantias instituídas nas leis, passou-se a questionar se estas, de fato têm sido contempladas nas comunidades indígenas. Mas, informações preliminares davam conta de que as escolas instaladas nas aldeias não correspondem ao previsto e nem atendem às expectativas da comunidade, visto que possuem características específicas das escolas dos “brancos”, tanto no aspecto físico quanto administrativo e pedagógico, e que os professores (as) que ministram nestas escolas não possuem formação inicial específica para atuarem na educação escolar indígena, portanto, adotam as mesmas metodologias da modalidade de ensino regular dificultando assim a aprendizagem dos alunos índios.

Por outro lado, questiona-se o papel da escola dentro da aldeia por compreender que atualmente, assiste-se a momentos de grandes mudanças no contexto social, político e econômico e que a tecnologia e a ciência estreitam a consolidação das relações no mundo. Porém, o fato é que, independente das assimetrias no desenvolvimento humano, a sociedade de modo geral, precisa estar bem informada a respeito de como se inserir, e sobreviver em um novo contexto de maior integração entre os povos.

Considera-se sobre este aspecto que a educação exerce papel significativo no processo de crescimento e desenvolvimento de um povo, mas a este respeito o Brasil apresenta uma lacuna bastante significativa com relação à Educação Indígena, pois apesar dos

seus mais de 500 anos de “descoberto”, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa, contemporânea dos Povos Indígenas.

Os interessados em conhecer mais sobre os índios brasileiros estão diante de um abismo cultural imensurável, pois terão que se contentar com uma bibliografia didática evasiva e, muitas vezes, desinformada e preconceituosa que acaba caracterizando os indígenas apenas pelos aspectos históricos da colonização ou pelo caráter folclórico e pitoresco do seu modo de vida.

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

Diante disso, ao final do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas aldeias é possível ao índio Kayapó perder algumas de suas características naturais e passar a adotar como seu, o comportamento inerente ao não-índio e se tornar mais acirrado o processo de aculturação e desculturação dessa etnia.

Nestas condições, este estudo dá-se, entre outros motivos, pela pontuação feita ao processo de educação oferecida aos indígenas kayapó e suas possíveis consequências, além da pretensão de pautar, no cenário das políticas públicas a preocupação com o futuro dessa modalidade de ensino.

Estas questões foram preponderantes na escolha do tema de estudo e por acreditar que a comunidade indígena é quem poderá melhor retratar e explicitar sua concepção sobre a referida problemática, visto que convive cotidianamente com ela, é que se delimitou o problema de investigação por meio da seguinte questão chave:

Quais as concepções da comunidade indígena Kayapó sobre a educação escolar implantada na aldeia?

A referida questão tem seu desdobramento nos seguintes questionamentos:

Quais os elementos culturais que caracterizam a comunidade Kayapó?

Como é realizado o processo da educação sistematizada na comunidade Kayapó?

Qual a visão da comunidade kayapó sobre a proposta curricular adotada na escola?

Que tipo de influência as lideranças indígenas exercem sobre a escola e vice-versa?

Quais as expectativas que se pode contemplar em relação ao futuro educacional da comunidade kayapó?

1.2 Objetivos

As questões que detalham o problema da investigação orientam a definição dos seguintes objetivos:

1.2.1 Geral

Analisar a concepção da comunidade indígena Kayapó sobre a educação escolar implantada na aldeia.

1.2.2 Específicos

Descrever os elementos culturais expressos na comunidade Kayapó.

Conhecer o processo da educação sistematizada implantada na comunidade indígena Kayapó.

Entender o que pensam os Kayapó sobre a proposta curricular adotada na escola.

Identificar o tipo de influência que as lideranças indígenas exercem sobre a escola da aldeia e vice-versa.

Identificar quais as expectativas que se pode contemplar em relação ao futuro educacional da comunidade kayapó.

Discutir a educação escolar indígena segundo a concepção da comunidade Kayapó e os parâmetros legais.

1.3 Metodologia

1.3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo define o tipo de pesquisa realizada, sua natureza, bem como se destina a explicitar como a mesma foi operacionalizada. A abordagem em que o mesmo encontra-se inserido é de natureza predominantemente qualitativa, com a utilização de informações quantitativas. O método de pesquisa empregado tem caráter etnográfico com vista ao estudo de caso da Aldeia Mòxkàrkô, pertencente à etnia Kayapó.

Ao optar pela abordagem qualitativa visou-se atender o que se propõe, pois segundo Teixeira (2003, p. 111) “o pesquisador deve adotar um enfoque qualitativo na pesquisa quando indica a necessidade de investigar os fenômenos educacionais em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Além do que, para Bogdan & Biklen *et al.* (cit. por Teixeira, 2003) na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. A autora ainda enfoca que o investigador é o principal instrumento de investigação, interessa-se mais pelo processo que pelos resultados e tendem analisar os dados de forma indutiva prezando pelo significado dos mesmos. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intensivo de campo.

E por intermédio do método etnográfico o pesquisador “realiza a experiência compartilhando a vida, as atividades, os comportamentos, até mesmo as atitudes e os sentimentos das pessoas que o compõem”. (Laville & Dionne, 1999, p. 153). O autor ainda afirma que este método contempla principalmente os estudos que pretendem ser realizados em comunidades e em grupos, visto que o pesquisador deverá integrar-se ao meio e aos sujeitos pesquisados de maneira sutil e envolvente.

Por outro lado Giddens (2005) chama a atenção para as vantagens e limitações da etnografia e diz que, comparando-a com os outros métodos de pesquisa, esta é a que possibilita a aquisição de maior número de informações a respeito da vida social o que amplia o nível de compreensão do fenômeno estudado. No entanto, este tipo de trabalho apresenta grandes limitações, pois é difícil realizar a pesquisa em uma comunidade grande, além do que requer “muita habilidade do pesquisador em ganhar a confiança dos indivíduos envolvidos” (Giddens, 2005, p. 515). Caso isso não ocorra, torna-se impossível à realização da pesquisa.

Quando se trata do uso da etnografia na educação, Wolcott *et. al* (cit. por Ludke e André, 1990) chamam a atenção para o fato de que deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

1.3.2 População

Na região que compreende o Sul do Estado Pará e parte do Estado do Mato grosso localizam-se diversas aldeias da etnia Kayapó. Dentre elas pode-se citar: Pykarârãkre,

Kokraxmôr, Kikretum, Môxkârkô, Kndjãm. Nestas e em outras aldeias estão implantadas escolas que atendem crianças, adolescentes e até mesmo adultos no ensino fundamental de 1ª a 5ª série e em algumas até a 6ª série. Estas passam, assim como as demais escolas do município, pelo processo de mudança do sistema de ensino fundamental de 1ª a 8ª série para do 1º ao 9º ano.

Levando-se em consideração que as referidas aldeias pertencem à mesma etnia e conseqüentemente possuem características peculiares, e que o acesso a essas localidades requer grande disponibilidade de tempo e recursos, optou-se por eleger a comunidade indígena Môxkârkô como campo de pesquisa, tendo em vista que esta é uma das que abriga maior população perfazendo um total de 434 habitantes. Destes, 154 são alunos regularmente matriculados de acordo com os dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikanh-ti.

Do contingente ora mencionado é que se destacaram os sujeitos da pesquisa que foram divididos por categorias para a realização das entrevistas. O conjunto das categorias foi formado pelos seguintes grupos de participantes: Categoria I: cacique, Categoria II: guerreiro, Categoria III: monitor educacional, Categoria IV: estudante na aldeia, Categoria V: estudante na cidade totalizando um quantitativo de quatorze indivíduos integrantes do estudo.

1.3.3 Técnicas de pesquisa

As fontes de informações utilizadas basearam-se, a priori, em estudos bibliográficos, o que permitiu a identificação das teorias acerca da cultura e da educação, estabelecendo também um quadro de referências sobre o tratamento da questão indígena frente à sociedade envolvente e aos órgãos governamentais, bem como as Leis que dão as diretrizes do processo educacional nas comunidades indígenas.

Sabe-se que o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados que possibilite ao pesquisador interpretar diversos aspectos da realidade e desta forma encontrar respostas para seus questionamentos. Portanto, inicialmente procedeu-se da forma como sugere Giddens (2005, p. 514): “um etnógrafo não pode simplesmente está presente em uma comunidade. Ele deve explicar e justificar sua presença aos seus membros”. Portanto, o primeiro passo foi fazer contato com o Cacique Ôrat Kayapó (Àkiabôr) que é líder da Aldeia Kôkráxmôr, bem como da Nação Kayapó representando assim toda a comunidade indígena que pertence ao Sul do Pará e parte do Mato Grosso.

O mesmo recebeu a pesquisadora de forma atenciosa e respeitosa e deixou-a com plena liberdade para observar o cotidiano da comunidade e inquirir aos sujeitos, tanto na aldeia quanto na cidade, além de indicar dois indígenas para dar-lhe o suporte necessário para proceder com o trabalho de pesquisa. O contanto com a comunidade ocorreu de forma lenta, mas gradativa. Na primeira visita observou-se a desconfiança por parte dos indígenas e vice-versa. Foi possível conversar apenas com aqueles já havia conhecido anteriormente, na cidade, durante as festividades de comemoração do Dia do Índio ou em outros momentos que saem da aldeia procura de tratamento médico.

Como o relacionamento entre a comunidade e as professoras já estava mais consolidado, principalmente as índias dirigiam-se a elas para perguntar de quem se tratava e o que estava fazendo na aldeia. Estas apresentavam a pesquisadora e explicava os motivos. Dessa forma foi possível estabelecer um melhor entrosamento e conseqüentemente coletar os dados necessários para responder aos questionamentos anteriormente levantados.

Considerou-se suficiente proceder com quatro visitas à aldeia Mòxkàrkô, no período entre fevereiro e agosto de 2010, sendo que uma destas ocorreu por um tempo mais prolongado e suficiente para coletar as informações necessárias à realização da pesquisa. Contou-se também com o apoio da equipe técnica do Departamento Indígena da Secretaria Executiva Municipal de Educação – SEMEC e professoras que trabalham na escola, bem como com a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA no que se refere à coleta dos dados quantitativos e no transporte até a aldeia

Para a realização da coleta de dados in loco utilizou-se de técnicas específicas, tais como: entrevista semi-estruturada, conversas informais, depoimentos e observação participante incluindo o registro fotográfico dos aspectos considerados mais relevantes à documentação dos resultados obtidos.

As entrevistas foram norteadas por um roteiro (guião)¹ com questões de caráter objetivos e subjetivos iguais para todas as categorias. Para maior esclarecimento nas questões objetivas, estas foram acompanhadas de uma justificativa. Esta técnica foi empregada a partir das categorias que se originaram dos objetivos específicos estabelecidos, especialmente no que se refere às concepções da comunidade visando garantir a relevância da pesquisa.

Foi aplicada aos representantes da comunidade de forma a contemplar as categorias que caracterizam as funções exercidas dentro do grupo, a exemplo dos caciques, agentes

¹ Ver roteiro da entrevista em anexo.

comunitários, monitores educacionais indígenas, guerreiros, bem como alunos que estudam na aldeia e os que estudam na cidade.

Considera-se importante a concepção das mulheres kayapó, no entanto, a realização de entrevista com esta categoria de sujeito ficou impossibilitada uma vez que as mesmas não se comunicam utilizando a língua portuguesa com pessoas que não façam parte da comunidade. No entanto, isto não impediu de perceber o sentimento das mesmas, principalmente em relação à ausência dos filhos que se deslocaram para a cidade com a finalidade de estudarem.

As questões das entrevistas foram respondidas diretamente à pesquisadora, mas em alguns casos, quando havia dificuldade de comunicação com o entrevistado recorreu-se aos indígenas indicados pelo cacique para fazer a interpretação. As respostas foram registradas em formulário próprio tomando-se o cuidado de descrever com precisão, riqueza e fidelidade às respostas expressas pelos entrevistados.

Paralelamente utilizou-se de conversas informais e depoimentos coletados na I Conferência de Educação Kayapó² com o objetivo de obter dados sobre a opinião e sentimentos das pessoas que fazem parte desta comunidade em relação à educação escolar, de forma espontânea e clara.

As informações coletadas e analisadas consideram características socioculturais particulares dos povos indígenas pesquisados e os resultados ora apresentados se originaram das respostas concedidas pelo conjunto das categorias entrevistadas, seguidos das discussões e acrescidos das percepções feitas no campo de pesquisa. Para operacionalização do estudo utilizou-se um roteiro de entrevista com oito questões objetivas e subjetivas divididas em itens e subitens³.

A pergunta inicial teve como objetivo identificar o grau de importância que a escola tem para a comunidade kayapó. Para tanto, formulou-se a seguinte pergunta: Considera que a escola é muito importante, pouco importante ou nada importante? Ao marcar a opção que contemplava o seu pensar o entrevistado deveria também justificá-la.

Com a intenção de perceber o entendimento da comunidade em relação ao direito do indivíduo e a obrigatoriedade do estado em garantir a educação escolar na comunidade

² A 1ª conferência de Educação Kayapó foi realizada na Aldeia Kôkramôr, localizada no município de São Félix do Xingu-Pa, nos dias 12 e 13 de setembro de 2009. Teve como objetivo apontar propostas de inovação para a educação escolar indígena, tendo por base o contexto local. As propostas levantadas na conferência foram apresentadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em Brasília.

³ As entrevistas encontram-se em anexo constando os respectivos dados dos entrevistados, tais como, nome, sexo, escolaridade e função que exercem na comunidade.

indígena fez-se as seguintes perguntas: Considera que a escola é um direito da criança, de todas as crianças ou só de algumas? Considera que a educação deve ser uma obrigação do Estado ou deve ser facultativo? Considera que a obrigação do Estado em garantir a educação escolar deve ser para todos ou só para alguns? Até que idade o Estado deveria garantir a frequência escolar? E Considera que a escola deveria ser gratuita ou paga?

Para possibilitar a análise sobre a proposta curricular utilizada na escola e identificar como são percebidas as diversas áreas do conhecimento perguntou-se quais são as disciplinas que considera mais importante e quais são menos importantes para a formação dos alunos.

Com o objetivo de identificar quais as mudanças que na opinião da comunidade deveriam ser realizadas na escola foi solicitado aos entrevistados que apontassem o que deveria ser mantido e o que deveria ser introduzido, ou seja, quais as inovações deveriam acontecer na escola. Solicitou-se também que dissessem se consideram que a escola, nos últimos tempos, melhorou, piorou ou continua na mesma.

Quanto à influência que a escola exerce sobre a comunidade e que as lideranças exercem sobre a escola, questionou-se: Considera que a escola tem influência sobre a cultura indígena? Considera que as lideranças exercem muita ou pouca influência sobre a escola?

E finalmente, na tentativa de entender quais são as expectativas da comunidade em relação ao futuro estudantil dos alunos da aldeia Mòxkàrakô questionou-se aos entrevistados se eles consideram que ao concluir os estudos oferecidos na aldeia o aluno deve permanecer na aldeia ou continuar os estudos na cidade; e o que acontece com estes alunos: permanecem na aldeia ou continuam os estudos na cidade.

No que se refere à técnica da observação, foi realizada também no cotidiano da comunidade Mòxkàrkô, bem como da escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikanh-ti a partir do acompanhando da rotina das pessoas nos seus afazeres, suas manifestações culturais, formas de relacionamento e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, monitores e alunos no contexto escolar. Observou-se também a estrutura física da escola visando fazer uma análise sobre a capacidade de atendimento da mesma.

Os critérios adotados na observação procuraram identificar os elementos culturais que caracterizam a comunidade Kayapó e analisar se a forma como a escola se desenvolve nesta comunidade atende às expectativas da mesma.

Para isso estipulou-se alguns questionamentos que foram respondidos pela pesquisadora no decorrer da observação, a exemplo de: Como é o cotidiano da comunidade

Môxkàrkô? Quais traços culturais são mais evidentes no seio da comunidade? Como as pessoas da comunidade se relacionam entre si e com os “brancos”? Como é a estrutura da escola implantada na aldeia? Como é a convivência entre corpo docente, discente e comunidade? De que forma está sendo feito o atendimento pela SEMEC no que se refere à administração da escola?

Os dados colhidos através da observação foram registrados em um diário de campo. Essas anotações possibilitaram a descrição do ambiente, espaço físico, modo de agir e falar, assim como o comportamento inerente a esta comunidade. Paralelamente, fez-se registro fotográfico do cotidiano da comunidade e da escola, bem como anotações pessoais de cunho reflexivo que deram condições de analisar, esclarecer e direcionar os passos seguidos durante a pesquisa.

A abordagem quantitativa foi empregada para coletar os dados estatísticos da comunidade e da escola, a exemplo do número de habitantes da aldeia Môxkàrkô, assim como o número de alunos regularmente matriculados na escola Kubenhikanh-ti. Os dados demográficos foram coletados no posto de saúde da comunidade que é coordenado pela FUNASA e as informações referentes à escola foram disponibilizadas na própria escola e na SEMEC.

Ao concluir a coleta de dados partiu-se para analisá-los por meio das técnicas de análise e interpretação simples pontuadas por Lakatos & Marconi (2005, p. 169) lembrando que a “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas”. Ou seja, a análise busca evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros aspectos, enquanto que a interpretação é uma atividade intelectual que evidencia os significados mais amplos em relação às respostas.

1.4 Revisão da literatura

1.4.1 A cultura como fator de construção da identidade pessoal e social

Compreender a cultura como fator de construção da identidade pessoal e social torna-se preponderante em função da relevância do tema em estudo que se refere à educação escolar indígena. Sabe-se que este é um tema bastante complexo, portanto, não é pretensão abranger todos os conceitos e nem tampouco encerrar as discussões relacionadas ao assunto. O intuito deste é, portanto, abrir espaço para uma breve discussão a respeito do assunto. No

entanto, compreende-se que só é possível fazê-la quando se toma por base o pensamento de estudiosos das áreas da Antropologia, Sociologia, Filosofia e outros que se voltam à pesquisa das peculiaridades inerentes ao ser humano. Diante disto é pertinente ouvir e analisar as concepções apresentados por eles.

Dias (2005) faz uma reflexão tomando por base os pensamentos de diversos autores e afirma que todas convergem para três aspectos básicos: o indivíduo adquire a cultura, não por herança biológica, mas a partir do processo de socialização; a cultura abrange tanto o aspecto material que consiste em todo tipo de utensílios ferramentas, instrumentos, etc., quanto o aspecto imaterial que se refere ao campo das idéias, normas sociais, religião, costumes, ideologias, folclore, etc.; e finalmente acredita que a cultura é uma característica exclusiva do ser humano e que

ela se manifesta por meio de tudo aquilo que produz o ser humano para satisfazer as suas necessidades e viver em sociedade, estabelece os limites no qual se desenvolve toda a ação social; e é construída e compartilhada pelos membros de uma determinada coletividade. (Dias, 2005, p. 47)

No entanto, o autor lembra que se olhada pelo ponto de vista empírico pode-se cometer o equívoco de acreditar na possibilidade da existência de superioridade de uma cultura em relação à outra cultura. É o que ele chama de etnocentrismo.

Todos os seres humanos possuem cultura, e esta não pode ser melhor ou inferior à outra – serão somente diferentes. Assim, afirmar que uma pessoa tem mais cultura que a outra é um juízo de valor emitido a partir do referencial de determinada cultura. (Dias, 2005, p. 48)

Quando a cultura é abordada como sendo determinante na comunicação e na forma como as organizações sociais influenciam ou exercem o poder sobre o comportamento, é importante lembrar também que toda comunicação ocorre dentro de um contexto cultural. Nesse sentido pode-se recorrer à concepção de cultura defendida por Berlo (2003, p. 173).

Cultura é o conjunto de crenças, valores, meios de fazer as coisas e meios de comportar-se partilhados por todos os homens. A cultura abrange os jogos, as canções e danças; os modos de construir um abrigo, de cultivar o milho e de governar um barco; a estrutura e o funcionamento das famílias, dos governos e dos sistemas educacionais; a divisão de autoridade, a atribuição de papéis e o estabelecimento de normas dentro dos sistemas; a língua e todos os demais códigos bem como os conceitos aceitos e codificados, e um complexo de modos de viver,

de adaptar-se ao ambiente em mutação e de garantir, por pressão social e por recompensas, a realização de seus imperativos.

Sabendo da importância da comunicação no contexto abordado pelo autor, vale lembrar que a capacidade e a necessidade de comunicar-se e de relacionarem-se é peculiar ao ser humano desde o princípio da formação da humanidade. A principal forma de comunicar-se e que é inerente apenas a ele é através da linguagem, além do que o processo de aquisição dessa faculdade passou por várias modificações até alcançar a complexidade vista atualmente como afirma Lévy (1998, pp. 37-38).

As últimas hipóteses dos paleontólogos indicam que a faculdade de linguagem, conforme a conhecemos hoje, só foi plenamente desenvolvida pelo homo sapiens. Ainda que não esteja totalmente demonstrado é provável que falassem a mesma língua, ou línguas próximas, estando em comunicação direta uns com os outros.

A linguagem constitui-se, portanto, em um dos principais fatores de comunicação. Segundo Vygostky *et al.* (cit. por Rego, 2000) a linguagem, a memória, a percepção e a práxis são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Assim, esta faculdade, como um sistema estritamente humano possibilita a formação de conceitos e formas de organização do mundo real, sendo por meio dela que as funções psíquicas superiores são socialmente estruturadas e culturalmente transmitidas, traduzindo-se em um universo de significações que permitem interpretar o mundo e nele atuar.

O homem tornou-se um ser essencialmente social, e “ao relacionar-se com outros no processo de socialização vai adquirindo hábitos e costumes que vão se agregando aos poucos na sua personalidade individual tornando-o cada vez mais identificado com uma personalidade cada vez mais difusa”. (Dias, 2005, p. 85).

É a partir da socialização que o ser humano constrói a sua personalidade, e de acordo com o autor, esta recebe influência de diversos fatores no seu desenvolvimento, tais como: “a herança biológica, o ambiente físico, a cultura da qual o indivíduo participa e a história de vida ou a sua experiência biológica e psicossocial”. (Dias, 2005, p. 86)

Ou seja, ela se incultura, como afirma Albó (2005) ao justificar que isto acontece a partir do primeiro momento que a criança começa a fazer parte de um grupo cultural. Ela vai interiorizando toda a sabedoria e todos os valores de seu povo; isso vai se tornando parte de sua própria estrutura pessoal.

Vale lembrar que há um grande distanciamento entre o comportamento dos animais e o do seres humanos, uma vez que o homem possui raciocínio mais elaborado que conseqüentemente lhe permitem, além da capacidade para aprender e reelaborar o aprendido, ser “capaz de romper com passado, questionar o presente e criar a novidade futura” conforme defende Cotrim (2000, p. 86). O homem não nasce pronto, mas vive num constante processo de modificação comportamental e nele ocorre uma integração de características hereditárias e adquiridas tornando-o, portanto, um ser biológico e cultural

Os comportamentos e predisposições que envolvem a participação de todos que fazem parte dos grupos e de tudo e todos que os cercam. Berlo (2003) os define como contexto cultural. Esta convicção do autor encaminha para preocupações efetivas com as premissas e aspirações de intervenções na cultura de um povo.

Vendo por esse ângulo pode-se recorrer ainda à outra concepção de cultura que se constitui em uma totalidade, pois envolve todos os aspectos da vida do indivíduo e da sociedade a qual ele pertence, uma vez que este é capaz de criar o seu próprio espaço e transformá-lo de acordo com as suas necessidades.

Kluckhohn *et. al* (cit. por Oliveira, 2001, p. 153) define a cultura como “a vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire do seu grupo, ou pode ser considerada a parte do ambiente que o próprio homem criou”. Este pensamento se funde com a visão de William (1992) que defende que a cultura é interpretada como modo de vida global de determinado povo, sempre tomando como base e sentido: pessoa de cultura, pessoa culta, interesses culturais, atividades culturais, artes e trabalho intelectual do homem.

Ao referir-se ao conceito de cultura, o autor toma como exemplo o conjunto de experiências vividas por uma comunidade, compreendendo desde as formas de viver classificadas como comuns às mais elaboradas e complexas. Analisa-a “tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder”, quanto “toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante”. (William, 1992, p. 114)

E refere-se ainda a ela como a pilastra da união dos povos e como política e projeto de humanização que encaminha as reflexões para o sistema de convivência, para o jogo de interesses que determinam os diferentes comportamentos sociais, posturas, atitudes desenhando uma identidade que gera a herança cultural, que particulariza e identifica cada povo; importando ainda conceber a sua ética: pensamento que reflete a força dos significados construídos que asseguram a identidade de um povo, que estabelecem os contornos dos

comportamentos valorizados e aceitos, das soluções emanadas das vivências do grupo, das relações construídas resultantes de afetos, de poderes e de saberes.

E nesse contexto, para melhor compreensão do que vem a ser identidade, recorre-se a Houaiss (2001) que a define como o estado do que não muda, do que fica sempre igual; convivência de persistência da própria personalidade; conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa de uma coisa e graças às quais é possível individualizá-las. Já a identidade social, de acordo com Dias (2005) é o produto da associação e identificação com outros grupos, quando estes apresentam características peculiares no modo de pensar, sentir e agir, mas ao mesmo tempo se diferencia de outros que apresentam características diferentes das suas.

A questão da identidade é abordada por Laraia (1993) a partir de três concepções bem diferenciadas. A primeira é definida como sujeito do iluminismo, onde o centro essencial do eu era a própria identidade, ou seja, a construção da identidade, tanto pessoal quanto social baseava-se na concepção de um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades, de razão, de consciência e de ação.

A segunda refere-se ao sujeito sociológico que caracteriza um indivíduo da modernidade, cuja identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Neste sentido o que prevalece não é mais o ‘eu’ e sim o ‘nós’, uma vez que o indivíduo passa a perceber a necessidade de interagir com os demais membros da sociedade prevalecendo então o processo de socialização na cooperação.

E finalmente, o sujeito pós-moderno que é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Este tipo de sujeito representa de fato a realidade do homem atual.

Durante muitos séculos a humanidade tem dissipado os laços fortalecedores da cultura entre os grupos, ou seja, a perda da identidade pessoal e social. No entanto, na atualidade percebe-se a preocupação pela busca de afirmação de uma diferença ou de uma semelhança. Isto consolida a própria identidade num contexto heterogêneo, o que pode ser chamado de identidade étnica que na concepção de Signorini (1998, p. 26) “é o sentimento de pertencer a um grupo étnico (é) uma identificação étnica gerada por um sistema específico de produção cultural, alimentado por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico”.

Não é mais possível pensar um indivíduo estático, acomodado, pois se sabe que viver em um mundo globalizado implica em tomar atitudes diversas em diferentes situações e até

no mesmo tempo. Mesmo neste contexto dinâmico, o ser humano preocupa-se em construir uma identidade que o solidifique no meio.

A busca pela identidade cultural é a busca de afirmação de uma diferença e de uma semelhança. Quando buscamos a identidade cultural, procuramos identificar aqueles que são iguais que se identificam conosco; isso fortalece o sentimento de solidariedade grupal. No entanto, se somos iguais, é porque somos diferentes de outros; desse modo a identidade tem este aspecto aparentemente contraditório, de necessitar estabelecer as diferenças em relação aos outros membros de outras comunidades. (Dias, 2005, p. 68)

Nesse sentido, é importante refletir sobre o processo de mudança comportamental e cultural tão evidente no meio das sociedades atuais. Processo esse que ocorre em função da necessidade que o indivíduo tem de adaptar-se a novas situações.

Refere-se, portanto aqui, a dois tipos de mudança cultural apontadas por Berlo (2003). Uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e outra que é o resultado do contato entre diferentes sistemas culturais que se desenvolve a partir da assimilação dos hábitos e costumes de outra cultura na qual o indivíduo passa a se inserir. O primeiro ocorre de forma lenta sob a influência de uma situação inusitada que venha interferir no contexto, já o segundo pode ocorrer em menor espaço de tempo, ou pode ser menos radical.

Sobre os tipos de mudança cultural pode-se ainda recorrer à afirmação de Albó (2005, p.37):

Essa mudança se produz de dois modos complementares, cada vez mais entrecruzados: pela *evolução interna* do grupo, à medida que passa a ganhar novas experiências ou a reagir a mudanças ao seu redor, e por *influência externa*, no permanente intercâmbio com outros grupos culturais. Em ambos os casos, as mudanças podem começar em determinados indivíduos, que começam influenciar os demais, e/ou por modificações mais estruturadas no contexto (econômico, social, ambiental), que levam à novas adaptações e estratégias.

Fica evidente então que estas mudanças afetam o comportamento, hábitos e costumes já adquiridos, ocorrendo muitas vezes profundas alterações que podem alcançar a um processo da transculturação, tanto na identidade pessoal quanto social, em função principalmente da influência de outras culturas que ocorrem a partir de dois processos: “a aculturação, que é a adoção de alguma característica proveniente de outra cultura” e a “desculturação, que é a perda de alguma característica da própria cultura”. (Albó, 2005, p. 41)

Vale lembrar que a reflexão focada em temas de influência no cenário atual e o debate sobre o sujeito na sociedade contemporânea têm a cultura como ponto de convergência. Desta forma, o conhecimento do ambiente desempenha um papel fundamental na garantia da reprodução da sociedade e da cultura. O conhecimento da natureza e sua relação com o homem e a cultura são simultaneamente material e imaterial, apreendendo-se pelo exemplo e pela experimentação, além do que a tradição cultural dos antepassados é valor fundamental para a preservação da tradição da oralidade, na valorização do trabalho, como meio educativo e como inserção da vida em grupo.

Finalmente, é necessário afirmar a cultura como uma questão de cidadania o que pressupõe ao indivíduo ser detentor de direitos e deveres. Covre (1995, p. 9) lembra que estes preceitos encontram-se descritos na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 1948 e afirma que:

A sua proposta mais profunda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre o seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poderem expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem.

Mas ressalta:

Isso tudo diz respeito aos direitos do cidadão. Ele também tem deveres: ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo, direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através dos movimentos sociais, ao participar de assembleias – no bairro, partido ou escola. E mais: pressionar os governos municipal, estadual, federal e mundial.

A discussão levantada por Covre (1995) leva o homem a refletir sobre sua responsabilidade na garantia da cidadania individual e coletiva. A concepção de que este é apenas sujeito de direito é nula passando-se então ao entendimento de que também é portador de deveres, e, portanto, é seu o papel de lutar por melhorias sociais, visando o bem comum. Sabe-se, no entanto, que o afã em relação às políticas de direitos humanos não é algo fácil de ser empreendido, tendo em vista que vai de encontro a interesses diversos.

A política dos direitos humanos transcurre momento em que “em geral estão a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos” (Santos, 2008, p. 444). Mas, segundo o autor isso não representa na globalidade a história dos direitos humanos, visto que em toda parte do mundo existem pessoas e instituições que reivindicam os direitos inerentes ao cidadão. Mesmo passando, muitas vezes, por situações constrangedoras, busca concretizar uma política com objetivos emancipatórios frente à sociedade hegemônica.

No entanto, para que de fato ocorra uma política emancipatória que contemple o que se espere de uma sociedade com imensa diversidade cultural, num contexto globalizado, Santos (2008, p. 445) aponta o que ele chama de “premissas da transformação dos direitos humanos num projeto cosmopolita insurgente”, a saber:

Superação do debate entre universalismo e relativismo; todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; nenhuma cultura é monolítica e todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica – princípio da igualdade e da diferença. (Santos, 2008, pp. 446-447)

De tais proposições, Santos conclui que estas servem como base de “um diálogo intercultural” em torno das questões relacionadas à garantia dos direitos humanos, mas que são preponderantes na tomada de decisões que envolvam o respeito aos direitos e aos deveres do homem como ser individual e social.

1.4.2 Função social e a importância das concepções e tendências da educação

Com a sua capacidade de criar e transformar, o ser humano sempre manipulou a natureza para produzir bens que satisfizessem suas necessidades básicas no intuito de lhe proporcionar uma vida mais confortável. Mas é partir do século XV, de acordo com Cotrim (2000) que iniciou um período de grandes transformações histórico-sociais na Europa que refletiram diretamente na construção de uma mentalidade moderna e modificaram o modo de ser e de viver de muitos europeus.

Entre estas transformações ele destaca a passagem do feudalismo para o capitalismo, período no qual ocorreu o florescimento do comércio, o estabelecimento das grandes rotas comerciais, o predomínio do capital comercial e a emergência da burguesia; o movimento da

reforma; o desenvolvimento da ciência natural e a criação de novos métodos científicos; a invenção da imprensa; o desenvolvimento industrial.

Mas para Laville & Dionne (1999) somente no século XIX, com o triunfo da ciência, é que aumenta o número de descobertas e com isto modifica-se totalmente o quadro econômico e social, pois se consegue atingir através dela todos os domínios da atividade humana, desde a agricultura, a produção de objetos manufaturados, no campo da comunicação, na saúde e demais setores essenciais para a sobrevivência humana.

O mundo continuou sofrendo mudanças de ordem social, ambiental e política o que caracteriza o início de um novo período na História que passa a ser considerada como pós-modernidade. E neste contexto pode-se incluir como um dos principais fatores de transformação o que Targino (1995) descreve como revolução tecnológica que alterou profundamente o modelo social do ocidente, pois possibilitou a descentralização da economia, alterou as práticas culturais, redefiniu as metodologias de trabalho e democratizou a informação.

Questionar e compreender a função social da educação e suas diferentes concepções e tendências diante deste quadro se constituem atualmente tarefa preponderante, no entanto, pressupõe a busca de respostas não definitivas, visto que esta se encontra em constante processo de construção. Nesse sentido, os múltiplos olhares que envolvem a educação nos proporcionam mecanismos para refletirmos sobre os avanços e retrocessos pelos quais passam esta instituição.

A sua inserção no meio social é um fator indispensável, uma vez que a sociedade tem se tornado mais complexa, necessitando de cidadãos mais capacitados, tanto intelectualmente quanto profissionalmente. Trabalhar educação é basicamente trabalhar com o conhecimento, e a produção deste tornou-se crucial para o desenvolvimento social e econômico. A rapidez em que ocorrem as mudanças a nível mundial e local exige da educação, alternativas mais eficientes de ações que viabilizem um processo ensino-aprendizagem que atenda as expectativas da sociedade atual.

Mas, ao longo da História, os modelos de educação têm sido questionados e passaram por mudanças significativas, o que Brandão (2005, p. 9) chama de “crise dos paradigmas”. Neste contexto, o termo “paradigma” diz respeito a idéias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos conforme definem Bordignon e Gracindo (2008); e a educação sofre alterações de acordo com as mudanças ocorridas dentro da própria sociedade, pois “não é a

educação, por si que cria um modelo social, mas ela atua dentro de um modelo social existente ou por existir”. (Candau, 2007, p. 26)

A mudança, por sua vez, pressupõe normalmente a resistência. No entanto, esta representa uma vantagem, no sentido de que apenas as realmente proveitosas, e que sejam por isso inevitáveis, serão adotadas amenizando o esforço da sociedade em adotar, e depois rejeitar um novo conceito.

Tendo em vista as mudanças ocorridas no contexto histórico mundial é pertinente refletir sobre a relação homem-educação-sociedade, e com esta finalidade recorre-se, portanto, às concepções de Ghiraldelli (2000).

Nos séculos XVI a XIX priorizava-se a razão. O homem deveria ser capaz de pensar e ter atitudes autônomas. Nesse sentido, a educação deveria prezar a racionalidade e preparar as crianças para serem homens pensantes, capazes de agir corretamente e atuar politicamente. No final deste período e adentrando ao século XX, predomina a idéia de que o homem deveria está apto para enfrentar o mercado de trabalho em função da necessidade de mão de obra nas fábricas, ou seja, o cidadão deveria se tornar profissional. Nesta visão a educação tinha a finalidade de capacitar o homem para se manter ativo, prático, construtor, empreendedor – trabalhador.

Esta é a concepção da sociedade capitalista que para Libâneo, Oliveira & Toschi (2003, p. 172) é diferente da sociedade religiosa do período feudal, uma vez que sob aquele prisma “a educação é entendida em uma perspectiva científica onde a escola com suas normas, regras, agentes específicos, áreas de saber e outros incorpora os valores da nova sociedade”.

Ainda neste contexto, vislumbram-se também mudanças nas concepções de educação e Luckesi (1991) discute essas diferentes concepções a iniciar pela educação como redentora da sociedade. Segundo o autor essa tem a finalidade de adaptar o indivíduo à sociedade de forma passiva, sem questionamentos das normas estabelecidas no intuito de manter a sociedade em “harmonia”, uma vez que esta considera os problemas como desvios por parte dos indivíduos ou dos grupos e que para manter a ordem devem ser corrigidos.

A perspectiva da visão reprodutora tem na educação os mecanismos necessários para reproduzir os valores das classes dominantes ficando nítida então, a divisão de classes onde se estabelece o papel de quem comanda e de quem obedece de acordo com a estratificação social.

Já a tendência transformadora atua como mediadora no contexto social auxiliando no processo de mudanças políticas, econômicas e culturais de acordo com o projeto estabelecido pela sociedade, projeto este que vai sendo construído a partir das relações sociais existentes.

As concepções analisadas a partir do pensamento de Saviani (2005) podem ser agrupadas em duas tendências - concepções tradicionais / concepções renovadoras - que tem como foco a relação entre teoria e prática, sendo que no primeiro grupo a ênfase é dada às “teorias do ensino” que apresenta as modalidades da pedagogia tradicional, centrando-se na idéia de “como ensinar”, e no segundo as “teorias da aprendizagem” que versam as modalidades da pedagogia nova centrada no “como aprender”. E o autor esclarece:

As concepções tradicionais pautavam-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno.

As concepções renovadoras pautavam-se pela centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (Saviani, 2005, p. 2).

Vislumbrando a situação de marginalização escolar sofrida pelas crianças consideradas de classes inferiores, o autor classifica também as concepções da educação em três categorias.

As teorias não-críticas têm a perspectiva de que a educação é autônoma no contexto social e a educação escolar apresenta-se como agente capaz de superar e propor soluções para os problemas de marginalização social, no entanto, nega o poder e a importância da escola.

As teorias crítico-reprodutivistas defendem que a educação reforça a discriminação social, pois esta exclui da mesma forma que o faz a sociedade capitalista em detrimento da estrutura sócio-econômica, reforça a divisão de classes e a detenção do poder da burguesia, evidencia o poder e a importância da escola;

A teoria histórico-crítico pressupõe que a educação tem atuação relativa, ou seja, da mesma forma que recebe influência da sociedade capitalista, também interfere nesta, podendo até mesmo contribuir para sua transformação. Defende a especificidade da escola que é ter a função educativa, preocupando-se essencialmente com a aquisição do conhecimento. Saviani *et al.* (cit. por Libâneo, 2003).

Sob a ótica de Libâneo (2003) o papel da educação é evidenciado nas tendências pedagógicas apresentadas no contexto educacional de cada época. O autor refere-se inicialmente à Tendência Liberal Tradicional onde a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura. Os problemas sociais pertencem à sociedade. Sob este aspecto a escola tem a única função de transmitir a cultura e o saber sistematizado.

Com a tendência liberal renovada progressista a escola busca suprir as experiências que permitem ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. Nesse sentido, a escola deixa de ser passiva e passa a ser percebida como um agente vivo de construção social.

A tendência liberal tecnicista visa fazer com que a escola seja capaz de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas, atendendo assim as exigências de mercado e de certa forma minimizando o homem como ser social.

Da tendência libertária progressista à tendência progressista crítico-social dos conteúdos surge um novo quadro onde a escola deve cumprir a função de possibilitar ao aluno a preparação para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

A Educação também é vista como fator de libertação na concepção de Freire (1984) que contrariando as prerrogativas instauradas pela educação tradicional mostra à sociedade uma nova maneira de ver e de fazer educação.

Freire tinha como objetivo principal levar a sociedade a refletir sobre a posição tão restrita, limitada, pouco produtiva e não inclusiva da escola tradicional. Ele acreditava que a escola não se restringe aos seus muros, portanto não existe limite para a aprendizagem que também é realizada no contexto diário a partir da leitura de mundo. Por intermédio da escola, crianças, jovens e adultos podem ser libertos da opressão e da ignorância.

O professor passa a ser educador, o facilitador, aquele que é capaz de aprimorar o conhecimento. Não existe um saber unilateral, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 25)

Os reflexos das concepções e tendências pedagógicas adotadas no decorrer da história podem ser percebidos dentro das escolas. No entanto, no contexto de uma sociedade caracterizada pela globalização econômica e pela difusão do conhecimento em rede, o papel e a função social da escola, certamente passam a ser redimensionados.

Vale lembrar, portanto, que a UNESCO estabelece para a educação deste século, através do documento: Educação um tesouro a descobrir: relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, quatro aprendizagens indispensáveis: o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer. Abordagem que recebe um aprofundamento a partir da análise de Morim (2007) sobre a educação enfatizando os saberes necessários à educação do futuro.

Estas concepções têm servido atualmente ao sistema educacional como um norte para implementação das políticas públicas voltadas à educação básica e também superior. E com esta finalidade, mais uma vez, a educação escolar deve assumir o seu papel adotando uma nova postura de ensino com visão de presente e futuro referenciada nos fatos passados.

1.4.3 Cultura escolar e o clima organizacional da instituição educativa

Tendo em vista as concepções e tendências discutidas, compreende-se que cada uma tem a devida importância dentro do seu tempo e independente do modelo vigente a educação tem a prerrogativa de criar condições para a disseminação do saber. A educação desenvolvida nas instituições de ensino assume papel primordial na formação pessoal do indivíduo, devendo, portanto, trabalhar com a diversidade, respeitando as diferenças individuais do ser humano.

Sabe-se que tanto a educação informal quanto a educação formal tem papel preponderante na transmissão da cultura, na adaptação dos indivíduos à sociedade, no desenvolvimento de suas potencialidades, bem como no desenvolvimento da própria sociedade. Para Sigmund *et al.* (cit. por Brandão, 1981, p. 84) “a educação é hoje considerada como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade

social com vistas a garantir a evolução econômica e social, e dar continuidade à mudança no sentido desejado”. Carvalho também afirma:

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição. (Carvalho, 2010, p. 1)

Diante destas afirmações pode-se compreender a escola como uma instituição social que possui cultura própria e é composta por pessoas com sentimentos, virtudes, deficiências. Ela deve ser organizada e pautada em princípios que visem atender às peculiaridades de cada um, bem como a melhoria da qualidade de vida em sociedade.

A escola enquanto instituição surgiu da necessidade de transmitir o saber acumulado pela humanidade e que existe uma estreita relação entre escola e cidadania, uma vez que é na vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas que são importantes para a sobrevivência da sociedade (Vieira, 2008). Na verdade

a escola trabalha com o conhecimento de forma sistematizada e organizada. A ela cabe ensinar e garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à inserção das novas gerações na vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. (Vieira, 2008, p.140)

Seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar. (Libâneo, *et al.*, 2003)

Analisando também a abordagem de Silva (2008) pode-se vislumbrar a escola como “um campo de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista”, pois, segundo o autor é na escola onde o sujeito e a consciência são o centro do processo; onde

ficam mais evidentes os aspectos regulativos e de governo; os princípios humanistas da autonomia são mais cultivados; o binarismo: opressão/libertação, opressores/oprimidos é claramente definido; a razão predomina e torna-se fundamento importante. É na escola que o papel do professor (a) é muito enfatizado e onde se busca ardentemente a mudança, tanto do educando, quanto da escola e da sociedade.

A educação realizada na escola, por sua vez, é orientada por políticas públicas que tem como um de seus principais objetivos, segundo as normas educacionais estabelecidas, contribuir para que sejam respeitadas as diferenças e desta forma evitar uma homogeneização indiscriminada. Barroso *et al.* (cit. por Carvalho, 2010) menciona que “o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar”.

E sobre o perigo da homogeneização Teodoro adverte:

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um sempre crescente número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX, desenvolveu-se uma gramática da escola, que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação (Teodoro, 2003, p. 143).

Sabe-se, no entanto, que o processo educativo não ocorre de modo unilateral ou mesmo individual, pois o ser humano é naturalmente sociável e depende desta inter-relação para desenvolver suas potencialidades, conforme afirma Luckesi (1991) que o ser humano se torna propriamente humano na medida em que, conjuntamente com outros seres humanos, pela ação, modifica o mundo externo conforme suas necessidades e ao mesmo tempo, constrói-se a si mesmo.

Educador e educando interagem no processo educativo. Eles são sujeitos da história na medida em que a constroem ao lado de outros seres humanos, num contexto socialmente definido primando pela igualdade e ao mesmo tempo pelo respeito às diferenças inerentes ao ser humano. Sobre este aspecto, Giddens fundamentado em outros autores afirma que “existem várias perspectivas teóricas sobre a natureza da educação moderna e suas implicações para a desigualdade”. (Giddens, 2005, p. 412)

A primeira abordagem citada pelo autor é defendida por Bernstein que enfatiza as habilidades linguísticas. O modo de falar das crianças pertencentes à classe trabalhadora

representa um código restrito, já o desenvolvimento da linguagem das crianças da classe média, em contraste, envolve a aquisição de um código elaborado. Dessa forma, as crianças que fazem parte do grupo que possui um código elaborado têm maior facilidade em adaptar-se às exigências da educação desenvolvida nas academias, que as crianças que possuem um código restrito, ficando assim evidente a desigualdade gerada por fatores socioeconômicos.

Na segunda abordagem, Illich critica o desenvolvimento econômico moderno por limitar as pessoas tornando-as dependentes. Critica também a obrigatoriedade da educação escolar e acredita que esta existe para atender “as exigências da economia por disciplina e hierarquia” (Giddens, 2005, p. 413). Illich ainda afirma que existe na escola o que ele chama de “consumo passivo” que é o mesmo que aceitar a ordem social estabelecida sem que haja nenhuma análise crítica sobre situação imposta.

Giddens (2005) analisa ainda o conceito de reprodução cultural defendido por Bourdieu. Nesse sentido a reprodução cultural refere-se aos mecanismos utilizados tanto pelas escolas quanto por outras instituições sociais que contribuem para que sejam perpetuadas as desigualdades econômicas ao longo das gerações. A reprodução acontece de forma sutil e influencia no aprendizado de valores, atitudes e hábitos, o que o autor chama de currículo oculto.

No contexto atual, a educação escolar segundo Ott (2007) passa por um momento de crise, pois não corresponde à necessidade dos alunos e existe incoerência entre a teoria e prática; desprezou o conhecimento organizado e o desenvolvimento do raciocínio preocupando-se apenas com aplicação dos conteúdos; não consegue desenvolver a capacidade de pensar e centra-se no individualismo; é cheia de contradições; mantém o discurso da igualdade e na prática sobrepõem os que mais se ajustam a interesses pré-estabelecidos, enfim, a escola deixou de ensinar e procura apenas manter-se de forma passiva.

Dessa forma a escola torna-se incapaz de contribuir para a solução dos problemas da comunidade que a cada dia crescem mais. O aluno encontra-se sem preparo suficiente para enfrentá-los. Sem conteúdo, sem método e sem um conhecimento mais adequado do próprio problema.

Este pensamento, a princípio nos remete a certo ceticismo, mas por outro lado nos faz analisar se a educação contempla as necessidades do cidadão que se encontra inserido num mundo que cresce e se desenvolve aceleradamente, onde se vive a cultura da virtualidade e da economia globalizada. Um cidadão que a cada instante se depara com uma nova revolução científica e tecnológica, avanços nos campos político e social, o crescimento das

cidades e os conflitos no campo, a consolidação do Estado de Direito que fortalece a cidadania e a cultura a partir do respeito às diversidades. Um cidadão que tem a sua frente a evolução dos meios de comunicação e a preocupação generalizada com o meio ambiente e com os fatores que causam a sua destruição.

A insegurança que os adolescentes, jovens ou mesmo adultos, porventura venham sentir ao se depararem com todas as transformações que ocorrem a nível mundial ou local será minimizada a partir do momento que se sentirem aptos para conviverem em sociedade, sentirem-se cidadãos de fato e de direito, ingressarem no trabalho, enfim, adquirirem autonomia, bem como competências no sentido que discorre Perrenoud (2000), que é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Importa ainda lembrar que este é um processo que acontece cotidianamente através da inter-relação entre os sujeitos. Vygostky *et al.* (cit. por Rego, 2009, p. 76) explica que ao longo da vida, “através da interação com o meio físico e social as crianças realizam uma série de aprendizagens”. A experimentação, a imitação e a instrução de pessoas adultas fornecem-lhe mecanismos para suas próprias descobertas diárias. Essas descobertas, por sua vez tomam caráter científico ao se confrontarem com o saber sistematizado realizado na escola ampliando assim o seu leque de conhecimento.

Frente a esta perspectiva é pertinente pensar sobre a forma como é organizada a instituição escolar, pois disto depende o sucesso ou insucesso dos agentes inseridos no contexto educacional, portanto, é de fundamental importância que os sujeitos envolvidos na escola sejam capazes de refletir e criar um clima propício para uma boa convivência, bem como mecanismos capazes de solucionar os problemas que a envolve.

Cada instituição escolar tem sua personalidade própria, capaz de formalizar e caracterizar a intenção dos agentes que dela participa. Dessa forma pode-se concordar com Brunet (1995) ao afirmar que o clima escolar tem multidimensão, as ações realizadas são fundamentais ao processo de avaliação proporcionando subsídios às mudanças e que as novas políticas e estratégias obterão êxito se o clima escolar for propício.

A escola é organizada de forma a atender uma dupla dimensão. A primeira tem caráter institucional, pois depende de um conjunto de regras e normas que visam nortear a ação dos sujeitos geralmente delimitando-os e unificando-os. A segunda acontece no dia-a-dia através das relações sociais que envolvem os sujeitos sendo, portanto um processo heterogêneo.

Ter definidas essas duas dimensões é importante no processo, no entanto, não garante o sucesso da instituição, pois isto depende basicamente da forma como ela é conduzida ou gerida. É preciso estar ciente de que

uma escola bem gerida e organizada é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em sua aprendizagem. (Libâneo, *et al.*, 2003, p. 301)

Todos os direcionamentos têm por foco a aprendizagem do aluno, apontando resultados concretos a serem atingidos, com ênfase no acompanhamento individual, combate à repetência e à evasão, estímulo a matrícula e à permanência na escola, valorização da ética e da educação artística e física, atingindo de forma igualitária todas as modalidades de ensino básico regular e de inclusão educacional

A escola ideal pressupõe, portanto, condições, recursos, clima e pessoas que colaborem para sair da dimensão subjetiva e frágil em que muitos anseios se perdem. Fazer uma escola coerente é, sobretudo, planejar coletivamente os rumos, anseios, ideais que darão vida a um projeto, ou seja, um “pano de fundo” das relações de ensino e aprendizagem que acontecem de fora para dentro, na própria escola e dela para a vida de todos que aceitam a valiosa experiência que é aprender.

1.4.4 Educação escolar e o currículo no contexto indígena

Tendo em vista a função da educação, bem como da escola, analisadas anteriormente, é pertinente refletir sobre a educação escolar inserida nas comunidades indígenas, bem como sobre o currículo que a norteia.

Para Maher (2006) o termo educação indígena refere-se ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano da comunidade indígena. O saber adquirido a partir das experiências passadas pelos mais velhos aos mais jovens tradicionalmente, de modo que seja perpetuada: a história, a língua, as crenças e seu modo de viver e de relacionar-se com a natureza. Na educação indígena não existe o papel do professor, nem o papel do educando, mas todos ensinam e todos aprendem continuamente através da convivência e das experiências coletivas.

Já a educação escolar indígena, segundo o mesmo autor, é aquela realizada entre as paredes de um colégio, requer uma sistematização dos procedimentos adotados e deve

seguir a conteúdos pré-estabelecidos para as diversas áreas do conhecimento no intuito de muitas vezes, atender as exigências dos não-índios. Estas definições são confirmadas por Luciano ao argumentar:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos. (Luciano, 2006, p. 129)

São relevantes as preocupações quando se percebe a possibilidade de compreender a própria cultura e a maneira como esta é transmitida. Neste contexto, Giroux (2009, p. 86) revela que: “os estudos culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”. O autor compreende a própria escolarização como um espaço de lutas, considerando a sala de aula, como espaço narrativo privilegiado, permeado por relações de poder de transmissão e reprodução se estabelecendo como um local de luta e contestações contínuas.

No que se refere ao processo ensino aprendizagem desenvolvido na escola indígena segue a mesma ideia de relação de poder, uma vez que os indígenas ainda são vistos como seres alienados. A concepção do índio como alguém incapacitado, sem conhecimentos, e que por isso tem de receber tudo de alguma outra sociedade, de outros povos que se consideram "superiores", caracteriza um processo de escolarização desenvolvido para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a "domesticação" dos índios para o trabalho escravo etc. (Paula, 1999)

Infelizmente, essa concepção se encontra ainda bastante presente nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, sobremaneira nos assuntos ligados à educação escolar. São inúmeras as escolas indígenas obrigadas a seguir programas curriculares determinados por secretarias municipais de educação, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas. Na visão de Meliá (1979, p. 42)

a educação indígena está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. Os educadores do índio tem rosto e voz; têm dias e momentos; tem materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem

definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.

A identidade do povo e a personalidade própria do índio remetem aos estados culturais da etnia, reveladores das relações que são construídas no interior da aldeia. Neste particular, a escola não pode se eximir da sua função e não deve se constituir em um canal de aculturação como antes era vista pelas comunidades indígenas. Situação que na opinião de Luciano tem tomado outros rumos em função do novo quadro em que se apresenta a ordem mundial.

Os povos indígenas no Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação, e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada a atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (Luciano, 2006, p. 129)

E partindo deste princípio é compreensível o movimento dos professores indígenas na luta pela conquista de uma escola autêntica e por isso trabalham com concepções mais autênticas e renovadoras.

A concepção de "escola indígena" como nova forma de instituição educacional, definindo-a a serviço de cada povo, como instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Uma escola que contribua na conquista de espaço político – no campo da educação – pelos povos indígenas, dentro do Estado brasileiro, buscando novas relações interculturais, no marco do reconhecimento do Brasil como país pluricultural, assim como a superação da perspectiva integracionista, contrapondo-se, assim, à ideia e à realidade das “escolas para os índios”. Meliá (1979, p. 01)

Sabe-se que no processo de globalização, assim como a escola, os meios de comunicação têm o papel de homogeneização das culturas de grupos sociais distintos com o intuito de torná-los indivíduos similares para o mercado de consumo. No entanto, essas consequências para os países do Terceiro Mundo abrem espaço para a expansão de movimentos sociais de contestação, aumentando assim a consciência política acerca dos problemas sociais, ecológicos, e educacionais decorrentes da situação de dependência econômica dos países emergentes em relação aos países ricos. A cultura hegemônica continua a prevalecer, reforçando o papel histórico que a escola tem desempenhado no sentido de

homogeneização e assimilação cultural. Assim, em nível de currículo escolar, a cultura de alguns grupos sociais é marginalizada e negada.

Nesse mesmo sentido, Moreira & Silva (2009) argumentam que a cultura dominante incorpora, introjeta e internaliza determinados valores dominantes através do currículo escolar. A distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade e que as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder. Pode-se concordar ainda com Grignon (2009, p. 180) quando afirma que “a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares”.

A constituição histórica da educação brasileira é marcada por uma diversidade de concepções curriculares que se manifestam no cotidiano escolar de acordo com a situação política, cultural, econômica e educacional de cada momento histórico. Apple (2001, p. 59) afirma que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula da nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

No contexto político, a educação se estrutura levando em consideração as necessidades da população dentro de curto, médio e longo prazo. Esta configuração permite àqueles que governam um país fazer a organização da sociedade em todos os seus contextos.

A sociedade brasileira no período do Brasil Colônia estruturou-se tendo como base da economia, o trabalho escravo das sociedades indígenas e negro-africanos. Compreende-se que o currículo daquele tipo de educação não poderia ser diferente do que a sociedade composta por donos de escravos, de forma impositiva, considerava adequado. Já o currículo utilizado pelos professores jesuítas tinha como objetivo central promover a educação dócil, tendo como princípio domesticar os índios para o trabalho escravo (Apple, 2001).

Pode-se, portanto, perceber que o currículo, dentro dos parâmetros acima mencionados, ainda é trabalhado na escola brasileira, no sentido da permanência da submissão da população indígena, quando trata as questões étnicas com descaso ou ainda,

quando privilegia determinados grupos sociais em detrimentos de outros. Diante disso, Santos e Lopes (1997, p. 37) consideram que “o grande desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem essas perderem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem”.

Sacristán (2000) define o currículo escolar como um instrumento de mediação da realidade social, e este, deve ao contrário do que representou por séculos de exclusão social, tornar-se inclusivo. Sua intervenção política e pedagógica não deve se prender tão somente, ao ensinar a aprender, mas, acima de tudo, ensinar a compreender e a questionar o mundo, bem como, aprender a aprender, enfim, que as pessoas possam se sentirem valorizadas em suas potencialidades culturais, étnicas e históricas, de forma a se reconhecerem como construtores desta história acumulada para humanidade.

A educação escolar, na condição de veículo de propagação de saberes, para Pimenta (2000) deve ser trabalhada no ambiente escolar a partir da compreensão das diversas realidades que cercam o trabalho docente como: os níveis de classes sociais, as formas de preconceito, respeito às diferenças, as interferências étnicas, a promoção da identidade, tudo isto através dos conteúdos, e das metodologias de maneira dinâmica e não apenas repetitiva.

Concebe-se que esses aspectos são fundamentais para a construção do conhecimento, no entanto, entende-se que para que esta ação se constitua, o processo perpassa por questões muito mais elaboradas. É o que afirma Morin *et al.* (cit. por Pimenta, 2000, p. 21):

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as. O terceiro tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de veicular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento.

É desta forma de saberes que se acredita que a escola, principalmente a indígena, ainda não contempla, uma vez que as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula são unilaterais, o que não permite a participação daquele que estão em busca de novos saberes, se perpetuando desta forma, as verdades absolutas.

Outro aspecto importante de saberes é o multiculturalismo existente no currículo como uma prática educativa que deve ter como base estrutural a realidade das pessoas que estão envolvidas na dinâmica do conhecimento, de forma que possam surgir do cotidiano as

percepções necessárias à promoção da cidadania, alcançando os interesses de aprender e ensinar daqueles que compõe um dado contexto social.

Nesta perspectiva, entende-se que o trabalho desenvolvido na escola indígena é marcado pela falta de conhecimento em relação à importância das diversas etnias para a sociedade brasileira, uma vez que eles, os índios, foram os primeiros a dar sua parcela de contribuição para a construção dessa sociedade.

Ao abordar esta questão, faz-se necessário, que se tenha clareza que o papel do educador não pode resumir-se tão somente a mero expectador da história, nem tampouco, aplicar conteúdos curriculares de forma aleatória, mas, como propõe Candau (2007) tornar-se desafiador da educação do seu tempo, construindo pedra sobre pedra para alcançar o projeto histórico forjado das relações diárias, a partir do currículo oculto de cada indivíduo, propondo, intervindo na realidade de tal maneira que os sujeitos possam adquirir autonomia e liberdade suficiente para traçarem suas próprias metas de vida.

Desta forma, acredita-se que as proposições estabelecidas em torno de um novo projeto histórico para educação possibilitem a inclusão das populações indígenas nos conteúdos trabalhados que, de um modo geral, estão postos na estrutura organizacional da sociedade brasileira sob dois aspectos quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem no volume sobre pluralidade cultural a inserção das temáticas pluriculturais através das quais se subentende que a temática indígena está posta e a transversalidade dos conteúdos didáticos dos quais os professores podem usufruir para discutir a questão indígena no Brasil.

Em relação às duas questões apresentadas, Sacristán (2002) considera que é importante atentar para o fato de que os mecanismos curriculares acima citados não são suficientes para afirmar que a educação brasileira seja multicultural. Se analisar o perfil de formação recebida pelas crianças e jovens indígenas, imediatamente verifica-se que os mesmos não estão aptos a ingressarem no mercado de trabalho e não alcançaram a autonomia desejada ao concluírem a escolaridade básica, posto que a escola não lhes ensinou a questionar os seus direitos à sobrevivência e nem deu-lhes uma formação técnica.

A partir destas reflexões entende-se que as matrizes curriculares não podem refutar de promover a inclusão social dos segmentos indígenas através do ensino fundamental e médio, redefinindo políticas educacionais que coloquem em pauta o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentado na Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação que, ao implementar os currículos escolares para os povos Indígenas,

garanta o reparo histórico de muitos séculos de esquecimento, quer seja do ponto de vista cultural, quer seja do ponto de vista educacional.

O papel da escola e dos educadores atuais deve necessariamente comprometer-se com a construção de uma concepção de currículo que tenha espaço reservado para o diálogo entre as diferentes culturas e que o cabedal cultural dos grupos excluídos do currículo escolar sejam verdadeiramente representados, resgatando a dívida social com o povo indígena.

1.4.5 O profissional da educação na escola indígena

A partir da LDBN 9.394/06, a educação brasileira tomou novo rumo no que se refere à formação do educador. Segundo Luciano (2006, p. 158) esta Lei “condicionou que professores de todos os níveis e modalidades de ensino recebesse formação em magistério superior para exercerem esta função”. Ele acredita que esta imposição obrigou a União, os Estados e Municípios a investirem também na formação dos professores indígenas.

Nas escolas indígenas é permitida a atuação de professores não índios. No entanto, a prioridade é concedida aos professores índios, tanto no que estabelecem as diretrizes, quanto para o que pleiteiam as comunidades. É evidente que a atuação de ambos ocorre de forma precária em função das condições disponíveis para a execução do trabalho, bem como pela formação profissional, conforme advertem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena (2002, p. 40):

Professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não índios atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intelectual.

Grupioni (2006) admite que avanços significativos possam ser percebidos em relação à formação profissional dos professores indígenas, mas observa que um dos obstáculos que impedem que se amplie essa prática é o fato de que as Secretarias de Educação encontram-se desestruturadas, inclusive financeiramente.

Mesmo existindo alguns entraves, são vários os incentivos para formação continuada. No entanto, é fundamental que o educador entenda a importância de encontrar-se em contínua

preparação para o trabalho e para a vida, uma vez que a formação e prática docente exigem bom senso do professor. Bom senso no sentido de analisar constantemente como tem sido a sua atuação, como Freire (1996, p. 67) defende. “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática”. O autor ainda afirma que: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire 1996, p. 43).

Assim como Freire, Nóvoa também acredita que a formação não é estática e nem acontece de forma isolada. Percebe-se, portanto, um viés sóciointeracionista quando este diz que: “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (Nóvoa, 1997, p. 26)

A formação oportuniza ao professor não só a aquisição do saber, mas também possibilita conhecer as questões educacionais e as diversas práticas a partir de uma perspectiva sociocultural. Mas, além da formação, o professor precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos múltiplos aspectos, a fim de desenvolver com êxito o seu trabalho. Todos estes fatores contribuem para o seu bom desempenho enquanto profissional e podem ser evidenciadas com a conscientização do seu papel enquanto cidadão, bem como de “militante de justiça social e pesquisador em sala de aula” como defende Teodoro (2003, p. 152).

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Contextualização do lócus da pesquisa

2.1.1 O município de São Félix do Xingu-Pa

O município de São Félix do Xingu está localizado no estado do Pará, na região amazônica, mesorregião sudeste paraense, alto Xingu. Fica distante da capital do estado a aproximadamente 1.100 km e possui área territorial de 84.212.426 km². Foi desmembrado do município de Altamira e emancipado por determinação da Lei nº 2.460 de 29 e dezembro de 1961. É formado por uma população de 91.293 (noventa e um duzentos e noventa e três) habitantes segundo dados do IBGE (2010). A maior parte desta população é oriunda de outras regiões do país, principalmente do Nordeste, que veio em busca de trabalho e melhor meio de sobrevivência.

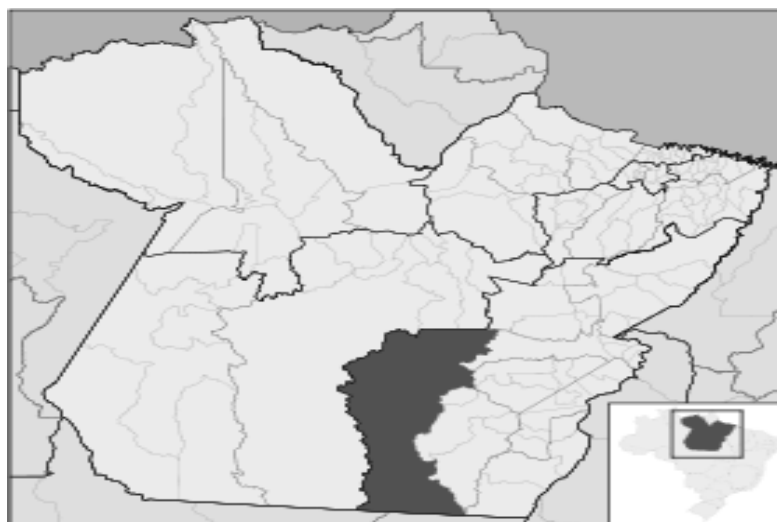


Figura 1 - Localização de S. F. Xingu no mapa do Pará.
Fonte: Wikipédia.

A cidade situa-se às margens de dois rios de incomparável beleza: Xingu e Fresco e são as principais atrações turísticas da região. No veraneio, vêm pessoas de diversas localidades do Brasil e do exterior para curtirem as praias em acampamentos nas ilhas ou mesmo praticar a pesca artesanal. Com as idas e vindas muitos turistas passam ser moradores do município.

De acordo com informações cedidas pelos pioneiros o que motivava a vinda de migrantes para a região no período da fundação do primeiro povoado era a busca pelo couro do gato do mato e de outros animais exóticos. Essa prática movimentava o comércio de exportação clandestina. Em seguida a extração da borracha tornou-se a principal atividade econômica da região, mas por ter sido realizada de forma desordenada tornou-se praticamente extinta.

Com o fim do primeiro ciclo de atividade comercial iniciou-se a extração da madeira de lei, a exemplo do mogno que é utilizado para a confecção de móveis e construção de casas. Este tipo madeira foi por muito tempo a principal fonte de renda do município. Hoje, com maior supervisão do IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente) só é possível extrair madeira branca, o que de certa forma torna a atividade menos rentável. Neste período também se intercalava à exploração da madeira, a extração da folha do jaborandi, que trouxe lucros para os extrativistas e empresas beneficiadoras, mas da mesma forma chega ao final por ter sido realizada de maneira desordenada.

O município passa então a ter outra base econômica: a pecuária. Estima-se que o rebanho da região atinja a quase dois milhões de cabeças de gado. Esta situação faz com que São Félix do Xingu torne-se economicamente forte, no entanto, traz prejuízos irreparáveis que é o caso dos desmatamentos para abertura de pastagens sem a preocupação com o uso do meio ambiente de maneira sustentável.

Ao se falar em desenvolvimento sustentável é inevitável lembrar também os últimos acontecimentos no município no que se refere à Terra do Meio. Segundo a Primeira Página, esta é uma área que foi delimitada pelo Governo Federal em 2003 que abriga uma enorme riqueza vegetal, inclusive o mogno que é a madeira considerada de maior valor econômico na região.

Com o intuito de inibir o desmatamento o governo criou seis áreas de conservação ambiental (RESEX Riozinho do Anfrísio, Estação Ecológica Terra do Meio, Parque Nacional da Serra do Pardo, RESEX do Iriri, Floresta Estadual do Iriri e APA - Área de Proteção Ambiental Triunfo do Xingu), perfazendo um total de 7 milhões de hectares que estão protegidos por Lei. Ainda na região do Xingu foram homologadas reservas indígenas e unidades de conservação que perfazem um percentual significativo da área geográfica do município⁴.

⁴ Ver mapa em anexo.

Esta e outras ações do governo, certamente têm o objetivo de preservar o que de mais precioso o mundo ainda tem que é a Floresta Amazônica. É evidente que há interesses também econômicos por parte de países do chamado primeiro mundo, uma vez que o projeto é financiado, também pelo Banco Mundial. Mas se alguma providência não for tomada com urgência é inevitável a ruína do planeta.

Apesar da importância dessas ações são inevitáveis os conflitos inerentes a elas. Antes da homologação do Projeto foram realizadas várias conferências na sede do município organizadas pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com a Secretária Estadual de Meio Ambiente para, segundo a equipe técnica, mostrar à população os benefícios que a região teria.

A priori a população apresentou-se cética diante das propostas apresentadas. Vários conflitos surgiram, principalmente por parte dos fazendeiros que ficaram com “suas terras” dentro da área delimitada para a reserva. Segundo eles, existem muitas pessoas consideradas já estabilizadas, com fazendas, agricultura, mas principalmente pecuária. Os fazendeiros ainda recorrem junto ao Congresso Nacional, no sentido de sensibilizar o governo a aceitar mudar os limites da reserva florestal, mas sem muito sucesso.

Apesar de tratar-se de uma iniciativa do Governo Federal, as ações voltadas à preservação ambiental estão longe de ser cumpridas com êxito em função da morosidade com que os órgãos governamentais, como: IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, responsável pela fiscalização ambiental; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, responsável pela demarcação e legalização das terras pertencentes ao Governo Federal; ITERPA – Instituto de Terras do Pará, responsável pela legalização das terras no Estado do Pará; FUNAI – Fundação Nacional do Índio e outros agem na resolução dos problemas ambientais e agrários. A ineficiência nestas ações dá margem à grilagem de terras e conseqüentemente conflitos que muitas vezes são causadoras de violência.

A extração mineral tem sido também grande atrativo. Com a instalação de mineradoras como: Vale e Anglo América aumenta o índice de pessoas vindas de outras localidades com a finalidade de trabalhar nas empresas prestadoras de serviços. No entanto, sabe-se que este fluxo migratório é temporário, uma vez que ao concluírem os serviços, as empresas retornam a região de origem, ou deslocam-se para outras localidades, ficando apenas as mineradoras extraindo as riquezas do solo e exportando em grande escala.

Esta certamente se constitui em mais uma etapa de exploração desordenada que conseqüentemente trará prejuízos à região se não houver acompanhamento sistemático por

parte do poder público e da comunidade. No entanto, com a reordenação territorial, criação de reservas e áreas de proteção ambiental tende-se a mudar os rumos da economia. A agricultura passa a ter maior incentivo e já se vislumbra maior crescimento neste tipo de produção.

Cada um desses ciclos contribuiu com o aumento da população e teve envolvimento direto com as comunidades indígenas localizadas no Alto Xingu, uma vez que estas terras em grande parte pertencem às reservas indígenas. No entanto, não se deve esquecer que a grande diversidade de ecossistema no Brasil propicia uma enorme fonte de capital natural, e grandes possibilidades econômicas e sociais, mas povoa simultaneamente a multiplicação dos problemas de degradação ambiental.

Muitas vezes, os desequilíbrios ocorrem pelo uso intensivo dos recursos combinado com o desconhecimento do papel dos ambientes naturais nas condições ecológicas locais e regionais e até mesmo em escala planetária. Nesse sentido faz-se necessário ampliar as ações no município, tanto governamentais quanto não-governamentais que viabilizem a preservação da região.

2.1.2 A comunidade Kayapó na Aldeia Mòxkàrkô

A população indígena encontra-se distribuída entre mais de 220 povos distintos que estão localizados em praticamente todos os estados da federação. Vivem em 628 terras indígenas descontínuas perfazendo um total de 12,54% do território nacional, sendo que desta população, mais de 60% está localizada na Amazônia Legal.

Estes números parecem significativos, no entanto, ao fazer uma comparação com o período em que iniciou a colonização do Brasil, percebe-se que a população indígena foi reduzida de forma drástica, pois à época havia entre 2 a 4 milhões de índios e hoje esta população perfaz um total aproximado de 370.000 habitantes, cerca de 0,2% da população brasileira (MEC, 2006).

Segundo o Instituto Socioambiental os índios da etnia Kayapó, que também recebem o nome Mebêngôkre⁵, estão localizados na região amazônica, mais especificamente ao sul do estado do Pará e ao norte do Mato Grosso. No que se refere à população, estima-se um total aproximado de 7.096 pessoas.

É difícil afirmar com exatidão quantos índios vivem neste território, pois se sabe de 19 comunidades que fazem contatos regulares com a sociedade e de pequenos grupos isolados

⁵ Os homens do buraco/lugar d'água.

que não fazem contato nem mesmo com os outros Kayapó. Por outro lado é perceptível o crescimento populacional dessa etnia e o aumento das endemias em função da precariedade no atendimento à saúde preventiva.

Trata-se de um grande povo que luta constantemente pela sua sobrevivência. Já tem reconhecido na Constituição Brasileira os seus direitos, e de posse disso busca a efetiva aplicação da mesma, e como ferramenta para esta luta considera importante a utilização da Língua Portuguesa. Parte dos indígenas já possui conhecimento da mesma, com restrições mais específicas para as mulheres. A língua original pertence à família linguística Jê, do tronco Jê. Motivado, no entanto, pelas cisões entre os grupos Kayapó percebem-se diferenças dialetais.



Figura 2 – Comunidade kayapó e sãofelense na festa do Dia do Índio em São F. do Xingu-Pa. Fonte: Ray

Os kayapó que habitam nas proximidades de São Félix do Xingu participam das festividades realizadas no município, tais como a festa em comemoração ao Dia do Índio (19 de abril), as mini-olimpíadas e aniversário de emancipação política do município. Com essa finalidade se deslocam praticamente todos os índios das diversas aldeias para a cidade e demonstram ter um relacionamento amigável entre eles.

Nestes eventos é cedida à comunidade, por intermédio dos caciques, a oportunidade de expressarem-se e o fazem de forma compreensível, com oratória convincente, sempre enfatizando os direitos a eles inerentes e adquiridos mesmo antes do descobrimento do Brasil. Ou seja, segundo eles, são os primeiros e verdadeiros habitantes desta terra. O não-índio, portanto, é invasor.

Os Kayapó que residem mais próximo de São Félix do Xingu vivem em aldeias distribuídas ao longo dos rios Iriri, Pacajá, Riozinho, Fresco e Xingu, sendo que nos três últimos se destacam as aldeias Pykarârâkre, Krôkraxmôr, Kikretum, Môxkàrkô e Kndjãm localizadas na Reserva Indígena Kayapó.

A proximidade da cidade fez com os kayapó passassem a ter maior contato com o não-índio. Percebendo que poderiam ter lucros financeiros com a negociação dos produtos nativos existentes em suas terras começaram a negociar com os madeireiros, compradores de castanha do Pará, pescadores e outros, uma vez que a economia kayapó é baseada na caça e na pesca, portanto, menos rentável. Desta forma o envolvimento entre as duas comunidades se tornou mais acirrado.

Além do fator econômico, o contato entre as comunidades ocorre em função da busca de cuidados na cidade, principalmente no que se refere à alimentação, saúde, bem como da educação formal, visto que as escolas da sede do município recebem os alunos que concluíram a 5ª ou 6ª série e não têm como prosseguir os estudos na aldeia, ou até mesmo aqueles que os pais fazem essa opção por acreditarem que o ensino na aldeia não atende as expectativas em relação aos estudos dos filhos.

Os serviços voltados à saúde indígena são realizados nos postos instalados na localidade com fornecimento de medicamentos, vacinas e atendimento médico e odontológico. A administração deste serviço geralmente é feito por ONGS, sob a tutela da FUNASA – Fundação Nacional de Saúde e FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

A educação formal é desenvolvida nas escolas de ensino fundamental instaladas nas aldeias. As aulas são ministradas por professores não-índios, auxiliados por índios (monitores) que fazem a interpretação da língua kayapó/português para professores e alunos.

As aldeias Kayapó contam com cerca de 1920 (mil novecentos e dezessete) habitantes e nelas estão implantadas escolas que atendem a 658 (seiscentos e cinquenta e oito) alunos (as) de 1ª a 6ª série do ensino fundamental⁶. É um número bastante expressivo levando em conta as dificuldades para implantação e manutenção das escolas, mas por outro lado tem um aspecto negativo: as escolas e os postos de saúde instalados nas aldeias não correspondem às expectativas da comunidade Kayapó, tanto no aspecto físico quanto administrativo, por não disponibilizar de recursos humanos e materiais suficientes para atender a demanda.

Essa situação incentiva o êxodo dos indígenas para a cidade ampliando então o contato com a comunidade sãofelense. O deslocamento das pessoas oriundas das aldeias até a

⁶ Dados cedidos pela Secretaria Executiva Municipal de Educação e Cultura

cidade e vice-versa é realizado por via fluvial, aérea e terrestre. Os custos geralmente são bancados pela prefeitura, via SEMEC e pelos órgãos de apoio ao índio.

2.1.3 Aspectos relevantes da comunidade Mõxkàrkô

A origem e formação da atual comunidade Mõxkàrkô perpassa por uma história de conflitos internos e externos influenciados, principalmente, por fatores econômicos envolvendo a sociedade dominante e o povo kayapó. A primeira trazia consigo o sonho do consumismo através da exploração vegetal, tanto da madeira quanto da folha do jaborandi, e a segunda, o deslumbramento diante das novidades proporcionadas pelo poder monetário.

Esta situação trouxe a discórdia e a divisão entre o povo kayapó e, conseqüentemente, possibilitou a formação de outras aldeias, que é o caso da aldeia Mõxkàrkô que veio a mudar-se de localização por duas vezes.

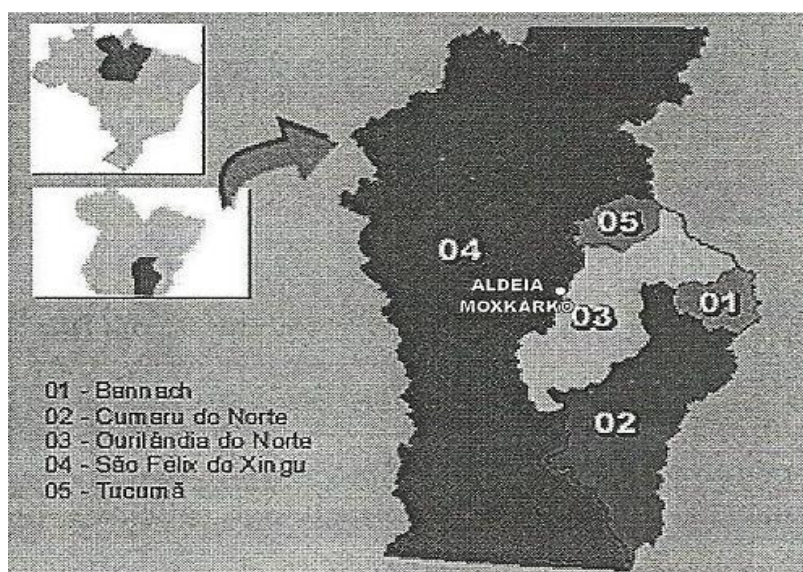


Figura 3 – 2ª localização geográfica da Aldeia Mõxkàrkô.
Fonte: SEMEC.

As particularidades da cultura kayapó são visíveis no interior do contexto em que vive essa comunidade, onde praticam suas tradições e desenvolvem a vida assegurando normas e critérios de bem comum ao grupo. É uma cultura rica no que se refere à relação com o cosmo, com a natureza, com o mundo social, político, mítico, militar e familiar. Os kayapó se integram a um mundo místico no qual retornam às origens em busca da energia

necessária para o dia-a-dia, para a sobrevivência e desenvolvimento contínuo da vida em sociedade.

Essa sociedade se organiza sob uma estrutura hierarquizada. Alicerça-se a um universo circular em que as casas na aldeia são construídas em forma de círculo e no centro se localiza a casa dos homens (ngab). É neste espaço que são realizadas as reuniões diariamente para tratarem de assuntos referentes aos mais diversos assuntos condizentes à comunidade. É o centro de debates sobre as questões sociais, decisões sobre os aspectos organizacionais de certas comemorações e atividades culturais: festas, rituais, caçadas, produção de artesanatos e é também o lugar de contar histórias.

É importante ressaltar, que antigamente a casa dos homens só era frequentada pela classe masculina em qualquer ocasião, salvo as mulheres quando eram convidadas. Hoje estas já visitam a casa sem serem convidadas, porém quando o evento é de suma importância em que se debaterão problemas de cunho interno ou externo, ou se decidirão sobre a organização de certas atividades que envolvam o coletivo, as mulheres necessitam ser convidadas para participar.



Figura 4 – Casa dos Homens. Aldeia Mòxkàrkô.
Fonte: Ray

A mulher indígena tem um papel fundamental no cotidiano da aldeia. Ela exerce funções que se estendem desde a plantação e colheita das roças, como cuidar e pintar as crianças, fazer comida, lavar roupa, cortar e carregar lenha, fazer enfeites para as festas:

pulseiras, *padjê*⁷, *tekamag'a*⁸. Existem algumas tarefas executadas por ambos os sexos, tais como: fazer farinha, lavar roupa, colheita de roça e pesca.

Além desse trabalho cotidiano, geralmente durante a estação seca, as mulheres partem em pequenos grupos para a floresta para colher frutas selvagens, óleo de palmeira e mel, no entanto, não se distanciam da aldeia e também não demoram a voltar.

A mulher aparenta ter grande submissão ao poder masculino, o que poderia conotar fragilidade, mas ela se mostra forte ao assumir com determinação as funções que lhes são atribuídas. As *mecurere-re*⁹ têm a função de cuidar das crianças na ausência da mãe e do pai. Nas tarefas diárias ajudam a mãe a confeccionarem enfeites para as festas.

Aos homens cabe a tarefa de derrubar as árvores para o plantio das roças. Essa abertura é feita em início de maio, quando é considerada a estação seca. Na estação chuvosa, realiza-se o plantio de forma mista, ou seja, semeiam-se diversos tipos de plantas. Desta forma, as plantas maiores protegem as menores possibilitando melhor desenvolvimento da roça.

Dedicam-se principalmente à caça, a pesca, as caminhadas e à fabricação de objetos e ferramentas. Por isso passam parte dos dias na floresta ficando então para as mulheres, além da roça, o cuidado com a educação dos filhos e a preparação dos alimentos. O homem não pode retornar das caçadas de mãos vazias. Deve trazer ao menos ervas, caso não tenha conseguido a caça. Aquele que é bem sucedido oferece na chegada, a presa à esposa, caso seja casado, à mãe ou à filha, caso seja solteiro.

O caçador que obteve a sorte de ter uma boa caçada divide a carne com os demais que não foram bem sucedidos. Esta atitude faz com que na ocasião em que não conseguir uma boa caça ou estiver impossibilitado de ir à floresta, possa recorrer aos outros. Sendo assim, sempre tem carne para todas as famílias.

Além da atividade cotidiana de caça, são organizadas grandes expedições - três a quatro vezes por ano - para conseguir maior quantidade de carne a serem consumidas nas grandes festas realizadas na aldeia (festa da mandioca, do jabuti, etc). Durante estas expedições, geralmente ficam na aldeia, as mulheres, adolescentes e crianças. Apesar de não ser uma atividade tão produtiva quanto a caça, a pesca também se constitui uma importante fonte de provimento alimentar para os kayapó.

⁷ Adereço usado no braço abaixo do ombro pelos homens e mulheres.

⁸ Adereço usado acima do calcanhar pelos homens e mulheres.

⁹ Moças antes da primeira menstruação e antes de ter o primeiro filho.



Figura 5 - Homens e mulheres em direção à casa dos homens. Festa da Mandioca. Fonte: Ray

O casamento entre as pessoas da mesma etnia é algo levado muito a sério, pois compreendem que os costumes kayapó são diferentes dos “brancos”, e essa união entre as duas etnias inviabilizaria uma boa convivência, contribuindo para desestruturação da cultura e conseqüentemente podendo se tornar um povo mais fragilizado. Essa concepção é perceptível na fala de um guerreiro ao deixar clara a preocupação do possível envolvimento do filho com a “mulher branca”.

Quando fui levar meu filho para estudar na cidade expliquei pra ele que a cultura do branco é diferente da nossa e que ele precisar saber escolher, observar o que é bom e o que é ruim. Meu filho me perguntou: - Se mulher branca que casar comigo? Então, como eu sou como pai, eu expliquei pra ele que se mulher branca tiver alguma dúvida, deve conversar e tirar alguma dúvida dela, mas é melhor ser só amigo. Quando quiser casar vem pra aldeia e escolhe uma daqui, é melhor, porque mulher branca tem costume diferente.

Ao casar-se o homem deixa a sua casa e passa a morar com a família da esposa. As mulheres mesmo casadas jamais deixam as suas famílias. Desta forma vai acumulando moradores debaixo do mesmo teto. No entanto, existem casos de separação de casais, o que ocorre, aparentemente de forma natural e quase sempre permanece a convivência amigável.

As crianças não têm funções definidas na sua vida diária. Contudo, elas são muito festejadas nas comemorações e detém a maior parte da atenção por parte da mãe. No dia-a-dia brincam, pescam e banham no rio. Os brinquedos são: arcos, flechas, carrinhos comprados na

cidade, bonecas, bolas, estilingue. Enfim, tudo que ajuda a despertar a fantasia e a alegria. Gostam também de correr, nadar, fazer festas, pintarem-se e fazer adereços de miçangas como os adultos. Os maiores de seis anos estudam e quando saem da aula vão brincar ou pescar. Participam das festas e tem muita atenção por parte dos adultos que as enfeitam para as comemorações.

Um aspecto que deve ganhar destaque na cultura kayapó é o nome que o indivíduo recebe. Seu nome em linhas gerais é de suma importância para a sua convivência e sobrevivência. Tal reconhecimento retrata um período peculiar de seu nascimento e sua razão tem uma relação profunda com a natureza e com o momento em que a referida designação que lhe foi atribuída, pois se reporta a um tempo ímpar em que seu portador chegou ao mundo. Prova disso, é o motivo de festa e comemoração em volta da escolha do recém-chegado ao mundo.

O relacionamento na adolescência entre os homens (menorony-re) e as mulheres (mecurere-re) é o mais amigável possível. Os jovens se divertem muito nas festas, não sofrem rigorosas cobranças por parte dos líderes em sentido de trabalho, pois não há obrigatoriedade, mas ajudam espontaneamente nas tarefas diárias.

Os adolescentes, assim como as crianças, têm uma variedade de pinturas e utilizam uma grande quantidade de enfeites nas festas. No cotidiano, gostam de ensaiar para os eventos festivos, momento em que a amizade começa e se fortalece entre eles e aprendem sobre os deveres dos líderes.

Em relação ao trabalho, observa-se que a própria cultura da comunidade contribui para que se garanta o que estabelece a Lei nº 8.069/90¹⁰, Artigo 227, parágrafo 3º, inciso I que estabelece “idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho”. O trabalho executado por criança, segundo a mesma Lei, é considerado como exploração do trabalho infantil e ao adolescente é facultado o trabalho, desde que tenha todas as garantias trabalhistas e seja em nível de estágio e sem prejuízo aos estudos.

O índio é considerado adulto, segundo a tradição kayapó, após o nascimento do primeiro filho. Ele se torna mekrany-re¹¹. Sua relação com os outros é amigável, assim como com toda a comunidade e de acordo com o trabalho ele adquire respeito. Assim os mais admirados e respeitados são os trabalhadores.

¹⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹¹ Aquele que é pai recente.

As ocas¹² da aldeia Môxkàrkô e o ambiente onde estão instaladas denotam certa pobreza, no entanto, a população pode contar com energia e água encanada, mesmo que de forma precária, que são geradas por intermédio de motor estacionário, tocado a óleo diesel. Combustível este que é de difícil acesso em função do transporte da cidade para a aldeia. O mesmo é fornecido pela FUNASA para atendimento à saúde, SEMEC para as realizações das aulas à noite e pela FUNAI. Às vezes acontece de não ter óleo em nenhuma dessas instituições, então todos ficam sem água e energia.



Figura 6 – Parte da Aldeia Môxkàrkô. Fonte: Ray

As ocas são construídas em tábua, barro e palha, sem divisão de cômodos. São espaçosas e abrigam várias famílias. Este é um estilo bem próprio das comunidades kayapó e demonstra de certa forma a união familiar e a predominância da família da esposa, uma vez que ao casar-se é o homem que passa a morar na casa dos pais maternos.

Quando o número de habitantes na casa aumenta procede-se uma com uma divisão na família e constroem-se outras casas que são posicionadas em forma de círculo. Dessa maneira é possível ter um espaço bem amplo ao centro da aldeia. Este espaço, além da realização das festas, é aproveitado também para as brincadeiras dos jovens, adolescentes e crianças que promovem jogos, principalmente o futebol e voleibol, considerando sempre a questão da divisão de gêneros.

¹² Casas onde residem uma ou mais famílias.

Atualmente, a aldeia Mòxkàrkô encontra-se localizada às margens do riozinho que é um afluente do rio Fresco no município de São Félix do Xingu-Pa¹³. É composta por 434 habitantes distribuídos em 68 famílias. Residem em 42 ocas com uma média de 10 pessoas por unidade de moradia.

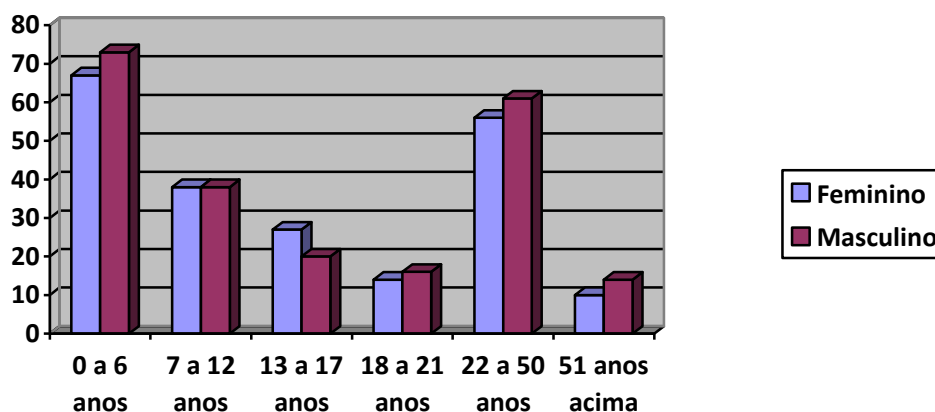
A tabela e gráficos abaixo dão uma demonstração real da situação demográfica da aldeia Mòxkàrkô no que condiz à classificação por gênero e faixa etária.

Tabela 1 - Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô – gênero e faixa etária

FAIXA ETÁRIA	GÊNERO	QUANTIDADE
0 a 6 anos	Feminino	67
	Masculino	73
7 a 12 anos	Feminino	38
	Masculino	38
13 a 17 anos	Feminino	27
	Masculino	20
18 a 21 anos	Feminino	14
	Masculino	16
22 a 50 anos	Feminino	56
	Masculino	61
51 acima	Feminino	10
	Masculino	14
TOTAL		434

Fonte: Posto de Saúde – Funasa

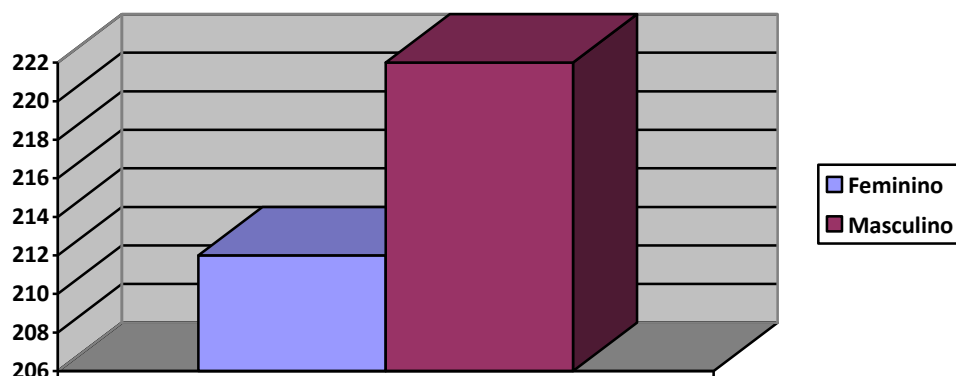
Gráfico 1 - Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô – gênero e faixa etária



Fonte: Posto de Saúde – Funasa

¹³ Ver mapa geográfico de localização da Aldeia Mòxkàrkô e das reservas indígenas.

Gráfico 2 - Demonstrativo demográfico da Aldeia Mòxkàrkô – relação de gênero



Fonte: Posto de Saúde – Funasa

Quando se observa o crescimento da comunidade apenas pela ampliação da quantidade de residências tem-se a idéia de que não há crescimento, pois raramente há divisão da família e conseqüente construção de casas. No entanto, a população tem crescido substancialmente em função do aumento do índice de natalidade nos últimos tempos.

A comunidade Mòxkàrkô possui uma paridade bastante significativa no que se refere à composição de gênero. A quantidade de homens em pouco excede a de mulheres. É composta por uma população bastante jovem, com predominância da infância. Isso pressupõe a possibilidade de crescimento populacional expressivo. Por outro lado existe a preocupação com as epidemias que podem a qualquer momento surgirem em função da ineficiência do saneamento básico e do isolamento, assim como nas demais comunidades kayapó conforme apresenta o site Povos Indígenas no Brasil.

Deparamo-nos, ademais, com flutuações demográficas sérias: há duas décadas que a população Kayapó aumenta de maneira constante. Em certos grupos a população cresce cerca de 5% anualmente, o que corresponde à duplicação do número de habitantes de uma aldeia em apenas quatorze anos: uma verdadeira explosão demográfica! Mas como os índios, quando isolados, não estão imunizados contra a gripe, a rubéola, a varíola, etc. Essas doenças ocidentais tomam frequentemente a forma de verdadeiras epidemias, responsável em pouco tempo, por inúmeras vítimas.

Outro ponto importante a ser analisado refere-se à tecnologia da comunicação que também está presente na comunidade Mòxkàrkô. O celular já faz parte do cotidiano da comunidade apesar de não haver disponibilidade de acesso à torre de transmissão. Várias

peças o utilizam na aldeia para ouvir música, fotografar e ao irem para a cidade se comunicarem entre si, bem com resolver problemas junto aos órgãos aos quais são ligados.

A comunidade disponibiliza de um notebook e câmera filmadora que são utilizados para o registro dos eventos realizados tanto na aldeia quanto na cidade e, em cada oca é possível encontrar um aparelho de televisão. Este recurso tecnológico é o mais apreciado pela comunidade.

É evidente que os meios de comunicação possibilitam ter uma visão ampla das outras culturas e aos poucos tem trazido para a comunidade costumes que não são próprios do povo kayapó, tais como: novos ritmos, modo de vestir de falar, etc., fato referendado por Targino (1995, p. 5) quando afirma:

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

É utilizado também para a comunicação entre a própria comunidade um sistema coletivo (boca de ferro), que é uma espécie de alto falante que serve para dar os informes sobre reuniões, chamar os alunos faltosos para a escola, avisar sobre atendimento no posto de saúde, enfim qualquer tipo de comunicado. O rádio amador é outro meio de comunicação muito utilizado. Com ele é possível fazer contato com a cidade para receber informações sobre quem entra e quem sai da aldeia, solicitar produtos e serviços necessários à comunidade.

Os eventos que acontecem na aldeia, ou mesmo que a comunidade participa em outras aldeias ou na cidade são filmados e fotografados pelos índios e posteriormente, devidamente editados e arquivados. Estes registros são utilizados pelo cacique e outras lideranças para mostrar a cultura kayapó nos mais diversos lugares do Brasil e do mundo com a finalidade de angariar recursos para melhoria da comunidade.

Quanto à estrutura política governamental, a aldeia é comandada por mais de um chefe, ou seja, cada grupo tem o seu comandante. Portanto, é comum na aldeia ter mais de um cacique. Este deve durante muito tempo aprender com os mais velhos que repassam suas experiências, que vai desde os cantos e recitativos utilizados nas cerimônias, às danças, ornamentos e encorajamento para participar dos rituais. Os chefes também têm o comando nos casos de conflitos com os inimigos. O líder tem que ter eloquência e o poder de

convencimento, no entanto, nenhuma decisão é tomada sem a consulta aos demais do grupo. Com o decorrer do tempo os chefes mais velhos vão repassando, gradativamente, responsabilidades aos mais jovens até terem idade e habilidade suficiente para tomar o comando do grupo.

O principal líder da Aldeia Mòxkàrkô (Akiabor Kayapó) é também líder da nação kayapó, o que compreende aproximadamente 21 aldeias dessa etnia, tanto do Estado do Pará quanto do Mato Grosso. Ele representa toda essa população diante das instâncias federal, estadual e municipal. Sua principal função é lutar por melhor qualidade de vida do seu povo.

Segundo ele, tem buscado ultimamente, junto ao governo federal investimentos para serem aplicados nas aldeias, a exemplo da conservação da estrada que liga São Félix do Xingu a Mòxkàrkô, pois sem a estrada só poderia chegar de barco ou avião. No verão, quando o rio seca só podem contar com avião, o que encarece e dificulta o acesso.

O governo liberou um pouco do recurso e foi realizado parte dos serviços, mas a estrada precisa ser concluída. Estão aguardando também chegar à aldeia, vários computadores e internet para o uso da comunidade, bem como já se encontra pronto o projeto para construção de outra escola.

Ele apresenta-se como um líder bem relacionado e tem coragem de reivindicar as melhorias para a comunidade, no entanto, se percebe que as ações acontecem lentamente, mas não se pode negar que a sua ousadia tem despertado interesse de muitas autoridades e certamente o futuro será mais promissor.

É perceptível na sua fala a preocupação pela preservação da cultura e acredita que a tecnologia e a aproximação com o não-índio dá suporte para a comunidade lutar pelos direitos a ela garantido na lei, uma vez que conhecendo “as armas do branco” será mais fácil lutar. Esta é uma maneira de ver a relação entre sociedades de forma diferenciada de outras etnias mais tradicionais movidas pelo medo de contaminação por outras culturas ou até mesmo por acreditar ser a sua cultura superior às demais.

Sabe-se que o kayapó, assim como outros povos indígenas, passa por um período de grandes mudanças sociais e culturais. Sabe-se também que essas mudanças fazem parte da dinâmica natural da vida. No entanto, elas não devem acontecer de forma irresponsável e descontrolada a ponto de perderem a sua identidade individual e social.

As alterações já são bem visíveis no que condiz ao uso da língua materna da comunidade Mòxkàrkô. Já existem indícios de alteração ou mesmo substituição de alguns vocábulos kayapó por outros termos em português, principalmente no que se refere aos

vocativos familiares como bãm-pai, nã-mãe, kamy-irmão e assim por diante. Tantos os mais velhos quanto os mais jovens, anteriormente, falavam somente a língua kayapó, no entanto, hoje é muito utilizada a língua portuguesa, principalmente pelos mais jovens. Acredita-se que o que motiva a alteração no linguajar kayapó é a invasão do não-índio no território indígena e vice-versa e que a influência maior incide sobre aqueles que passam mais tempo na cidade. Conseqüentemente, os que ficam na aldeia conseguem preservar os costumes da comunidade.

Os kayapó utilizam a língua portuguesa com maior frequência na cidade, em contato com o não-índio. Na aldeia é usada exclusivamente a língua materna, com exceção quando brincam imitando o “branco”, ou quando chega o não-índio na aldeia.

As mulheres, apesar de compreenderem a língua portuguesa, pouco a usam, a não ser em casos extremamente necessários. Não se observa perda dialética substancial, mas sim a introdução de algumas palavras que não existem em kayapó, tais como DVD, TV, etc. As palavras que têm sido menos usadas são as que se referem às relações de parentesco, o que caracteriza do ponto de vista dos mais velhos, um desrespeito com a comunidade.

O interesse, por parte dos mais jovens, em aprender sobre as tradições da aldeia anda muito fragilizado. Não querem dançar, caçar, nem mesmo ouvir as histórias contadas pelos mais velhos que é uma forma eficiente de transmissão da cultura. Os velhos demonstram a preocupação na preservação da língua e dos costumes, no entanto sentem dificuldade em transmiti-la em função desse desinteresse, pois os jovens preferem ouvir e dançar os ritmos populares da sociedade envolvente.

Já existe a preocupação, por parte das lideranças e dos índios mais velhos, em manter sem alteração o dialeto kayapó, no entanto, não é tarefa fácil, uma vez que o contato e entrosamento entre as duas comunidades estão cada vez mais evidentes em função das vindas dos índios à cidade em busca de resolver problemas de ordem pessoal, além do que a presença do não-índio nas aldeias tem sido ampliada por intermédio dos postos de saúde, das missões evangelísticas e das escolas que adotam o currículo semelhante ao das escolas da cidade.

A comunidade Mòxkàrkô, ao contrário do que se pensa, é muito pacífica e cordial. Recebe o kubem e kubenira¹⁴ que presta serviços na aldeia com muita educação e presteza. É evidente, que a princípio mostram desconfiança e procuram saber de quem se trata a pessoa desconhecida. Mas, à medida que passa esse período de adaptação é possível criar laços de afetividade, chegando até mesmo darem novos nomes e de certa forma acolhem como parte da família.

¹⁴ Homem e mulher não-índio.

Os serviços de saúde prestados na aldeia são permanentes, mas para isto adota-se o rodízio quinzenal de técnicos de enfermagem e periodicamente o atendimento médico e odontológico. Os casos mais complexos são encaminhados para serem atendidos em hospitais públicos do município. Esse tipo de atendimento não substitui totalmente o tratamento realizado pelo pajé, uma vez que este ainda é considerado uma autoridade no assunto dentro da aldeia.

O atendimento à educação também é permanente, mas é adotado o sistema de folga bimestral e férias para os profissionais ao final de cada semestre. Mas em qualquer um dos casos é necessária a permissão para entrada ou saída destes na aldeia. Essa forma de controle visa garantir a segurança da comunidade.

Além dos serviços de educação e saúde encontra-se instalada na aldeia um trabalho de cunho evangelístico protestante que teve início desde a fundação da aldeia. Este serviço missionário tem como base a fé em Jesus Cristo. Vários índios já fizeram a conversão e eles mesmos realizam os cultos, apesar de encontrar-se no meio deles uma missionária que os acompanha e evangeliza. O maior índice de participação nos cultos é das mulheres e das crianças que cantam, oram e fazem o estudo da bíblia traduzida para a língua kayapó.

Diante do relato aqui apresentado, percebe-se que tem sido inevitável a interferência da sociedade envolvente no contexto social da aldeia Môxkàrkô, e ficam visíveis as mudanças no modo de vida da comunidade. No entanto, o que se percebe também é que, principalmente as lideranças e os mais velhos estão cientes desta interferência e sabem da importância de lutarem pela preservação da identidade pessoal e social do seu povo.

2.1.4 Os saberes kayapó e as formas de transmissão

Todas as etnias, e não apenas a Kayapó, possuem valores e conhecimentos dignos de serem difundidos. Pesquisas etnobiológicas de Darrell Addisom Posey e outros despertaram em seus leitores surpresa e admiração pelo saber tradicional kayapó e seu respectivo papel no manejo e remanejo do meio ambiente amazônico. É certo que os povos indígenas precisam e querem aprender com as sociedades majoritárias. Mas a recíproca não seria também verdadeira? Os kayapó querem nos transmitir o seu saber. Se recusarmos aprender, todo esse conhecimento desaparecerá, o que será uma lástima tanto para eles como para nós. (Murphy, 2008, p. 119)

O posicionamento de Murphy nos leva a refletir sobre a importância de se valorizar os conhecimentos e as formas de transmissão das sociedades, uma vez que cada uma apresenta modalidades culturais peculiares bem como diferentes modos de utilização e

interpretação do mundo em que está inserido. O conhecimento varia de uma sociedade para outra tanto em seu conteúdo quanto na forma de transmissão. Dessa forma, o contato entre culturas possibilita o intercâmbio, a transmissão e a transformação dos conhecimentos inerentes a cada comunidade.

A apropriação de novos conhecimentos pelos índios costuma ser pensada de forma negativa quando se trata da perda dos conhecimentos tradicionais, irremediavelmente substituídos por saberes e técnicas de nossa sociedade. Cria-se então a idéia de que o índio deve ter acesso apenas aos conhecimentos da sua própria aldeia, e apenas pelos meios tradicionais de ensino para não incorrer no risco da perda da identidade.

Quando os antropólogos pouco falam em educação, eles pouco querem falar de processos formalizadores de ensino. Porque, onde os andamaneses, os maiori, os apaches ou os xavantes praticam, e os antropólogos identificam processos sociais de aprendizagem, não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e da flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não "dá aulas" e os alunos, que são todos os que aprendem, "não aprendem na escola". Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem-não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. (Brandão, 1981, pp. 17-18)

Ao contrário do que Brandão afirma em relação às demais etnias, a comunidade Kayapó vem encarando a questão da transmissão do conhecimento de maneira mais dinâmica, pois apesar das grandes mudanças que tem enfrentado em decorrência da proximidade com a sociedade majoritária, eles aceitam o desafio de se envolver no mundo ao seu redor, no entanto, preservando as suas características culturais.

A relação de parentesco, principalmente dos pais e avós, na comunidade Kayapó é que constitui a base da educação indígena. A eles cabe toda a responsabilidade por qualquer ensino "classificado como ensino de sobrevivência". Segundo Murphy (2008, p. 109)

são os pais que ensinam os conhecimentos relativos à vida cotidiana, enquanto os avós e alguns outros transmitem os conhecimentos sociais relacionados a costumes, histórias, mitos, lendas e as etnomedicinas tradicionais que asseguram a vida das crianças e, assim do próprio povo.

Mas, além do processo de aprendizagem realizado no cotidiano com a anuência da família, a frequência à escola é considerada algo relevante. Ainda de acordo com autora, a família indígena dedica-se no acompanhamento dos estudos dos filhos, preocupa-se com a permanência do aluno na escola considerando isso mais importante que a passagem para outra série, pois acredita que a repetição corrobora no processo de aprendizagem.

Esse modo de pensar expresso por Murph, de certa forma, passa a ser menos evidente na aldeia Môxkàrkô, pois existe a preocupação por parte de alguns pais que querem que o filho e até mesmo a filha prossiga em seus estudos, mesmo que para isto precisem mudar-se da aldeia, a exemplo do que afirma Takakmá: “Mandei meu filho de onze anos para a cidade porque o ensino aqui não é suficiente e quero que ele seja doutor para defender nosso povo”.

Eles entendem ser importante e se preocupam com a preservação da cultura. Portanto, estes conhecimentos são transmitidos e apreendidos por intermédio, principalmente da imitação das crianças que observam as atividades executadas pelos pais e em forma de brincadeiras vão aprendendo.

Os meninos imitam os pais e avós brincando com canoas, flechas, etc. Já as meninas portam-se exatamente como as mães. Confeccionam pulseiras e colares de miçangas, transportam lenha e fazem pinturas umas nas outras utilizando traços complexos.



Figura 7 – Crianças brincando de pintar o corpo.

Fonte: Ray

Estas brincadeiras podem ser vistas no decorrer de todo o dia, exceto quando as crianças estão na escola. A aprendizagem acontece de maneira simples e sem cobranças por parte dos adultos, desta forma torna-se uma atividade prazerosa, pois se percebe nas crianças a alegria expressa no rosto. Algo que só acontece quando existe liberdade para aprender.

2.1.5 Escola Kubenhikanh-Ti: um retrato da educação escolar na Aldeia Môxkàrkô

Ao tentar retratar a situação atual da educação desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikanh-ti, inicialmente acredita-se ser importante recorrer à visão de Catachunga (2008, p. 59).

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

O autor reconhece que a escola tem papel importante nas mudanças de concepção do indígena em relação ao meio em ele vive, uma vez que estes tem se tornado mais críticos e conscientes dos seus direitos, porém critica o padrão de educação que sido oferecido às comunidades indígenas e aponta a necessidade de investimentos a fim de possibilitar os avanços necessários para a melhoria da educação escolar indígena

O posicionamento de Catachunga está refletido na escola Kubenhinknh-ti, pois nela também podem ser observados pontos convergentes no que concerne a estrutura física, administrativa e nos procedimentos de aquisição do conhecimento.

Como comentado anteriormente, a Aldeia Môxkàrkô contém em sua estrutura demográfica um número expressivo de crianças, o que perfaz aproximadamente 45% da população, incluindo crianças do sexo masculino e feminino, na faixa etária entre 0 a 12 anos e a maioria destas está matriculada na escola Kubenhikan-ti.

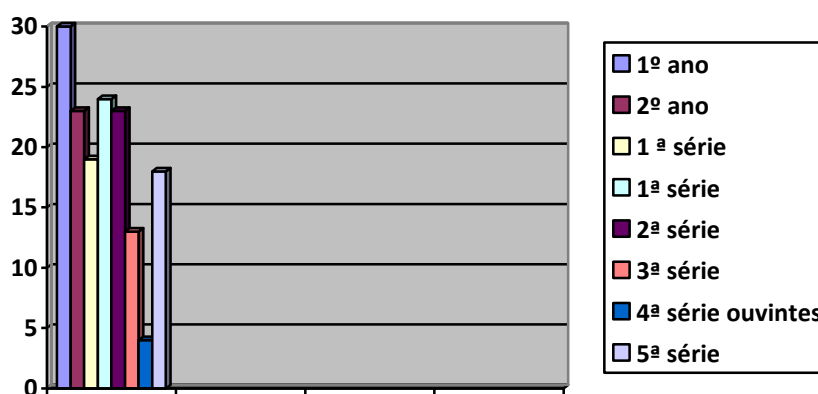
Para se ter uma melhor visão da situação, o quadro e o gráfico abaixo apresentam como as turmas encontram-se distribuídas:

Tabela 2 - Distribuição das turmas da Escola Kubenhikanh-Ti

SÉRIE/ANO	ALUNOS(AS)	HORÁRIO	GÊNERO
1º ano A	30	10:15h - 12:00h	Masculino
1º ano B	23	10:15h - 12:00h	Feminino
1ª série A	19	14:00h - 16:30h	Masculino
1ª série B	24	14:00 - 16:30h	Feminino
2ª série única	23	7:15h - 10:00h	Mista
3ª série única	13	7:15h - 10:00h	Mista
4ª série – ouvinte	4	7:15h - 10:00h	Mista
5ª série única	18	19:15h - 23:15h	Mista
TOTAL	154	-	-

Fonte: Diários de classe da Escola Kubenhikanh-ti. Ano 2010.

Gráfico 3 – Demonstrativo do quadro discente da Escola Kubenhikanh-Ti



Fonte: Diários de classe da Escola Kubenhikanh-ti. Ano 2010.

As crianças de 06 anos de idade foram matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental para atender as exigências da implantação do ensino de 9 anos. Esta nova estrutura de ensino teve início no município em 2010. Antes, essa faixa etária era matriculada na turma de alfabetização.¹⁵ Além das crianças, a escola atende a adolescentes e adultos, muitos destes casados.

Na essência, as turmas são divididas por série e gênero, mas, atualmente existem turmas mistas. Nos anos anteriores não era permitida essa formação, porém em 2010 foi

¹⁵ Em função do processo de implantação do ensino de 9 anos na escola, assim como nas demais do município, são implantadas turmas de 1º ano (6 anos – novos alunos) em substituição a alfabetização e turmas de 1ª série (alunos já alfabetizados). Com o decorrer do processo, automaticamente estas turmas serão substituídas adotando somente a nova nomenclatura.

necessário organizar algumas neste formato devido ao número de alunos que era insuficiente, ficando assim, duas turmas com alunos do sexo masculino, duas do sexo feminino e quatro mistas. Para se tomar essa decisão foi necessária a permissão das lideranças da comunidade, pois isso é algo contrário aos costumes da aldeia.

Devido à falta de aluno para formação da 4ª série, a turma ficou inviabilizada, portanto, quatro alunos estão participando das aulas como “ouvintes” na 3ª série e ainda não tem definição de como ficará a situação delas ao final do ano letivo: se passarão para 5ª série, repetirão a 3ª ou farão a 4ª.

Para que a instituição educativa desenvolva um trabalho condizente com o que a comunidade espera e de acordo com o é direito legal pressupõe-se que esta deve munir-se de aparatos que ofereçam possibilidades de realização do trabalho escolar de maneira produtiva e eficiente. A priori o que se observa é que a Escola Kubenhikhan-ti disponibiliza de recursos mínimos para tal empreendimento e dessa forma fica quase sempre a mercê dos improvisos.

O Projeto Político Pedagógico, que é um nortear imprescindível das ações administrativas e pedagógicas, não foi e nem se percebe movimentos no sentido de promover a sua elaboração, visto que este deve ser um trabalho realizado com toda a comunidade escolar de maneira bem democrática.

A unidade educativa não disponibiliza, in loco, de uma equipe técnica pedagógica. O acompanhamento das atividades escolares é realizado por coordenadores que fazem parte da equipe do Departamento de Educação Indígena da SEMC, que também atendem às demais escolas das aldeias Kayapó localizadas no município de São Félix do Xingu.

Para desenvolver as atividades pedagógicas a escola conta com três professoras, dentre os quais uma estudante de pedagogia, uma de letras, uma com magistério em nível médio e dois monitores indígenas que tem a função de intermediar o processo de aprendizagem fazendo a tradução da língua portuguesa para kayapó e vice-versa, tanto para os alunos quanto para os professores, além de ministrarem a disciplina Língua Kayapó que é a língua materna.

O trabalho dos monitores é de fundamental importância para a efetivação do que garante a legislação quanto ao ensino bilíngue nas escolas indígenas¹⁶, uma vez que os professores titulares não dominam a língua kayapó, dificultando um pouco a comunicação com os alunos e até mesmo com as demais pessoas da comunidade. Estes monitores, atualmente fazem parte de um grupo de alunos que participa do Curso de Magistério Indígena

¹⁶ Lei 9.394/96, artigos 78 e 79.

realizado em Belém, capital do Estado do Pará. Curso este que faz parte de uma proposta de formação de professores indígenas oferecido pela SEDUC¹⁷.

A limpeza da escola é realizada por três índios que exercem a função de serviços gerais e a merenda é feita por uma funcionária não-índia que acompanha as professoras no período letivo. Para o próximo ano já está sendo preparado um rapaz da comunidade para realizar esse trabalho.

Diante destas duas ações podem-se perceber iniciativas no sentido de atender, em parte, às exigências da comunidade que é poder assumir os rumos da educação, sem a presença do não-índio. Este pode ser um ideal distante de ser alcançado, no entanto, é uma bandeira de luta da comunidade indígena já evidenciada nos movimentos indigenistas e com reflexos substanciais entre o povo kayapó. Fato que pode ser percebido e sentido também no apelo feito por Puyr Tember¹⁸, na I Conferência Indígena Kayapó da região realizada na aldeia Kokráxmôr que teve como objetivo a elaboração das diretrizes da Educação Escolar Indígena a serem apresentadas na conferência nacional.

Vai chegar o dia em que os parentes¹⁹ vão dizer: muito obrigado pelos serviços que vocês brancos fizeram, ajudaram, ensinaram nossos filhos, mas daqui pra frente nós vamos tomar conta da nossa escola, da nossa educação. Mas, para isso precisamos estudar, se preparar e não ficar esperando que eles façam tudo por nós.

A Escola Kubenhikanh-ti teve início com a criação da aldeia em 1995 e tinha como professor um padre. Somente em 2002 a SEMEC assumiu a responsabilidade pela escola enviando então professores não-índios para trabalharem junto aos alunos.

Atualmente, a unidade de ensino passa por um dilema de ordem estrutural ocasionada por fatores políticos administrativos. O problema aparentemente é de simples resolução, mas requer habilidade de discussão e entrosamento no trato com a questão, tanto pelo poder público quanto pela comunidade.

O prédio onde ainda são desenvolvidas as atividades educativas foi construído com recursos do Projeto Raízes coordenado pelo governo estadual, mas durante todo este período não houve nenhuma reforma e a mesma permanece inacabada. É composta por duas salas de aula, tamanho padrão exigido pelo MEC (6x8m), uma pequena cozinha e um quarto onde

¹⁷ Secretaria Estadual de Educação e Cultura

¹⁸ Coordenadora Estadual da Educação Indígena.

¹⁹ O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (LUCIANO, 2006, p.31).

ficam hospedadas as professoras e a merendeira. O piso é feito em cimento queimado e não se encontra mais em bom estado de conservação.



Figura 8 - Prédio atual da Escola Kubenhikanh-ti.
Fonte: Ray

Mas como a intenção da comunidade era ter uma escola mais adequada esperaram pacientemente pelo dia de receber a escola nova. O inesperado aconteceu. A construção do prédio não contemplou as exigências do projeto e a comunidade a rejeitou, ficando assim inviabilizada a transferência das atividades escolares para as novas instalações. Com o encerramento do período administrativo quando se deu início à construção da escola, assume outro gestor que junto com as lideranças da comunidade indígena optaram pela inviabilidade do término da obra.



Figura 9 – Prédio novo e abandonado da Escola.
Fonte: Ray

Nas palavras do Cacique Akiabor Kayapó: “a comunidade não aceita mais este prédio para o funcionamento da escola, mas sim, queremos a construção de um novo prédio, e já tem projeto elaborado e promessas de recursos do governo federal”. Dessa forma as atividades pedagógicas continuam sendo desenvolvidas no antigo prédio, e em função do prédio novo encontrar-se sem utilização foi requisitado recentemente pela FUNAI para que nele seja organizado o museu indígena, onde serão expostas as produções artísticas da comunidade e instalado o laboratório de informática tão esperado pelos jovens.

Outro problema crucial na escola tem a ver com o início e desenrolar do calendário letivo. De acordo com a Lei 9.394/96 o ano letivo deve contemplar 200 dias de efetivo trabalho escolar. No entanto, o que acontece na escola Kubenhikanh-ti em pouco se aproxima ao cumprimento das exigências da lei.

No calendário elaborado pela SEMEC estabelece que o primeiro semestre teria início no dia 10/02 e o segundo no dia 07/08. No entanto, o primeiro iniciou no mês de março e segundo no final de agosto. Além deste impasse, como as professoras residem na cidade, têm direito a 8 dias de folga no intervalo entre os bimestres e a férias pelo período de um mês, no intervalo entre os semestres e a cada período de regresso das professoras para a aldeia, geralmente estes dias são alterados prejudicando ainda mais o cumprimento do calendário.

A Coordenação da Educação Indígena justifica que esse atraso acontece em função das dificuldades de transporte até a localidade e em função de algumas professoras estarem fazendo cursos de graduação em sistema modular que ocorrem nos períodos de férias.

A distribuição de carga horária/série, conforme apresentada no quadro 2, fica reduzida em quase cinquenta por cento. Segundo informação das professoras essa é uma estratégia utilizada para poder atender a toda a demanda uma vez que tem apenas duas salas disponíveis. Visa também adequar-se à realidade dos alunos que não apresentam disponibilidade para o estudo. Eles não imprimem esforços para ficarem em sala de aula durante quatro horas, pois se dispersam com facilidade e quando não querem assistir à aula não há argumento que os façam permanecer. É importante frisar que a quantidade de alunos apresentada nos diários de classe, no momento, é superior aos frequentes na escola. Alguns deles já evadiram, outros foram estudar em escolas públicas na sede do município.

Um dos maiores incentivos para que os alunos frequentem às aulas é a merenda escolar. Porém, este também tem sido um dos maiores incentivadores da ausência escolar em função do não envio dos produtos para preparação do alimento. Até meados de setembro,

período de encerramento da visita à aldeia, ainda não havia sido enviada nenhuma mercadoria à aldeia Mòarkàrkô.

As reclamações pela falta da merenda partem tanto dos alunos quanto dos pais e lideranças. As cobranças à Secretaria Municipal de Educação são constantes, porém recebe-se apenas a justificativa de que não tem como transportar, pois os gastos com avião, por exemplo, seriam muito altos. Mas enquanto não se resolve esse impasse, os alunos, quase em sua maioria, deixam de frequentar às aulas, e conseqüentemente os prejuízos educacionais e até mesmo nos resultados finais serão inevitáveis.

Outro fator que interfere no não cumprimento dos dias letivos são as atividades agrícolas e culturais realizadas na aldeia, a exemplo do plantio e colheita das roças, colheita do açaí, a festa da mandioca, festa do jabuti, aniversário da aldeia. A comemoração do Dia do Índio acontece na sede do município e quase sempre se desloca a maior parte das pessoas da aldeia.

Essas atividades são consideradas essenciais para sobrevivência da comunidade, bem como da preservação da cultura, portanto, torna-se algo mais importante que as atividades escolares. Dessa forma, em alguns destes eventos as lideranças determinam aos alunos – jovens e adultos do sexo masculino – a ausentarem-se das aulas para partirem para as caçadas e pescas no intuito de prover alimentos para as comemorações. Esta atitude independe da concordância da escola. Percebe-se, neste sentido, a interferência direta das lideranças indígenas no cronograma letivo de atividades.

As estações do ano também são determinantes no desenrolar das atividades escolares. O período do inverno é mais propício devido à maior facilidade de locomoção dos servidores e transporte da merenda em função de o rio está cheio permitindo o transporte fluvial com menores custos. Dessa forma, com a garantia da merenda na escola automaticamente a frequência aumenta. Por outro lado, no verão o rio seca e esse transporte precisa ser feito via aérea com custos maiores e quase sempre inviáveis, resultando na falta de merenda escolar e conseqüentemente no baixo índice de frequência.

Os recursos pedagógicos existentes são escassos e as professoras recorrem, sempre que necessário, ao improviso. Os livros didáticos encontram-se fora da realidade desta comunidade. Diga-se de passagem, que os únicos livros escritos na língua materna são a Bíblia e o hinário que são utilizados no trabalho missionário evangélico protestante que está sendo desenvolvido dentro da aldeia.

A avaliação, que é um instrumento de ensino de fundamental importância no processo, é realizada por intermédio de provas escritas, trabalhos em grupo na classe, e eventualmente trabalhos extraclasse. Mas vale lembrar que o RCNEI-indígena aponta vários mecanismos que possibilitam uma avaliação formativa mais consistente.

A produção dos alunos – oral, escrita, pictográfica, numérica, dramática – possibilita o uso de diferentes códigos e linguagens para a expressão das aprendizagens. Para incentivar esses momentos reflexivos, podem ser acionados pelo professor e seus alunos, processos como debates, entrevistas e análises das produções ao longo do ano, resolução de questões e problemas, diário de classe do professor, os relatórios dos alunos, a auto-avaliação, as reuniões com a comunidade e as discussões com os assessores e outros professores nos cursos de formação. (RCNEI, 2002, p.70)

No tocante à aplicação destes procedimentos existe certa dificuldade em função do índice de ausência nas aulas. Por este motivo as professoras vão às casas dos alunos incentivando-os a voltar para não serem prejudicados no desempenho da aprendizagem e nos resultados finais.

Observa-se que nesta escola a avaliação tem como objetivo, além do acompanhamento do desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem, apresentar um relatório ao final do ano letivo, de preferência com bons índices de aproveitamento. E para isto existe cobrança efetiva por parte da SEMEC, uma vez que o próprio sistema educacional brasileiro requer que as escolas atinjam o índice mínimo de aprendizagem exigido pelo IDEB.²⁰

O planejamento anual e o calendário letivo que regem as atividades pedagógicas são também os mesmo adotados pela rede regular de ensino, apenas com pequenas alterações que não contemplam as peculiaridades da comunidade Mòxkàrkô. Os conteúdos a serem trabalhados são definidos pelas professoras tomando por base o planejamento anual e visando atender as necessidades da turma, mas circunstâncias decorrentes de fatores adversos corroboram para que alguns alunos não acompanhem os conteúdos, necessitando desta forma que os mesmos sejam ministrados novamente.

As três professoras distribuem os horários de forma a atender a todas as turmas, tanto da primeira quanto da segunda fase do ensino fundamental. Neste caso, a 5ª série que funciona no período noturno. É perceptível o esforço destas para adequarem-se à realidade da comunidade e a preocupação em conciliar as atividades da escola com as atividades locais

²⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

mesmo contrariando o planejamento anual e o calendário letivo, pois se sabe que, na concepção da comunidade os eventos referentes à cultura kayapó são mais importantes que a própria educação em sala de aula. Nesse sentido, o quadro docente tem atendido em parte o que orienta o RCNEI - Indígena.

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores, têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação. Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa. (RCNEI, 2002, p. 57)

Há também uma reciprocidade na troca de conhecimento entre a comunidade e as professoras, e pode-se até dizer que elas aprendem mais que ensinam, pois tem a liberdade de acompanhar todos os eventos da comunidade, registrar e a partir disso fazer seu planejamento. Importa lembrar que o educador, em quaisquer circunstâncias precisa ser um pesquisador e, no seu processo de observação participante deve registrar, tecer informações e dela fazer uso no seu trabalho.

O principal ambiente de aprendizagem na escola é a sala de aula. Quanto a Escola Kubenhikanh-ti, as salas, apesar de serem construídas em tamanho padrão ainda requerem melhor estrutura e organização. As cadeiras encontram-se dispostas, na maior parte do tempo em fileiras, conforme pode ser observado na foto.



Figura 10 - Professora, monitor e alunos na escola Kubenhikanh-ti. Fonte: Ray

Os recursos visuais, que são fundamentais para o processo de aprendizagem e que devem estar presentes nos vários espaços da sala de aula, pouco pode ser observado. Dessa forma sente-se a necessidade de criar um ambiente mais alegre e alfabetizador.

A maioria dos aspectos aqui levantados aponta para um ensino que segue a tendência tradicional de educação. Essa posição contradiz o que determina as já mencionadas leis que regulamentam a educação escolar indígena, quando sugerem que o índio tenha acesso ao ensino diferenciado. O próprio RCNEI confirma este posicionamento ao questionar:

As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fator comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas, por terem funcionamento administrativo e curricular autônomos. (RCNEI, 2002, p. 39)

Vendo por esse anglo, pode-se conceber a idéia de que manter o ensino tradicional parece retrógrado e ineficaz. Mas ao concatenar com Murphy verifica-se que este se entende necessário ao levar em conta as características nativas do povo indígena que são pautadas por rituais constantes. O autor defende o seguinte posicionamento ao comparar os procedimentos de ensino e aprendizagem ritualísticos da comunidade kayapó, cuja “ênfase está no fazer e não no entender” os procedimentos tradicionais adotados nas escolas brasileiras.

As atividades de aprendizagem nos rituais Kayapó levam os jovens a valorizar mais a forma do que o significado das informações implícitas. Esse fato é típico de muitas sociedades tradicionais, mas não é o caso da educação ocidental que valoriza mais a compreensão do que a forma. Por isso os Kayapó interpretam as atividades escolares de forma ritualística, esperando que aconteça alguma transformação! Assim, é muito importante que seus jovens sejam expostos ao “espaço ritual” de uma escola brasileira, participem e suportem as exigências de ensino e de aprendizagem (análogas às provas de resistência nas cerimônias Kayapó), tenham de preferência professores (especialistas) brasileiros e participe de atividades rotineiras e repetitivas, tais como copiar, decorar e dramatizar o conteúdo ensinado nas aulas. Esse conteúdo abrange escrita, leitura, língua portuguesa, matemática e outras matérias. (Murphy, 2008, p. 113)

Diante de tal quadro faz-se necessário ampliar as discussões em torno do formato de educação escolar atualmente implantada na comunidade Kayapó, pois é evidente que cada

povo tem seu modo particular de ver e conceber o conhecimento e para atender tais particularidades requer maior entendimento dos procedimentos educacionais disponíveis.

2.2 A educação escolar indígena na concepção da comunidade kayapó

2.2.1 A importância da escola no contexto da comunidade kayapó

É indiscutível que apesar das “deficiências” existentes a escola foi e continuará sendo um canal de disseminação do conhecimento. Sabe-se, portanto, que o ato de conhecer torna-se cada vez mais necessário ao desenvolvimento da sociedade que passa por constates mudanças tornando-a mais complexa e exigente.

A partir desse entendimento pode-se discutir sobre a importância da escola, mas vale destacar que diferentes concepções podem ser levantadas em torno dela, conforme lembra Libâneo *et al.* (2003, p. 172): “As noções que as pessoas têm a respeito do mundo, da sociedade, dos homens orientam sua visão de escola, advindo daí a existência de diferentes compreensões de educação escolar, diferentes maneiras de entender a relação entre educação e sociedade”.

Desta forma objetivou-se perceber qual a concepção da comunidade em relação à importância da escola, para tanto se inquiriu sobre se estes consideram a escola muito importante, pouco importante ou nada importante e solicitou-se que posteriormente fosse feita uma justificativa em relação à opção. Ficaram claros na análise desse conteúdo alguns pontos considerados relevantes para serem discutidos. Estes têm a ver com os motivos que levam os entrevistados a considerarem a escola importante no contexto da comunidade Mòxkàrkô.

A princípio pode-se perceber que de forma unânime e enfática os entrevistados consideram que a escola é muito importante, pois ela contribui na preparação e formação de cidadãos tornando-os mais conscientes dos seus direitos. Demonstram a preocupação com o futuro da comunidade e acreditam que a escola é o local apropriado para se estudar e, portanto, é nela que se aprende coisa nova. Compreendem que a escola também ajuda o jovem indígena a entender os costumes da comunidade, além de garantir aos seus filhos a capacidade de preparar-se para ensinar dentro da aldeia, bem como representar a nação kayapó nos demais contextos sociais.

Na fala dos entrevistados, bem como nas observações fica evidente a necessidade que tem a comunidade kayapó em armar-se intelectualmente para lutar pelos seus direitos frente à sociedade majoritária.

A relação entre ambas é vista como um campo de luta em que se faz necessária uma preparação para tal enfrentamento. A escola exerce papel fundamental neste contexto, visto que é por intermédio dela que terão acesso a novos conhecimentos, maior compreensão sobre a cultura dos “brancos” e conseqüentemente, estarão mais preparados para enfrentar as investidas dos mesmos, além de reconhecerem quais são seus direitos e deveres e desta forma poder reivindicá-los como mecanismo de defesa da comunidade.

Aprender a língua dominante, principalmente para os índios mais jovens é questão preponderante, pois sem o domínio da Língua Portuguesa, entendem que dificilmente terão condições de socializar-se em pé de igualdade com o não índio e tão pouco de sobreviver no mundo moderno.

Daí também a importância da escola que segundo Bepd’já Kayapó serve para “ensinar a ler e escrever para se comunicar com as outras pessoas” e para Mokoká Kayapó serve para “o jovem entender os costumes e aprender as letras para manter seu futuro”.

Em outras palavras a escola tem o papel de ensinar a escrita e a leitura correta da língua portuguesa, fato que fará com que o indígena consiga ter maior acessibilidade aos outros grupos sociais uma vez que poderá se comunicar com maior facilidade, além do que a escola também é vista como um instrumento capaz de garantir um futuro melhor para a comunidade e os pais esperam, que por intermédio dela, seus filhos consigam ser mais valorizados e respeitados que as gerações passadas.

As concepções apresentadas apontam para um ponto fundamental presente nas reivindicações das comunidades indígenas, que é a questão da autonomia. Esta já encontra garantia legal, conforme determinam as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena quando afirma que o objetivo da escola indígena deve ser possibilitar a conquista da autonomia socioeconômica e cultural, recuperar a memória histórica reafirmando a identidade étnica, valorizando a própria língua e o etnoconhecimento, além de proporcionar acesso às informações, às técnicas e as ciências das demais sociedades.

Nesse sentido pode-se concordar com Catachunga (2008, p. 60):

O ideal é que o indígena, paulatinamente, tome consciência da importância de assumir o papel de autor e sujeito de sua própria história, dinâmica que o ajudará a exercer a sua capacidade no processo de implementação das alternativas

econômicas apreendidas e na competência de administração dos bens e produtos gerados por ele, com base nos princípios sustentáveis e distribuição justa desses bens.

Por outro lado é preciso ter ciência de que a conquista desta autonomia não depende exclusivamente da escola, mas de um conjunto de fatores e de pessoas envolvidas no processo, inclusive e especialmente o indígena que deve sensibilizar-se no sentido assumir o seu papel como cidadão detentor de direitos e deveres.

2.2.2 Acesso escolar: uma questão de direito

Antes de ater-se na análise das concepções da comunidade Kayapó sobre o direito ao acesso escolar, vale refletir sobre o que argumenta Grupione (2006, p. 34):

Embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programa de educação e de saúde específico.

É possível perceber objetivamente a trajetória vivenciada pelos povos indígenas no seu contexto histórico, o que em muito se assemelha a luta dos outros grupos minoritários pela realização dos seus projetos. Concordando com Grupione, a garantia desses direitos não data de muito tempo. Isto significa dizer que a mudança na visão política, tanto por parte do não índio quanto do indígena em torno do assunto, também é muito recente, mas suficiente para mostrar alguns resultados.

Esta é uma questão verificada na análise desse conteúdo que objetivou perceber a visão que a comunidade indígena Kayapó tem sobre o direito do cidadão indígena a ter acesso à educação escolar e esta concepção apresenta-se nas respostas aos questionamentos de forma subjetiva. Os sujeitos abordados demonstram estarem cientes de que a educação é um direito de todos, mas aproximadamente 50% dos respondentes não souberam dizer o porquê desse direito, e os demais apresentaram duas justificativas.

A primeira justificativa tem uma conotação inerente à sociedade majoritária, que é a preocupação com uma formação profissional, por ser uma maneira que segundo a concepção capitalista, capaz de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Isto pode ser observado na fala de Akiabor Kayapó e Bepd'já Kayapó quando afirmam respectivamente que “todos precisam aprender pra se formar e ter profissão” e que “as crianças tem que estudar para aprender e quando crescer ter emprego.

Analisando mais atentamente essas justificativas vê-se uma perspectiva futura de aumento no índice do êxodo da aldeia para a cidade. Se estes visam à formação das crianças para posteriormente ter emprego, isso teria que acontecer fora da aldeia, considerando-se que atualmente, é possível contar com possibilidades de emprego junto à comunidade kayapó apenas nas áreas de serviços referentes à saúde e educação.

A segunda justificativa volta a confirmar o valor dado a aprendizagem da língua portuguesa para a formação das crianças, para o desenvolvimento da comunidade e para a compreensão sobre os direitos e deveres. Para Moyakoká Kayapó “quando a criança crescer ela precisa aprender a língua, quando tiver algo de mal, ela consegue ter melhor atendimento pra ela”, e para Kokôporti kayapó “todos precisam aprender para viver melhor, aprender a língua portuguesa, escrever, ler, falar para entender os direitos e deveres”.

No que se refere à percepção da comunidade sobre o direito à educação ser uma conquista do povo indígena e que está garantida na legislação brasileira não aparece nas respostas, no entanto, sabe-se que a este propósito, já em 1966, no Decreto nº 58.824 que promulga a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas tribais, no Artigo 26 define a seguinte proposição: “serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional”.

A determinação deste decreto ficou por um grande período, estática, sem grandes iniciativas no sentido de que a mesma fosse efetivada de fato e de direito, mas a partir de 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal se evidencia uma nova proposta educacional para os povos indígenas que tem como ponto diferencial o respeito à individualidade e aos saberes empíricos, bem como lhes concede liberdade para construir e gerenciar sua própria autonomia.

A Lei garante também os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade no ato de aprender e ensinar, o pluralismo das idéias e concepções, valorização profissional, gestão democrática, bem como o acesso gratuito ao

ensino. Com as deliberações da nova Carta Magna desencadeou-se uma série de medidas materializadas em leis, resoluções, portarias, decretos, e planos visando regulamentar e efetivar as ações preconizadas. Dentre essas medidas podem citar a Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991, o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 e a Lei 9394/96 em 20 de dezembro de 1996.

A primeira pretendia estabelecer uma ação intergovernamental visando um trabalho conjunto entre Ministério da Justiça e da Educação capaz de garantir que as ações educacionais estivessem fundamentadas no reconhecimento das organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos processos próprios de transmissão do saber da comunidade indígena.

A segunda tinha por objetivo guiar as ações do Estado pelo período de dez anos em resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e as Recomendações e Acordos assumidos no âmbito Internacional.

E a terceira visava estabelecer as diretrizes e bases nacionais no que se refere ao direito à educação e ao dever de educar, ao sistema organizacional, aos níveis e modalidades de ensino, profissionais da educação e financiamento. Diante disso é impossível não reconhecer os avanços rumo à consolidação das ações voltadas à garantia do direito à educação escolar de qualidade nas comunidades indígenas, mas fica evidente também que para se efetivar o que determinam as leis, em sua plenitude, a União, os estados e os municípios terão que trabalhar mais em conjunto, cientes de que cada um deve executar na íntegra o papel que lhe é cabível.

Grupioni (2006) assevera que as alterações efetuadas na nova Legislação são positivas e possuem sentido de avanços consideráveis, porém, só a lei não é suficiente, é necessário que estas saiam do papel e se efetivem de fato, visto que, já se vão mais de vinte anos, desde a promulgação da última Constituição.

2.2.3 Educação escolar indígena pública e de qualidade: uma questão de dever

O dever pertinente ao Estado de garantir uma educação pública e de qualidade é fato referendado, não somente ao indígena, mas a todos os cidadãos independentes da sua etnia. É importante, no entanto frisar que esta obrigação não se estende apenas ao Estado, mas também à família, com o incentivo da sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da

peessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme estabelece o Artigo 205 da Constituição Federal. Mas o que se questiona diante disso é a qualidade da educação que é desenvolvida na escola indígena.

Sobre este aspecto é correta a afirmação de Nascimento (2004) ao argumentar que este é um problema de ordem social e política que se encontra inserido nos moldes atuais de educação. Ele faz referência a respeito à qualidade não especificamente ao domínio de competências tradicionais, tais como ler, escrever, calcular, etc., mas primordialmente no sentido de possibilitar aos educandos a conscientização sobre o conhecimento de sua própria identidade.

Dessa forma pode-se concordar com o que Prado afirma em relação aos conteúdos curriculares que estes devem ser aplicados nas diversas modalidades de ensino.

Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista as demandas do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de qual a educação é somente transmissão de conhecimentos. (Prado, 2000, p. 95)

Os questionamentos realizados junto à comunidade Kayapó sobre a obrigatoriedade do ensino mostram que é notória a concepção de que é uma obrigação do Estado oferecer a educação escolar pública e de qualidade e que esta não deve ser uma ação facultativa, ou seja, o Estado tem o dever de oferecer a educação escolar a todos independente da situação social, etnia, gênero, etc.

No que se refere à idade estabelecida em que deve ser garantida a frequência escolar, os entrevistados responderam que o cidadão tem o direito de frequentar a escola até mesmo depois dos dezoito anos, portanto, não existe uma faixa etária máxima, além do que a educação tem que ser oferecida gratuitamente.

Na concepção apresentada pela comunidade kayapó em relação ao direito e obrigatoriedade do ensino apresentam o entendimento de que o Estado é responsável em disponibilizar essa modalidade, sabendo-se que com essa garantia a educação estará sendo universalizada, uma vez que chegará às várias áreas do país e atendendo às mais diversas etnias.

Vale ressaltar, portanto, que a nova Carta estende o dever do estado para com a educação básica de todos os cidadãos, às crianças de zero a seis anos e aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria, além das crianças de sete a quatorze anos. E

Grupioni (2000) destaca que a educação básica para o povo brasileiro passa a ser direito público subjetivo, podendo os cidadãos acionarem os governantes por negligência e omissão do seu dever em oferecê-la. Com relação aos recursos públicos voltados para educação, estes foram ampliados para 18% no âmbito federal e 25% no estadual e municipal.

A partir da nova legislação, a educação escolar indígena ganha nova forma e direcionamento e favorece a abertura para a construção de um novo formato uma vez que foi atrelada ao sistema nacional de educação, tirando a responsabilidade do âmbito da FUNAI. Passam a ser respeitados os atributos particulares dos povos indígenas, como: o uso da língua materna, a sistematização dos conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais didáticos adequados e preparados pelos próprios professores índios, a elaboração de calendário específico para que atenda as necessidades e especificidades da vida indígena, currículo diferenciado, bem como a participação ativa da comunidade na definição dos objetivos e diretrizes para a escola.

A nova LDB garante à causa indígena um outro olhar, uma vez que determina que é dever do estado oferecer a este segmento da sociedade brasileira uma educação escolar bilíngüe e intercultural, na perspectiva de que seja fortalecida a prática da língua materna como instrumento para um convívio mais equilibrado com a sociedade brasileira, além de estabelecer ainda que cabe ao estado brasileiro recuperar as memórias e identidades desses povos proporcionando-lhes acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI torna-se um marco significativo na história da educação indígena brasileira, visto que pela primeira vez a causa é tratada com seriedade e respeito. Mas importa ressaltar ainda os objetivos gerais estabelecidos no Plano Decenal de Educação para Todos que consiste em:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação e; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Com a implantação dessas diretrizes veio também a mudança na formação de gerenciamento das instituições educacionais bem como as demais vinculadas às questões sociais, como a saúde. Inicia-se neste momento o processo de descentralização do sistema estadual para o municipal, e dar-se início ao processo de municipalização do Ensino.

Assim fica estabelecido pela nova ordem nacional de que cabe aos municípios em todo território brasileiro a responsabilidade pela educação no segmento infantil, bem como o Ensino Fundamental (séries iniciais). Desse modo, as situações de dificuldades criadas para os municípios foram inúmeras, visto que, a demanda atendida pelo governo estadual estava além da capacidade de atendimento criando desta forma um estrangulamento na esfera municipal.

Assim, acredita-se que a questão indígena brasileira, apesar dos seus mais de quinhentos anos de existência, está longe de ser considerada como parte integrante da sociedade nacional, de modo que, urge a necessidade de que as leis saiam do papel, mas para tanto, falta empenho político e compromisso social de todos que fazem a nação brasileira.

2.2.4 Proposta curricular: o que se diz e o que se faz

A escola, ao adotar uma proposta curricular tem como propósito nortear o processo ensino aprendizagem que objetiva proporcionar ao educando maiores e melhores possibilidades de aquisição do conhecimento, e que é salutar que a unidade escolar adote a proposta que contemple as peculiaridades e as necessidades de seus alunos. Visando, portanto, oferecer uma proposta curricular que contemplasse uma formação mais globalizada, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9.394/96 em seu Artigo 26 garante que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

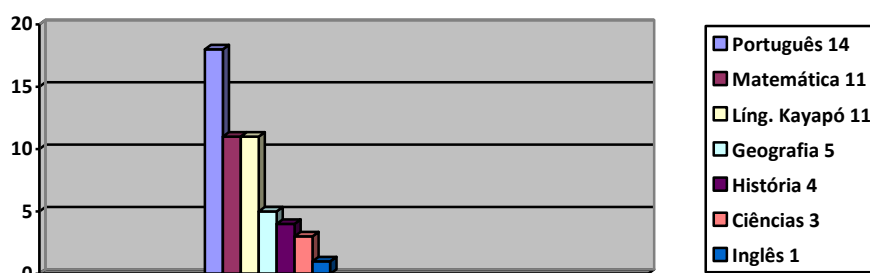
O artigo mencionado visa estabelecer dois eixos que se relacionam de forma interdependente: a base nacional comum e a parte diversificada. Com o primeiro eixo fixam-se objetivos gerais que se referem à necessidade de assegurar o acesso ao conhecimento em áreas diversas como a língua falada no país, o cálculo aritmético, os meios físicos e social. Aspectos que tem como base o princípio da equidade que é direito de todo cidadão e deve ser

garantido dentro de uma sociedade democrática. O segundo eixo contempla uma série de objetivos que atendem ao princípio da diversidade e da pluralidade linguística e cultural. É aqui que se visualizam as questões específicas da educação indígena.

Porém, o que se verifica na proposta adotada na escola Kubenhikanh-ti é que as disciplinas ministradas são as determinadas na base comum do sistema nacional de ensino e as específicas adotadas pela Secretaria de Educação na rede regular de ensino, acrescentando apenas a Língua Kayapó. Portanto, compõem a proposta curricular da escola as seguintes disciplinas: Base comum - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, e as específicas - Estudos Amazônicos, Educação Ambiental e Língua Kayapó.

Dentre os conteúdos acima mencionados, a comunidade apontou três disciplinas que são consideradas mais importantes na formação dos alunos e, três tidos como menos importantes.

Gráfico 4 - Disciplinas consideradas mais importantes na formação dos alunos.



Fonte: Entrevistas

Gráfico 5 - Disciplinas consideradas menos importantes na formação dos alunos.



Fonte: Entrevistas

O gráfico acima demonstra a quantidade de vezes em que a disciplina foi mencionada e a posição que a mesma se apresenta na preferência dos entrevistados. Quanto à segunda opção, alguns dos respondentes optaram por não mencionar nenhuma disciplina, pois consideram todas importantes e devem ser adotadas na proposta curricular.

Dentre as disciplinas mencionadas, a Língua Portuguesa destaca-se como a mais importante na concepção dos entrevistados, uma vez que foi lembrada por todos e geralmente sendo a primeira da lista. Em seguida aparecem na mesma posição a Matemática e a Língua Kayapó. Foram citadas ainda as disciplinas: Geografia, História, Ciências e Inglês, sendo que a última não faz parte da proposta curricular.

Quanto às disciplinas consideradas menos importantes foram mencionadas pela maioria a Arte, seguida pela Geografia e História. Foram citadas ainda: Ciências, Educação Ambiental e Ensino Religioso. Vale também observar que Geografia e História apresentam-se num patamar intermediário, uma vez que foram mencionadas com destaque nas duas categorias.

Ao fazer uma comparação entre a proposta curricular da escola Kubenhikanh-ti com o que orienta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena pode-se observar que esta tem sido atendida de forma restrita no que se refere à parte diversificada conforme se pode constatar abaixo:

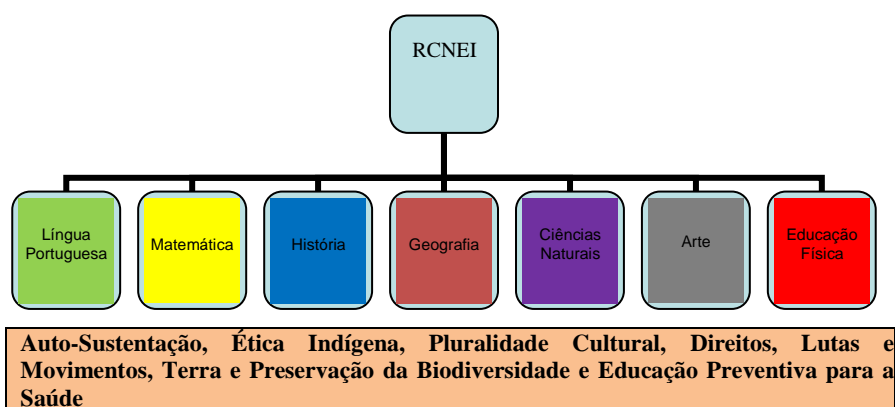


Figura 11 - Proposta Curricular. Fonte: RCNEI

Diga-se de passagem que o RCNEI é o um documento que foi elaborado com a participação de toda a sociedade brasileira, inclusive a indígena. Possui fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta o ideal de educação, estabelecida

pela própria Constituição Federal, “escola indígena bilíngüe, intercultural e diferenciada”, além de propor a formação do professor para atuar nas áreas indígenas.

Vendo assim, pode-se conceber este como um documento viável de ser implementado nas escolas indígenas uma vez que fica clara em sua proposta a preocupação em referendar o direito e a capacidade que o povo indígena tem de torna-se uma nação independente e auto-sustentável; de ter o conhecimento do seu processo histórico, dos seus direitos e lutas; saber preservar a natureza, o próprio espaço e sua cultura podendo desta forma socializar-se com as demais comunidades, sem contudo, deixarem perder a identidade individual e social que lhe são peculiares.

A compreensão da problemática investigada está estreitamente interligada às concepções de cultura e currículo. Desta forma o conceito de cultura aqui abordado evita a generalização da ciência que possa justificar algum tipo de predominância ou de superioridade de uma cultura sobre a outra.

Considera-se então primeiramente a cultura como a busca de conhecimentos sobre a natureza humana, pois dependendo de como a encaramos podemos estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que consideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais. Esse cuidado se faz necessário quando fala-se em educação e, mais ainda, quando faz-se educação.

A educação, entendida como atualização histórico-cultural, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade e fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega a dominação conforme especificada por (Paro, 2000) revela a impossibilidade de se pensar em educação sem direcioná-la à cultura e a política.

Nesta perspectiva, o currículo da escola torna-se local de resgate da cultura, e espaço-tempo inseridos num contexto político, econômico e social. Porém uma coisa é preciso mencionar: no currículo oficial, sutilmente, são expressos os interesses do grupo dominante por constituir identidades, reforça as relações de poder existente fazendo com que o grupo dominado e reprimido, continue assim. Essa é uma relação de poder demonstrada através do processo de diferença na construção de identidade.

Sobre esse aspecto do currículo Silva (2009, p. 29) enfatiza:

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma, o currículo é

expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está assim como centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções.

A parte subtendida do currículo não é debatida, examinada em termos de crédito, carga horária tanto para o educador quanto para o educando, mas tem uma enorme importância na formação dos educandos, o que torna indispensável compreendê-la, explicitá-la, buscando tornar a prática mais coerente com as intenções educativas. É necessário então salientar que há uma dinâmica de interrelação permanente entre currículo e desenvolvimento curricular (construção e implantação), sobretudo se o conceito de currículo adotado for perspectivado em termos de globalidade das aprendizagens e propostas realizadas e não como mera listagem de conteúdos.

Por fim, devem-se levar em conta que a realidade cultural do Brasil se deu pelo processo de formação que contou a presença de africanos, índios, colonizadores, imigrantes, e a existência de milhares de pessoas que se expressão em línguas diferentes, que tem outra visão de mundo, que se relacionam com a natureza de maneiras diferentes, exigindo-se dessa forma que o processo educativo considere toda essa diversidade e, isso não apenas em nível declarativo, mas criando condições e espaços que possibilitem a viabilização de um trabalho pedagógico diferenciado em sala de aula, com currículo que respeite e norteie todas as ações necessárias para a concretização desta.

2.2.5 Escola versus comunidade: limites e influências

A luta pelo reconhecimento de direitos na comunidade indígena é incessante. Já houve tempo em que os direitos originários sobre as terras tradicionais indígenas estavam longe do contexto constitucional, assim como também se previa que não existiriam mais índios, que todos seriam um “único povo”, falariam uma “mesma língua” e que não haveria diferença cultural (Araújo, 2006). Já tem passado um longo período institucionalizado de repressão, e as novas gerações de jovens indígenas parecem carentes de uma identidade que lhes garanta um espaço social e identitário em um mundo cada vez mais global.

Mas Catachunga (2008, p. 53) enfoca o seguinte aspecto:

O estado atual dos indígenas é prova de que eles não tiveram o preparo devido para encarar as invasões de seus territórios e lidar com as influências vindas da cultura dominante. As bases da sua estrutura social foram destruídas, resultando, gradativamente, na perda da identidade e incerteza de dias melhores.

É perceptível o desejo de muitos índios entrarem e fazerem parte da modernidade e o passaporte primordial é a sua tradição e parece ser esta a razão principal de revalorização da identidade indígena, pois fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem e nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve a valorização de si mesmo.

Os aspectos culturais, nesse sentido, apresentam-se como uma espécie de “barreira” ou “limites” a serem respeitados pelas comunidades envolvidas, mas estas, inevitavelmente influenciam e são influenciadas em maior ou menor escala. Ante a essa dicotomia considerou-se importante analisar o grau de influência que a escola exerce sobre a comunidade kayapó no que condiz às alterações culturais, bem como a influência exercida pelas lideranças sobre a escola.

Na opinião de Àkiabôr Kayapó a escola não tem influenciado a cultura indígena porque a comunidade sabe separar, ou seja, selecionar o que serve ou não para ser adotada por ela, e para Bokayra Kayapó a comunidade continua mantendo suas tradições, a exemplo das festas, pesca, caça, etc., no entanto, houve mudanças quanto ao modo de vestir. Acredita que não foi a escola, mas o próprio índio que optou por isso baseado na convivência fora da aldeia.

Por outro lado verifica-se na fala de Takakmá Kayapó e Mokoká Kayapó aspectos que são perceptíveis também nas observações no campo de pesquisa. O primeiro afirma que a escola influencia “só na mudança da língua”. O segundo diz que “a escola deixou o jovem não querer mais pintar, dançar” e acrescenta ainda que “o jovem é pra estudar melhor e preservar as tradições estudando”. No entanto, se contradiz ao afirmar que “as próprias professoras motivam a preservar, mas os estudantes não querem”.

Diante desses argumentos analisa-se que existem divergências nas concepções apresentadas quanto à influência exercida pela escola, sendo assim, mesmo que aparentemente não se mostre intencional, é inevitável a interferência da escola nestas situações (currículo oculto).

Para explicar como se dá esse processo de influência pode-se recorrer a Paro (2010, p. 46):

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém que com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial, seja em estado atual. Em princípio, essa relação pode dar-se tanto como poder-sobre, quanto como poder-fazer. No primeiro caso, o educador procura impor os componentes culturais contra a vontade e os interesses do educando, utilizando-se para isso, da coerção ou da manipulação. No segundo caso, o modo privilegiado de exercício de poder é a persuasão.

Pode-se também analisar como ocorre essa relação de poder e interferência utilizando principalmente a persuasão que é explicitada por Paro ao observar alguns aspectos incluídos no cotidiano escolar, a saber: o estudo da Língua Portuguesa faz parte do currículo adotado na escola como exigência legal; os profissionais, tanto professores quanto pessoal de apoio, na sua maioria é não índios e tem sérias deficiências no domínio da língua kayapó, portanto, no processo de comunicação realizado na escola predomina a Língua Portuguesa; quanto às danças e pinturas, a escola influencia também ao utilizar recursos pedagógicos como a televisão, computador, DVD, revistas e os próprios livros didáticos, etc. que inevitavelmente oferecem aos alunos a possibilidade de conhecer o mundo fora da aldeia o que se constituem em novidades para eles, podendo desta forma contribuir na alteração de comportamentos dentro da comunidade.

Estas novidades são incluídas ao cotidiano da escola e da aldeia de forma lenta. São vistas pela comunidade kayapó como ações benéficas e são consideradas um avanço para o desenvolvimento da comunidade, bem como mecanismos de defesa importantes na relação com a sociedade majoritária.

Por esses e por outros motivos é notório que na concepção da comunidade, apesar de considerar incorreta a influência da escola, isto é aceito passivamente conforme opiniões expressas nos depoimentos de participantes da I Conferência de Educação Kayapó.

Queremos escola de qualidade para os nossos alunos e filhos porque há tempos atrás os nossos parentes nos defendiam com armas, bordunas, flechas e outras, mas hoje nós queremos nos defender com caneta, papéis e conhecimento para ajudar nosso povo. [...] A escola é importante para ensinar nossos filhos a ter conhecimento de novas tecnologias, por exemplo, computador para aprender e ajudar nossos parentes.

Apesar das divergências de opiniões não se pode negar que os povos indígenas têm buscado a sua autonomia. Isto significa que não são inferiores em relação aos demais segmentos da sociedade brasileira, embora existam mecanismos e estruturas que insistem em

operar no sentido de mantê-los à margem dos processos decisórios do país mesmo tendo os direitos e as garantias fundamentais assegurados a todos os brasileiros.

Quanto ao segundo questionamento 95% responderam que as lideranças exercem muita influência sobre a escola. Apenas 5% não souberam opinar. Na concepção da comunidade os caciques e os mais velhos são as lideranças responsáveis pelo bom andamento e segurança da aldeia, portanto, é correto que estes tenham autonomia para resolver os problemas que surgem na comunidade e naturalmente, também na escola. Segundo Bepd'já e Kokôporti Kayapó as lideranças tem que ser os primeiros a ter conhecimento sobre qualquer situação adversa ou novidade que irá acontecer na aldeia porque eles precisam sempre ajudar o seu povo e de outra forma não conseguiriam solucionar os problemas.

É comum acontecer, na escola, a mudança de professores ou outros profissionais por solicitação do cacique à Secretaria de Educação. As justificativas são sempre as de que o funcionário não está contemplando as necessidades dos alunos ou não conseguiu relacionar-se bem com a comunidade.

Diante destas situações verificam-se três aspectos que podem ser considerados relevantes no trato com a comunidade indígena. O primeiro é o respeito à hierarquia institucional. Neste caso, às lideranças indígenas que são responsáveis pela garantia do bem estar comum de seu povo e, portanto, devem ser percebidos como tal. O segundo trata-se de um dos pilares da educação apontado por Delors, que é o “aprender a viver junto”, sabendo que sem esta competência torna-se impossível estabelecer um clima de harmonia e entrosamento no âmbito escolar, e o terceiro refere-se à competência profissional tão necessária ao bom desempenho da educação e das relações interpessoais.

2.2.6 Expectativas da comunidade kayapó frente aos avanços da educação escolar

Antes de apontar as expectativas da comunidade Kayapó em relação à vida educacional dos seus jovens estudantes, acredita-se ser importante ter uma percepção sobre o modo que este povo ver a real situação da escola nos últimos tempos. Neste sentido, as respostas às perguntas aplicadas foram divergentes. 50% dos entrevistados disseram que a escola piorou, 40% acredita que melhorou e 10% que continua na mesma. Podem-se constatar também justificativas diferenciadas entre si.

No que se refere ao fato da escola ter piorado, mencionou-se que isto tem acontecido em função de questões administrativas, da atuação dos profissionais que prestam serviços na

escola e a participação dos pais no incentivo ao estudo dos filhos, conforme se verifica nas falas dos entrevistados.

Não teve ajuda do município.²¹

Os professores chegavam no dia certo, mas nesse ano chegam atrasados.²²

Falta merenda.²³

O prédio da escola não ficou bem feito.²⁴

Falta aluno. Muitos pais não dão atenção pra ele estudar. Os professores, alguns não estão trabalhando bem²⁵.

Quanto às melhorias, as justificativas baseiam-se na ampliação da disponibilidade de turmas, a exemplo da 5ª série que não existia anteriormente; algumas alterações na qualidade da merenda; os serviços gerais que hoje são realizados por indígenas, os cursos de formação no Magistério Indígena oferecido pela SEDUC-PA e a chegada de um computador que serve para fazer os documentos. É visível o desejo da comunidade em adquirir melhor formação, pois vêem na educação uma grande possibilidade de mudanças nos aspectos sociais e políticos da comunidade. Pode-se perceber então neste contexto, uma perspectiva da tendência transformadora da educação apontada por Luckesi (1991) que coloca a educação no papel de mediadora nas relações sociais existentes.

Assim, a comunidade compreende que houve avanços no processo educacional dentro da aldeia nos últimos tempos e que estes foram determinantes nas relações estabelecidas com o não índio como se pode observar no depoimento apresentado na I Conferência de Educação Indígena Kayapó.

Alguns anos atrás era muito difícil a educação indígena. Em muitas aldeias não existia escola, com isso os nossos avós e pais não aprenderam a ler e escrever e falar a língua portuguesa. Não sabiam como lutar pelos seus direitos. Por isso que não existiam livros com história do índio kayapó para nossas crianças lerem. Sua comunicação com o branco era difícil. Estamos conquistando aos poucos. Já temos escolas nas aldeias, muitos já sabem ler, escrever, falar e entender mais ou menos o que os brancos falam. Tudo isso é um grande passo. Temos mais professores índios e não índios e o acesso a aldeia melhorou bastante. Hoje temos liberdade para expor nossas idéias.

Apesar do reconhecimento de que houve melhorias no âmbito educacional a expectativa de dar prosseguimento aos estudos torna-se fator de grande indecisão e

²¹ Ôrat Kayapó (Àkiabôr) - Cacique e líder da Nação Kayapó- 57 anos – 5ª série.

²² Bepdjá Kayapó - monitor educacional – 29 anos – magistério indígena cursando.

²³ Atykd'jare Kayapó – aluno aldeia – 26 anos – 1ª série.

²⁴ Bepkriti Kayapó – aluno aldeia – 31 anos - 2ª série.

²⁵ Mokoká Kayapó – guerreiro– 55 anos – 8ª série.

preocupação, tanto pelos mais velhos quanto pelos mais jovens, de como, quando e onde isso se fará, pois paira a dúvida quanto às expectativas sobre o ensino desenvolvido na escola Kubenhikahn-ti.

Várias famílias optaram pela decisão de encaminhar os filhos para estudarem na cidade, assim como Takakmá Kayapó que planeja para seu filho de 11 anos um futuro, por muitos nem sonhado. Quer que ele seja doutor, pois acredita que assim poderá defender seu povo, no entanto, pensa que o ensino na escola da aldeia não dá possibilidades para a realização de tal sonho.

Apesar do anseio em alcançar um melhor ensino, o entrevistado também demonstrou a preocupação dele e da sua família em ter que ficar afastado do filho.

Quando foi pro meu filho sair da aldeia o avô não queria com medo de acontecer algum acidente ou outra coisa ruim, mas eu expliquei que precisava se preparar para defender o povo dele, então aceitou. Fico às vezes preocupado com meu filho, mas acho que esta é a melhor forma de se preparar.

Dentre os entrevistados, tanto na aldeia quanto na cidade, a maioria demonstra o desejo de prosseguir com os estudos no seu local de origem por acreditar que estariam mais imunes aos problemas típicos dos não índios, a exemplo do uso de drogas além dos problemas de ordem econômica, porque o custo de vida na cidade é muito caro, o que inviabiliza a permanência destes fora da aldeia gerando constantes idas e vindas da população Kayapó.

No entanto, estes se deparam com o problema da indisponibilidade de turmas de 6^a a 8^a série, ou seja, da segunda fase do ensino fundamental, bem como o ensino médio implantadas na escola. O poder público atualmente só oferece a 5^a série e os alunos que não tem condições de se deslocarem da aldeia repetem a 4^a série várias vezes, e desta forma a garantia de acesso escolar público e de qualidade fica comprometida.

Segundo o Líder na Nação Kayapó a comunidade espera alcançar uma educação bem elevada inclusive com a instalação de uma universidade dentro do território indígena. Para isto seria escolhida uma aldeia que fosse consenso da maioria do povo kayapó para instalar o pólo, e neste receberia os universitários das demais aldeias. Almejam conquistar independência nas diversas áreas, inclusive na educação e saúde e para isso precisam formar profissionais da própria comunidade.

Naturalmente, para que se alcancem de fato os propósitos almejados será necessária maior sensibilização, principalmente entre os jovens, sobre a importância da educação na formação pessoal e profissional de todos.

No entanto, no momento, o que se observa é que esta ideia encontra-se pouco disseminada ou ainda não compreendida por toda a comunidade, uma vez que os alunos, principalmente os adolescentes e jovens demonstram pouca motivação em participar do processo educativo, pois faltam às aulas constantemente, e sem dar explicações evadem da escola. Por outro lado, parte dos pais parece não demonstrar preocupação diante deste problema.

Certamente, a desmotivação dos alunos em relação aos estudos é proporcionada por diversas situações que envolvem o processo educativo na aldeia. Diante disso, ações de iniciativa tanto do poder público, quanto da família e da sociedade devem ser desenvolvidas com brevidade visando contemplar ao que determina a Constituição Federal quando se refere à obrigatoriedade de acesso ao ensino público e gratuito. É importante que se tenha uma visão holística em torno da formação do ser humano e a preocupação em proporcionar-lhe condições de real aprendizagem deve fazer parte de qualquer planejamento que envolva as questões da educação.

Após estas reflexões é pertinente elencar alguns aspectos apontados, em parte, pela comunidade e que são básicos e viáveis de serem inseridos no projeto educacional para a escola Kubenhikanh-ti, e conseqüentemente para as demais escolas kayapó.

A priori, é preciso que a educação reverta a tendência histórica de homogeneização do currículo e para isto faz-se necessário um Projeto Político Pedagógico democrático e inclusivo capaz de dar sentido à diversidade cultural que se reflete no espaço escolar através da valorização e respeito às diversas etnias, sendo trabalhado e compreendido como meio de enriquecimento do currículo e não como entrave ao processo ensino aprendizagem. Fomentar a construção deste, ancorado nas teorias que embasam a construção do conhecimento diferenciado, bilíngue, intercultural, comunitário, bem como, seja apoiado nas experiências de vida dos indígenas, permitindo assim a preservação cultural e étnica desse povo.

Reavaliar a proposta do calendário letivo visando garantir as peculiaridades no que diz respeito às tradições kayapó, mas sem infringir o que determina a Lei sobre a previsão de dias letivos a serem contemplados no processo educativo.

Oferecer capacitação permanente aos educadores de modo que estes tenham condições de reavaliar as metodologias utilizadas, os conteúdos a serem trabalhados e o processo de avaliação visando adotar um cunho formativo.

Investir na melhoria da estrutura física da escola a fim de proporcionar ambiente compatível com as necessidades dos alunos, e na aquisição de recursos didáticos e

tecnológicos que facilitem o trabalho dos professores oferecendo aos alunos aulas mais atrativas e prazerosas.

Garantir tempo, alimentação durante todo o período letivo, além dos serviços de profissionais capacitados e disponíveis para a tarefa, mas, contudo, valorizando-o na sua função e proporcionando melhor estrutura para a estadia destes durante o período em que prestam serviços à comunidade

Melhorar a qualidade do ensino ampliando a disponibilidade de séries para não ocorrer de os alunos terem que sair do meio dos seus familiares, disponibilizando laboratório de informática e incentivando aos pais ao mostrar-lhes a importância da sua participação no acompanhamento estudantil dos filhos.

CONCLUSÃO

Enfatizar a importância da realização do presente estudo é algo relevante, visto que este foi motivado pelo desejo de conhecer a escola indígena e compreender o porquê dos discursos em torno da necessidade de se ter na aldeia uma escola diferenciada. E nesse sentido acreditou-se que a fonte mais viável para entendimento da problemática seria a comunidade Kayapó e a sua concepção em relação à escola e ao processo educacional desenvolvido no cotidiano da aldeia.

Além disso, percebe-se que diante da magnitude da educação escolar indígena é ínfimo o quantitativo de estudos realizados em relação ao tema, sendo assim, esta deve contribuir para ampliar as possibilidades de reflexão sobre os mecanismos a serem adotados, tanto pelo poder público quanto pela sociedade hegemônica e comunidade Kayapó, no que se refere às políticas que visam à melhoria para essa modalidade de ensino.

Com o objetivo de obter a compreensão a respeito do tema proposto optou-se por realizar um estudo de caso de natureza etnográfica dentro de uma abordagem qualitativa que teve como foco a Aldeia Mòxkàrkô, pertencente à etnia kayapó e localizada no município de São Félix do Xingu, estado do Pará, Brasil.

Nesta comunidade encontra-se implantada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Kubenhikanh-ti que atende a estudantes de diversas idades. A aldeia e a unidade de ensino serviram como laboratório onde foram feitas as observações a respeito do modo de vida adotado pelos Kayapó, bem como, a forma como a escola é administrada e como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente buscou-se conhecer os elementos culturais que caracterizam o povo kayapó visando compreender o seu modo de viver e de relacionar-se com a sociedade envolvente. Dessa forma foi possível obter-se uma visão menos etnocêntrica sobre a maneira peculiar de viver e de relacionar-se com o não índio.

A comunidade indígena adota uma organização hierarquizada, preocupa-se com a preservação cultural, preza pelo respeito às suas lideranças, mostra-se cordial no trato com as demais comunidades quando a cordialidade é recíproca e demonstra respeito pela escola por acreditar que ela poderá proporcionar um futuro mais promissor aos jovens e conseqüentemente a todos os indígenas.

O conhecimento é transmitido de maneira simples e prazerosa, principalmente quando se trata da educação informal, pois as crianças usam a imitação como estratégia de

diversão e aprendizagem e assim tenta-se efetivar a preservação dos costumes adotados na comunidade Kayapó.

Esta observação nos remete a Brandão (2006) ao lembrar que a educação acontece de forma voluntária no dia-a-dia da comunidade, pois esta faz parte da vida dos grupos sociais e contribui, com a sua dinâmica, para a construção do conhecimento e consequentemente com a formação pessoal no seu contexto social.

No entanto, não se pode negar que apesar da preocupação em manter vivos os costumes, já se percebe indícios de aculturação e desculturação em meio à comunidade. Fatos que para Albó (2005) e Laraia (1993) podem ocorrer por fatores internos e externos. Neste caso, os fatores externos são evidenciados com maior ênfase, em função do frequente contato com o não índio, sendo que a língua se apresenta como um dos pontos críticos desse processo. A língua portuguesa começa a fazer parte integrante na comunicação entre os kayapó, principalmente entre os do sexo masculino. Diante disso, algumas palavras do dialeto Kayapó, essencialmente as de cunho familiar, começam a serem substituídas e consequentemente esquecidas.

A introdução das novas tecnologias é vista pela comunidade como um avanço necessário ao seu desenvolvimento, no entanto, o que se contempla é que essas mudanças têm refletido diretamente na alteração da identidade do povo kayapó, o que pode ser considerado, por alguns como algo negativo. Mas, o sentimento de pertencimento à etnia kayapó é evidenciado no cotidiano da aldeia e na fala das pessoas. Dessa forma, a busca por uma identidade cultural conforme definida por Dias (2005) tem se tornado alvo de conquista no sentido de afirmar-se como indígena e ao mesmo tempo garantir o direito à semelhança e à diferença.

A educação sistematizada é considerada de fundamental importância na formação individual e social dos sujeitos da comunidade. Tem papel importante no processo de transmissão da cultura e da aquisição de novos conhecimentos. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem, que antes acontecia apenas com a participação dos pais e índios mais velhos, atualmente pode contar também com a escola.

Segundo a concepção kayapó a escola tem servido para proporcionar mecanismo de socialização entre o índio e não índio, bem como a conquista do direito à cidadania, principalmente por intermédio do ensino da língua portuguesa, que segundo os entrevistados torna-se arma poderosa na luta pela garantia de direitos, visto que assim podem se comunicar em pé de igualdade com o “branco”.

Desta forma, a concepção de educação observada na comunidade se funde com a concepção apresentada por Luckesi (1991) quando se refere à tendência transformadora, no sentido de auxiliar nas mudanças ocorridas no contexto social, tanto nos aspectos políticos e econômicos quanto nos aspectos culturais; e por Freire (1984) ao afirmar que a educação é capaz de proporcionar mecanismos que possibilitem aos indivíduos, independente de idade, raça e classe social a capacidade se libertarem da opressão e da ignorância, tornando-se pessoas mais conscientes e produtivas.

Os kayapó entendem que o Estado tem o dever de oferecer a educação escolar pública e, sobretudo de qualidade, e que o acesso à mesma é um direito de todos os cidadãos. No entanto, não demonstram compreender que esta é uma garantia Legal, inclusive com a determinação de que é também dever da família e da sociedade contribuir para que a educação se efetive de direito e de fato conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069/90, a Lei nº 9.394/96 e demais resoluções e planos aplicados a nível, federal, estadual e municipal.

A influência das lideranças sobre a escola é considerada correta, pois sabem que estes prezam pelo bem estar comum. É evidente que a gestão administrativa e pedagógica da escola Kubenhikanh-ti é conduzida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no entanto os caciques, como representantes legais opinam e muitas vezes exigem alterações no quadro de recursos humanos, cobram o cumprimento dos dias letivos e o envio de merenda e recursos didáticos para a realização das atividades docentes.

Por outro lado, acreditam que a escola exerce pouca influência nas alterações ocorridas na cultura kayapó. Portanto, a instituição educativa se torna viável e necessária devendo trazer inovações que venham proporcionar mudanças significativas na vida da comunidade. Concepção também defendida por Luciano (2006) quando afirma que anteriormente havia desconfiança, por parte dos indígenas, em relação á escola como meio exclusivo de aculturação, mas hoje essa concepção vem se modificando e passam a acreditar que se puderem direcionar os rumos da escola, ela poderá tornar-se instrumento de fortalecimento da cultura, da identidade e até mesmo da cidadania.

Mas é neste aspecto que a comunidade indígena precisa ficar atenta. A conquista da autonomia tão deseja e garantida por Lei ainda não se apresenta com determinação. São diversos os fatores que interferem neste processo, e pode-se destacar aqui a aplicação da proposta curricular.

O RCNEI direciona o processo de ensino aprendizagem voltado para formação do ser humano a partir de uma visão holística. Além do que propõe a base nacional comum, sugere-se que sejam trabalhados conteúdos que contemplem a auto-sustentação, ética, pluralidade cultural, lutas e movimentos, preservação ambiental e prevenção a saúde. No entanto, o que se observa é que os conteúdos aplicados em pouco se compara com a proposta apresentada tornando insipiente o processo educativo.

Pode-se retornar aqui às concepções de currículo definidos por Bourdieu *et al.* (cit. por Giddens 2005), Silva (2002), Grignon (2009) e Apple (2001) sabendo-se que o currículo se constitui em um mecanismo eficiente de reprodução das ideias da sociedade hegemônica, que de maneira sutil (currículo oculto) abrange aspectos da experiência educacional não explicitado no currículo oficial. E por possuir caráter flexível é possível introduzir outros valores no contexto escolar, inclusive ampliando as relações de poder.

Não se pode esquecer que a educação escolar indígena vive um dilema frente às expectativas e exigências atuais, e a comunidade por sua vez diverge de opinião quanto aos resultados obtidos pela escola através do trabalho dos agentes educacionais, pois, apesar do grau de satisfação sobrepor à insatisfação acredita-se ser necessário estabelecer objetivos e ações que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino como forma de incentivar a permanência dos índios na aldeia.

As deficiências existentes no sistema educacional são evidentes, mas os avanços são também notórios nos últimos anos, e as expectativas da comunidade refletem o anseio por uma educação que contemple as suas necessidades e potencialidades de desenvolvimento, visto que o povo kayapó, na sua maioria, é formado por crianças e jovens, a exemplo da aldeia Mòxkàrkô. Diante disso, esperam-se investimentos em melhores escolas e tecnologias avançadas de modo a possibilitar maior conhecimento do mundo que o cerca.

Por outro lado deve-se esperar que os resultados desfavoráveis, que por ventura venham aparecer, possam ser minimizados pela mudança da própria práxis, tanto dos governantes, alunos, pais, quanto dos educadores que são capazes de educar para uma profissão, educando também para a vida. Mas isso ocorrerá a partir do momento que estes demonstrem segurança, competência profissional e generosidade que são qualidades essenciais e que devem ser reveladas pelo educador em sua relação com o aluno.

Em suma, não se pode negar a importância fundamental da educação no contexto da comunidade indígena kayapó, sabendo-se que além de ser uma questão de direito do cidadão, também é uma questão de dever do Estado, família e sociedade proporcioná-la de

forma eficiente. Portanto, este é um processo coletivo, e mesmo com todas as deficiências, o sistema educacional tem condições de oferecer as aprendizagens de que o homem precisa.

No entanto, é importante ter em mente o que defende Piaget (1976, p. 30). “O ideal da educação não é ensinar o máximo, maximizar os resultados, mas é acima de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver, e aprender a continuar a desenvolver, mesmo após deixar a escola”. Enfim, proporcionar ao indivíduo a possibilidade de tornar-se autônomo, consciente, capaz de lutar pelos seus direitos, mas sabendo quais são os seus deveres, o que segundo Covre (1995) o torna de fato cidadão.

Sabe-se que as políticas educacionais para a educação indígena, inclusive a formação profissional, consiste em bases legais e que deve ser garantida pelo poder público. Sabe-se também que é uma tarefa árdua, executar ações, favorecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de Educação Escolar Indígena que atendam ao disposto nas leis e ao mesmo tempo atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade.

Mas, vendo sob outro ângulo, fica evidente que a História do povo brasileiro sempre foi cercada por lutas e conquistas nos mais diversos setores sociais. O povo indígena, por sua vez tem protagonizado inúmeras tramas que evidenciam o desrespeito aos seus direitos, principalmente no que concerne a sua própria cidadania.

Vale lembrar, no entanto, que com o apoio de organizações não-governamentais e pelo engajamento da comunidade indígena têm alcançado conquistas que ainda não são suficientes para colocá-los em um patamar de igualdade com o restante da sociedade, mas abre um espaço para que haja maior interação e menor preconceito entre as raças.

A implantação e manutenção de uma escola nos moldes das reivindicações dos povos indígenas requer ousadia, determinação e principalmente compromisso dos que defendem a idéia de que a educação é base de uma sociedade consciente, promissora e independente, que respeita de forma democrática o direito de todo cidadão. Portanto, se este estudo possibilitar, minimamente, uma reflexão sobre esta problemática, já valeu o esforço de tê-lo produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, S. J. X. (2005). *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Apple, M. W. (2002). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A. V. (2006). *Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- Berlo, D. K. (2003). *O processo de comunicação: introdução à teoria e a prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2001). *Gestão da educação: município e escola*. In: Ferreira, N. S., & Aguiar, M. A. (Org). *Gestão da Educação: impasses e perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, Z. (Org). (2005). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação?* (8ªed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In: A. Nóvoa. (coord.). *As organizações escolares em análise*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Conselho Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/secad>, consultado em 07 de outubro de 2007.
- Constituição da República Federativa. (1988). Brasília: Senado Federal.
- Candau, V. M. (Org.). (2007). *A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, R. G. G. *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. *Revista Iberoamericana de Educacion*. (ISSN 1681 5653). Consultado em 14 de maio de 2010, de <http://www.rieoei.org.br>
- Catachunga, E. L. (2008). *Autonomia indígena e escolha de rumos*. In: I. C. de Souza & R. Lidório (Orgs.). In: I. C. de Souza & R. Lidório (Orgs). *A questão Indígena - uma luta desigual*. (22ª ed.). Viçosa: Ultimato.
- Contreira, C. B. *O clima organizacional de trabalho na escola: uma contribuição à formação de professores*. Disponível em <http://www.boletimef.org.br>, consultado em 14 de maio de 2010.
- Cotrim, G. (2000). *Fundamentos da Filosofia*. (15ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Covre, M. de L. M. (1995). *O que é cidadania*. (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

- Dayrell, J. T. *A escola como espaço sócio-cultural*. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/juventudetextos>, consultado em 04 de abril de 2010.
- Dias, R. (2005). *Fundamentos da sociologia geral*. (2ª ed.). Campinas: Alínea.
- Freire, P. (1984). *Pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiraldelli, P. Jr. (2000). *História da Educação*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (2009). *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: T. T. da Silva. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Grignon, C. (2009). *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: T. T. da Silva (2009). (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. (8ª ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Grupioni, L. D. B. (Coord). (2006). *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. In. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário – Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Laraia, R. de B. (1993). *Cultura: um conceito antropológico*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Talar Editor.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal.
- Lévy, P. (1998). *A revolução contemporânea em matéria de comunicação*. In. *Revista Famecos*. Porto Alegre.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de & Toschi, M. S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez.
- Luciano, G. S. B. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO.

- Luckesi, C.C. (1991). *A Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. & André. M. E. D. (1990). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- Maher, T. M. (2006). *Formando professores indígenas: uma discussão introdutória*. In. Grupioni, L. D. B. (Org.). *Formação de Professores indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Ministério da Educação e Cultura. *Educação escolar indígena*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>, consultado em 05 de outubro de 2007, de.
- Ministério da Educação e Cultura. (1993). *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura (1994). *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília. v 14, n°. 63, pp. 175-187.
- Monserrat, R. M. F. (2006). *Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil; o espaço e o futuro das línguas indígenas*. In. Grupioni, L. D. B. *Formação de Professores indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. da. (Orgs). (2009). *Currículo, cultura e sociedade*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Morim, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Murphy, I. (2008). *Transmissão do conhecimento e o processo de educação entre os kayapó do Brasil*. In. I. C de Souza; R. Lidório (Orgs.). *A questão indígena - uma luta desigual*. Viçosa – MG: Ultimato.
- Nascimento, A. C. (2004). *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande, MS: UCDB.
- Nóvoa, A. (Coord). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, P. S. (2001). *Introdução à Sociologia*. São Paulo. Ática.
- Ott, M. B. (2007). *Ensino por meio de solução de problemas*. In. C. M. Vera. (Org.) *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Paula, E. D. de. (1999). *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Cad. CEDES. V.19 N. 49. Disponível em <http://www.scielo.com.br>, consultado em 23 de julho de 2008.

- Paro, V. H. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Parecer nº 14/99 CNE – CEB que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em <http://www.portalmec.gov.br>, consultado em 23 de abril de 2010.
- Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. (2000). Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pimenta, G. S. (2000). (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Prado, I. G. A. (2000). *O MEC e a reorganização curricular*. São Paulo: Perspectiva.
- Rego, T. C. (2009). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (20ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Resolução CNE/CEB nº 3/99 que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, consultado em 23 de abril de 2010.
- Sacristã, J. Gemem. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernane da F. Rosa. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (2008). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, L. de C. P & Lopes, J. de S. M. (1997). *Globalização, multiculturalismo e currículo*. In: A. F. B. Moreira. *Currículo: questões atuais*. Campinas-SP: Papyrus.
- Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Disponível em <http://www.unicamp.br>, consultado em 23 de maio de 2010.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- Signorini, I. (1998). (Org.). *Língua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Silva, R. H. D. (1999). *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*. Cad. CEDES v. 19, n. 49. Campinas. Disponível em <http://www.scielo.com.br>, consultado em 23 de julho de 2008.
- Silva, T. T. (Org.). (2008). *O Adeus às metanarrativas educacionais*. In. O sujeito da educação. (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (Org.). (2009). *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In. Alienígenas na sala de aula. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

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

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

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação – políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez.

William, R. (1992). *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Curso: Mestrado em Ciências da Educação
Professor Orientador: José Brás
Aluna: Raimunda da Silva Nunes

Prezado Senhor,

Estamos no processo de elaboração da Dissertação do Mestrado, cuja temática é Olhando a Escola: Um estudo sobre as concepções da comunidade indígena Kayapó. Neste sentido e atendendo o que prescreve a Resolução do CNS nº 196/96, (Onde determina que todo e qualquer trabalho com seres humanos necessita de autorização). Solicitamos, caso esteja de acordo em colaborar conosco neste processo, que responda o questionário abaixo.

CONCEPÇÃO DO POVO KAYAPÓ SOBRE A ESCOLA

IDADE APROXIMADA: _____ SEXO: _____ FUNÇÃO _____

1 Considera que a escola é (assinale com uma cruz):

() Muito importante () Pouco importante () Nada importante

Justifique a resposta:

1.2 Considera que a escola é (assinale com uma cruz):

() Um direito da criança () De todas as crianças () Só de algumas

Justifique a resposta:

2 Considera que a educação:

() Deve ser uma obrigação do Estado

() Deve ser facultativo

2.1 Considera que a obrigação do Estado em garantir a educação escolar deve ser: (Assinale com uma cruz)

Para todos () Sim () Não

Só para alguns () Sim () Não

Em caso afirmativo diga quais (superdotados, moças, deficientes, raça, etnia, etc.)

2.2 Até que idade o Estado o Estado deveria garantir a frequência escolar. (Assinale com uma cruz)

() Até 10 anos () Até 12 anos () Até 15 anos

() Até 18 anos (X) Mais de 18 anos

2.3 Considera que deveria ser: (assinale com uma cruz)

() Paga () Gratuita

3. Indique:

3.1 As três disciplinas que considera mais importante para a formação dos alunos:

3.2 As três disciplinas que considera menos importantes para a formação dos alunos:

4 Indique as mudanças que na sua opinião deveriam ser realizadas na escola atual:

4.1 O que deveria ser mantido (inalterado):

4.2 O que deveria ser introduzido (colocado de novo)

4.3 Considera que a escola nos últimos anos:

() Melhorou () Piorou

Justifique a resposta:

5 Considera que:

5.1 A escola tem influência sobre a cultura indígena

() Sim () Não

Justifique a resposta:

5.2 As lideranças da aldeia exercem sobre a escola:

() Muita influência () Pouca influência

Justifique dizendo se acha correto ou incorreto:

6 Considera que:

6.1 Ao concluir os estudos oferecidos na aldeia o aluno deve:

() Permanecer na aldeia () Continuar os estudos na cidade

Por quê? _____

6.2 Quanto aos alunos que “concluíram” seus estudos na aldeia:

() Permanecem aldeia () Continuam os estudos na cidade

Por quê? _____

APÊNDICE II

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

- 1 Ôrat Kayapó (Àkiabôr) - Cacique e líder da Nação Kayapó- 57 anos – 5ª série
- 2 Bepdjà Kayapó - monitor educacional – 29 anos – magistério indígena cursando
- 3 Takakmá Kayapó – monitor educacional – 31 anos – magistério indígena cursando
- 4 Atykd'jare Kayapó – aluno aldeia – 26 anos – 1ª série
- 5 Bokayra Kayapó – agente educacional – 38 anos – 6ª série
- 6 Bepkriti Kayapó – guerreiro – 31 anos - 2ª série
- 7 Bepâkti Kayapó – aluno cidade – 15 anos – 2ª série
- 8 Mokoká Kayapó – velho guerreiro – 55 anos – 8ª série
- 9 Kokôporti Kayapó – guerreiro – 25 anos – 4ª série
- 10 Kukánh Kayapó – aluno cidade – 16 anos - 5ª série
- 11 Bepkyre Kayapó – aluno cidade – 18 anos - 6ª série
- 12 Kamrôre Kayapó – aluno aldeia – 17 anos – 5ª série
- 13 Bekrôte Kayapó - guerreiro – 32 anos – 1ª série
- 14 Kaiêre Kayapó – aluno aldeia – 19 anos – 2ª série

IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

1 - Considera que a escola é (assinale com uma cruz):

() Muito importante () Pouco importante () Nada importante

Justifique a resposta:

1 Muito importante - Porque é importante para o futuro da comunidade.

2 Muito importante - É importante que aprende muita coisa, aprende ler e escrever para comunicar com outras pessoas.

3 Muito importante - Porque nós quer aprender coisas novas na escola.

4 Muito importante - Pra estudar.

5 Muito importante - Porque a gente aprende muitas coisas novas dentro da escola. 6 Muito importante - É importante pra estudar.

7 Pouco importante – Não soube justificar

8 Muito importante – Porque serve para o jovem entender o costumes e aprender as letras para manter seu futuro.

9 Muito importante. Pra preparar nossos filhos pra representar nação kayapó. É importante pro próprio índio se preparar e ensinar dentro da aldeia.

10 Porque é pra aprender português, falar português corretinho.

11 Pra estudar, aprender mais.

12 Muito importante – Para entender costumes do índio e do branco, aprender ler e escrever.

13 Muito importante. Para melhorar a vida do povo.

14 Muito importante. Para ensinar coisas novas, ensinar língua portuguesa.

ACESSO ESCOLAR

2 Considera que a escola é (assinale com uma cruz):

() Um direito da criança (X) De todas as crianças () Só de algumas

Justifique a resposta:

1 Todos precisam aprender.

2 Porque as crianças tem que estudar para aprender e quando eles crescer ter emprego. Por isso as crianças tem direito.

3 Não soube justificar.

4 Não soube justificar.

5 Não soube justificar.

6 Não soube justificar.

7 Não soube justificar

8 Porque quando a criança cresce ela precisa aprender a língua. Quando tiver algo de mal ou de bem ele sabe conseguir melhor entendimento pra ele.

9 Porque todos precisam aprender para viver melhor, aprender a língua dos brancos, escrever, falar para entender direitos e deveres.

10 Não soube justificar.

11 Todos tem direito, mas só alguns estão tendo o direito de estudar.

12 Todos tem direito por que precisa aprender coisas novas.

13 Pra defender os direitos do índio.

14 Não soube justificar.

OBRIGATORIEDADE AO ACESSO ESCOLAR

3 Considera que a educação:

() Deve ser uma obrigação do Estado

() Deve ser facultativo

3.1 Considera que a obrigação do Estado em garantir a educação escolar deve ser: (Assinale com uma cruz)

Para todos () Sim () Não

Só para alguns () Sim () Não

Em caso afirmativo diga quais (superdotados, moças, deficientes, raça, etnia, etc.)

OBS: Consideraram desnecessário especificar as categorias, pois acham que não deve haver distinção entre estas.

3.2 Até que idade o Estado deveria garantir a frequência escolar. (Assinale com uma cruz)

() Até 10 anos () Até 12 anos () Até 15 anos

() Até 18 anos () Mais de 18 anos

3.3 Considera que deveria ser: (assinale com uma cruz)

() Paga () Gratuita

CURRÍCULO

4. Indique:

4.1 As três disciplinas que considera mais importante para a formação dos alunos:

1 Língua Kayapó, matemática, Português.

2 Língua kayapó, Português, Matemática (acrescentou História).

3 Português, História, Geografia.

4 Matemática, Português, Língua Kayapó.

5 Português, Matemática, História.

6 Português, Matemática, Língua Kayapó.

- 7 Português, Matemática, Ciências.
- 8 Língua kayapó, Português, Inglês.
- 9 Português, Matemática, ciências.
- 10 Português, Matemática, Geografia
- 11 Matemática, Geografia, Português
- 12 Português , Matemática, Língua Kayapó
- 13 Matemática, Português, Geografia
- 14 Português, Língua Kayapó, História

4.2 As três disciplinas que considera menos importantes para a formação dos alunos:

- 1 Todas são importantes.
- 2 Ciências, Geografia, Artes.
- 3 Artes
- 4 Geografia, História
- 5 Ciências, Geografia, Artes.
- 6 Geografia, Ciências, Artes.
- 7 Geografia, História, Artes.
- 8 Todas são importantes.
- 9 Geografia, História, Artes.
- 10 Artes, Educação Ambiental, Ensino Religioso
- 11 Considera todas importantes.
- 12 Artes História, Ciências
- 13 Todas são importantes
- 14 História, Artes, Educação Ambiental

PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO

5 Indique as mudanças que na sua opinião deveriam ser realizadas na escola atual:

5.1 O que deveria ser mantido (inalterado):

- 1 Não soube mencionar o que deveria ser mantido.
- 2 Os professores e a escola não pode mudar nossa cultura indígena.
- 3 O jeito de dar aula.
- 4 Não soube mencionar o que deveria ser mantido.
- 5 Continuar ensinando. Os conteúdos que a professora ta passando tem que continuar.
- 6 Não precisa alterar nada.
- 7 Não soube responder.
- 8 O que tiver bom não precisa mudar (não conseguiu detalhar).
- 9 Não soube responder.
- 10 Que a escola permaneça pra sempre na aldeia.
- 11 Não soube apontar o que precisa ser alterado.
- 12 Não soube responder.
- 13 Não soube opinar.
- 14 Não soube opinar.

5.2 O que deveria ser introduzido (colocado de novo).

- 1 Construir casa do professor, reconstruir a escola, colocar caldeiras novas, luz, quadro bom, etc.
- 2 Computador, data show
- 3 DVD, televisão, rebocar a escola.
- 4 Reboco nas salas, melhoras na escola.

- 5 Melhorar o ensino, colocar até 8ª série, melhorar o prédio.
- 6 Melhorar a merenda, a energia e o que for bom para a escola.
- 7 Computador.
- 8 Deve ampliar mais turmas (séries) porque as crianças repetem a 4ª série várias vezes porque não tem como mudar (deu como exemplo seu neto). Deve ter computador, mudar algumas professoras que não tem interesse que a escola seja melhor.
- 9 Aula melhor, computador.
- 10 Mais material que precisa na escola – merenda, lápis, caneta, lápis de cor, borracha, caderno.
- 11 Livro, computador.
- 12 Computador, melhorar a merenda,
- 13 Arrumar a escola, colocar 8ª série.
- 14 colocar 8ª série, melhorar as aulas.

5.3 Considera que a escola nos últimos anos:

() Melhorou () Piorou () Está na mesma

Justifique a resposta:

- 1 Piorou porque não teve ajuda do município.
- 2 Piorou porque os professores chegavam no dia certo, mas nesse ano chegam atrasados e assim que vai.
- 3 Melhorou porque implantou a 5ª série e chegou o computador para fazer documento.
- 4 Piorou porque falta merenda.
- 5 Melhorou porque mudou a merenda, hoje tem serviço geral (funcionário índio que faz a limpeza), tem curso de formação indígena.
- 6 Piorou porque o prédio da escola não ficou bem feito.
- 7 Piorou. (Não soube justificar)
- 8 Piorou. Porque falta aluno. Muitos pais não dão atenção pra ele estudar. Os professores, alguns não estão trabalhando bem.
- 9 Melhorou. Não soube justificar.
- 10 Melhorou. Não soube justificar.
- 11 Está na mesma. Não soube justificar.
- 12 Piorou. Não soube justificar.
- 13 Piorou. Falta merenda.
- 14 Está na mesma. Não soube justificar.

LIMITES E INFLUÊNCIAS

6 Considera que:

6.1 A escola tem influência sobre a cultura indígena.

() Sim () Não

Justifique a resposta:

- 1 Não. O estudo não tem influenciado na cultura indígena porque a comunidade fazer a separação, selecionar o que serve.
- 2 Não. Porque não pode esquecer nossa cultura.
- 3 Sim. Só na mudança da língua.
- 4 Não soube opinar.
- 5 Não. A comunidade continua mantendo as tradições (festas). O jeito de vestir não foi a escola, foi o índio mesmo.
- 6 Sim. (Não soube justificar)
- 7 Não. Não soube justificar.

8 Sim. A escola deixou o jovem não querer mais pintar, dançar. Na minha opinião o jovem é pra estudar melhor e preservar as tradições estudando. Assim é melhor pra nós. As próprias professoras motivam a preservar, mas os estudantes não quer.

9 Não. A comunidade não pode mudar os costumes.

10 Sim. A escola ensina dança, altera os costumes, jeito de falar, vestir.

11 Não. Correto.

12 Não. Correto.

13 Não. Correto porque a escola não pode mudar a nossa cultura.

14 Não. Correto.

6.2 As lideranças da aldeia exercem sobre a escola:

() Muita influência () Pouca influência

Justifique dizendo se acha correto ou incorreto:

1 Muita influência. É correto para poder resolver os problemas da escola.

2 Muita influência. É correto porque os caciques tem que saber primeiro o que vai acontecer na aldeia.

3 Muita influência. É correto porque o cacique que ajudar o seu povo.

4 Não soube opinar.

5 Muita influência. É correto porque se o professor é bom permanece, se for ruim tem que sair e o que cacique que tira.

6 Não soube opinar.

7 Pouca influência. (Não soube justificar)

8 Muito influência. É correto porque os caciques e os velhos que os jovens preservem a cultura. Influenciam na torça de professores e nas decisões sobre a escola.

9 Muita influência. É correto porque os caciques tem que saber o que acontece na escola pra ajudar resolver os problemas.

10 Muita influência. Correto porque o cacique tem muita opinião.

11 Muita influência. Correto – não soube justificar.

12 Muita influência. Correto porque os caciques tem que cuidar do povo.

13 Muita influência. Correto. Não soube justificar.

14 Muita influência. Correto. O cacique tem que ajudar cuidar da aldeia.

EXPECTATIVAS

7 Considera que:

7.1 Ao concluir os estudos oferecidos na aldeia o aluno deve:

() Permanecer na aldeia () Continuar os estudos na cidade

Por quê?

1 É muito importante permanecer na aldeia, por isso precisamos ter até o ensino médio. Se o branco tá colocando escola na aldeia então tem que aumentar para índio aprender mais coisas dos brancos. A escola está funcionando no prédio velho porque a nova não foi terminada. Tem alunos que repetem a 4ª ou 5ª série pra não ficar sem estudar.

2 Continuar os estudos na cidade porque na aldeia só tem até a 5ª série, por isso tem que ir para a cidade continuar seus estudos.

3 Continuar os estudos na cidade porque não tem outra opção. Quando foi pro meu filho sair da aldeia o avô não queria com medo de acontecer algum acidente ou outra coisa ruim, mas eu expliquei que precisava se preparar para defender o povo dele, então aceitou. Fico às vezes preocupado com meu filho, mas acho que esta é a melhor forma de se preparar.

4 Se tiver as séries na aldeia fica na aldeia, se não tiver vai para a cidade.

5 Permanecer na aldeia. Na cidade é complicado para o índio morar porque é tudo pago.

- 6 Se tiver a série na aldeia, permanece. Se não tiver vai para a cidade.
- 7 Continuar os estudos na cidade.
- 8 Deve permanecer ao menos até concluir o ensino médio, mas pra isso o governo tem que oferecer mais ensino.
- 9 Deve permanecer na aldeia porque é muito difícil ficar na cidade. É tudo caro.
- 10 Continuar os estudos na cidade porque na aldeia só tem até 5ª série, se tivesse mais deve ficar até terminar.
- 11 Continuar os estudos na cidade porque na cidade posso continuar a estudar.
- 12 Continuar os estudos na aldeia porque é difícil morar na cidade.
- 13 Continuar os estudos na cidade porque na aldeia não tem jeito.
- 14 Continuar os estudos na cidade. Se tiver na aldeia, fica.

7.2 Quanto aos alunos que “concluíram” seus estudos na aldeia:

() Permanecem aldeia () Continuam os estudos na cidade

Por quê?

- 1 A maioria permanecem na aldeia porque não tem condições de ficar na cidade. É tudo pago.
- 2 Alguns continuam os estudos na cidade.
- 3 Permanecem na aldeia porque não tem condições de ir para a cidade por ser muito difícil.
- 4 Alguns vão para a cidade, outros ficam na aldeia.
- 5 Continuam os estudos na cidade. Se o Governo Federal, Estadual e Municipal der apoio eles não vão pra cidade, mas isso não acontece.
- 6 Alguns vão para a cidade, outros ficam na aldeia.
- 7 Continua os estudos na cidade.
- 8 Alguns permanecem, outros não. Quando a família vai para a cidade eles vão e quando a família volta para a aldeia, eles voltam também.
- 9 Alguns vão para a cidade outros ficam na aldeia e repetem as séries que tem lá muitas vezes pra não ficar sem estudar.
- 10 Continuar os estudos na cidade porque na aldeia não tem as séries para continuar a estudar.
- 11 Alguns vão para a cidade outros ficam na aldeia.
- 12 Uns ficam na aldeia outras vão para a cidade porque não tem 8ª série.
- 13 Ficam na aldeia porque não tem jeito de ficar na cidade.
- 14 Alguns ficam na aldeia outros vão para a cidade pra estudar.

APÊNDICE III

DEPOIMENTOS APRESENTADOS NA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA KAYAPÓ

Depoimento 1 -

Nós mais velhos conseguimos estudar com a missão e um pouco com professores da Funai. Só que não tivemos continuidade, mas esse pouco de estudo já foi uma conquista para entender o quanto é importante a educação em nossas aldeias. Hoje temos a liberdade de nos expressar e falar o que pensamos. De algum tempo pra cá e atualmente conquistamos o direito de ter professores brancos para auxiliar nossos professores indígenas, cursos de capacitação tanto para os indígenas como para os brancos e assim facilitar o aprendizado de nossos jovens e crianças, temos escola com salas grandes, carteiras e materiais didáticos.

Com nossas conquistas hoje temos conselho escolar, merenda, liberdade de expressão, mais autonomia e mais um pouco de tecnologia, mas precisamos lutar e buscar junto aos nossos governantes uma educação ainda melhor, com formação dos professores indígenas, aumento de salários para que tenham mais incentivo, mais ampliação nas escolas, mais informática.

Depoimento 2

Queremos escola de qualidade para os nossos alunos e filhos porque há tempos atrás os nossos parentes nos defendiam com armas, bodurnas, flechas e outras, mas hoje nós queremos nos defender com caneta, papéis e conhecimento para ajudar nosso povo.

Queremos escola na aldeia de 1ª a 8ª série porque na cidade a juventude aprende coisa ruim, casa com branca, perde a cultura e na aldeia queremos aprender a ler e escrever na língua materna para preservar a nossa cultura e a nossa história.

Há tempos passados quando era na escola da Funai o mebengôkrê aprendia, mas era pouco. Não saía da aldeia, mas hoje a escola ensina melhor, pois já temos parentes como professor e outros e um melhor ensino para nossos filhos não repetirem de ano.

A escola é importante para ensinar nossos filhos a ter conhecimento de novas tecnologias, por exemplo, computador para aprender e ajudar nossos parentes. Queremos escola para aprender também língua portuguesa para ajudar nossos alunos e nossas famílias. Queremos escola na aldeia para formar nossos filhos dentro da aldeia de 1ª ao ensino médio

porque na cidade tem muita droga, maconha e coisa ruim para nossos parentes. Queremos a escola para aprender a língua dos brancos para podermos lutar pelos nossos direitos.

Depoimento 3

Queremos um futuro melhor para nossa nação, nossos filhos e netos. A escola é importante porque queremos aprender ler, escrever, falar o português corretamente e ter um emprego, saber comunicar com os brancos. Queremos escola também para nos socializar e integrar ao mundo. Aprender reivindicar nossos direitos como pessoas e saber o que é certo e errado e assim defender nossos parentes. A escola que queremos é aquela que dê continuidade ao ensinamento da língua materna e assim não esqueçam a sua própria língua.

Depoimento 4

Alguns anos atrás era muito difícil a educação indígena. Em muitas aldeias não existia escola, com isso os nossos avós e pais não aprenderam a ler e escrever e falar a língua portuguesa. Não sabiam como lutar pelos seus direitos. Por isso que não existiam livros com história do índio kayapó para nossas crianças lerem. Sua comunicação com o branco era difícil. Estamos conquistando aos poucos. Já temos escolas nas aldeias, muitos já sabem ler, escrever, falar e entender mais ou menos o que os brancos falam. Tudo isso é um grande passo. Temos mais professores índios e não índios e o acesso a aldeia melhorou bastante. Hoje temos uma coisa que quando começou a escola não tinha a merenda escolar. Melhorou muito. É um incentivo a mais para nossos alunos frequentar a escola. Hoje temos liberdade para expor nossas idéias.

ANEXO I

MAPA GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU E DAS TERRAS INDÍGENAS – RESERVAS CONSTITUÍDAS POR DECRETO PRESIDENCIAL

