

**ANA CAROLINA GOMES COIMBRA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
AFIRMAÇÃO DA ALTERIDADE DO GRUPO ÉTNICO  
FULNI-Ô. ÁGUAS BELAS, PERNAMBUCO.**

Orientador: Professor Doutor Manuel Tavares Gomes.

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

**Lisboa**

**2012.**

**ANA CAROLINA GOMES COIMBRA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
AFIRMAÇÃO DA ALTERIDADE DO GRUPO ÉTNICO  
FULNI-Ô. ÁGUAS BELAS, PERNAMBUCO.**

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

Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes.

Co-orientador: Professor Doutor José Bernardino Duarte.

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

**Lisboa**

**2012.**

**“Sónkyat-sá-: nite fetyá tkhatykyá yakénkyaha-ma; sô tko: ‘sêsde, yakenkya-lyäwa edo:  
ká-f’lêde”.**

**“Assim que o dia vem amanhecendo, o sol nasce para as nossas ações: depois que o sol se  
põe, nossas ações não existem mais”.**

**A Beco (in Memorian), Nina e Maria Ester.**

**Aos amigos Fulni-ô.**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos primeiramente a todos os indígenas brasileiros, pelo menos os que conheço, e os que ainda conhecerei. Aos Índios e Professores Fulni-ô, pois, sem eles, a construção desta Dissertação não seria possível. Aos amigos Winnes Pontes, Jane, Dona Ivanilde, Neide, Sheila Frederico, Joana, a professora Marilena, ao Cacique, seu João Pontes e ao Pajé, seu Claudio (in memoriam), e a todos os idosos (as) que com seu poder da oralidade me encantaram com suas histórias e com o Yaathe, e todos da Aldeia de Águas Belas, agradeço imensamente.

A todos os funcionários da Escola Indígena Marechal Rondon e Antônio José Moreira, que foram muito receptivos, e me ajudaram em todo o andamento desta investigação, sendo solidários e participativos quando foram solicitados.

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias pela oportunidade de mostrar uma pesquisa “diferente” na área de educação, em especial aos Professores Doutores Manuel Tavares Gomes, Antônio Teodoro e José Bernardino Duarte, que acreditaram na minha proposta e contribuíram com sugestões valiosas.

Aos meus pais, Alberico Siqueira Coimbra (in memoriam) e Maria José Gomes por me amarem e me apoiarem, inclusive financeiramente, incondicionalmente em todos os momentos, para que eu concluísse mais esta etapa na minha vida. Deixo aqui minha eterna gratidão. Sem eles isto não seria possível.

As minhas irmãs, Mônica, Luciana e Natália pelo apoio mais que necessário e conversas mais que descontraídas; ao meu pequeno Bruno, pelos momentos alegres, por suas intervenções curiosas sobre “quem eram esses índios?” e porque eu lia e escrevia tanto; a Fagner Fernando, companheiro de todas as horas, que me respeitou e me apoiou em todos os momentos que precisei me ausentar, e pelo presente maravilhoso que pode me dar, nossa filha, Maria Ester, que já nascerá defendendo os povos indígenas, sendo indigenista, por todas as leituras feitas durante o período gestacional.

A toda Família Gomes Coimbra pelo apoio e compreensão pelo afastamento em certas horas. As minhas tias Letícia, Laís, Ita e Nilza (pelas valiosas obras doadas) e tios Murilo e Evandro.

Não posso deixar de agradecer aos queridos primos Andre, Gustavo e Guilherme que me fizeram dar risadas, e me lembraram de qual família pertencia. Como também aos primos Jorge Alexandre e Héliida Gomes que sempre me apoiaram, incentivaram e me ajudaram de todas as maneiras possíveis, meus agradecimentos sinceros.

Aos meus queridos e maravilhosos avós Biu, Maria e Lourdes, que sempre me iluminaram com suas sabedorias e inspirações.

A Cleonildo Mota Gomes Junior, amigo e discente aplicado, sempre disposto a enfrentar novas pesquisas. A todo povo de Asé (Axé), por toda força, fé e confiança na religiosidade dos antepassados.

Não posso deixar de agradecer a Universidade Estadual Vale do Acaraú, com sede em Recife/Pernambuco, pois, foi onde tive meu primeiro acesso à comunidade indígena Fulni-ô. Sou grata pela compreensão, credibilidade e apoio pelos anos de trabalho e respeito na Instituição, no nome da professora Doutora Patrícia Ignácio e dos Diretores Wagner Frazão e Ricardo Chaves.

E como esta é uma investigação que zela pelo respeito à Diversidade agradeço à Jurema Sagrada, aos meus Caboclos protetores, aos Orixás, em particular a minha – Oyá, a Nossa Senhora de Fátima e principalmente e infinitamente a Deus, pela vida, coragem e entusiasmo para que esta caminhada não termine aqui.

## RESUMO

COIMBRA, Ana Carolina Gomes. **Educação Escolar Indígena: A Alteridade do Grupo Étnico Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.** 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, Lisboa, Portugal.

A presente investigação trata-se de um estudo etnográfico na Aldeia Indígena Fulni-ô, localizada no município de Águas Belas, Pernambuco, Brasil. A pesquisa procura problematizar a Alteridade Indígena como propulsor para uma educação de qualidade para os povos autóctones a partir da Constituição Federal de 1988. Buscando compreender o modo como eles vêm se organizando para construir uma escola verdadeiramente indígena, sendo esta específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue. Utilizamos a abordagem metodológica de natureza qualitativo-etnográfica que se apoiou nos procedimentos metodológicos que proporcionou os mecanismos necessários para a reflexão da educação escolar indígena para este grupo étnico. Mostrar-se-á nesta pesquisa as questões culturais e étnicas, reflexões sobre identidade e reconhecimento. Estas temáticas terão uma visão mais abrangente, um olhar dos índios do Brasil. E que através da educação familiar, das relações sociais e de parentesco dos índios Fulni-ô, se constroem as bases dos valores éticos para a formação da educação escolar. A estima e o respeito pelo idioma materno, o Yaathe, e sua tradição oral. E por fim o papel da educação escolar indígena, no contexto Nacional e especificamente a da etnia abordada. Todos os assuntos serão interligados ao foco central desta investigação, a Educação Escolar. Em contrapartida, apresentamos as falas dos professores Fulni-ô, revelando suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Os professores têm a consciência de que a escola é um forte instrumento para manter viva a cultura Fulni-ô, por isso lutam por este direito de fato, e assim construir cidadãos brasileiros plenos.

**Palavras - chave:** Índios Fulni-ô; Alteridade; Identidade; Cultura; Reconhecimento; Educação Escolar Indígena.

## **ABSTRACT**

COIMBRA, Ana Carolina Gomes. School education: the otherness of the Indigenous ethnic group Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco. 2012.130f. Dissertation (master's degree in Education Sciences) – post-graduate course in education, University Lusófona of Humanities and Technologies. Lisbon, Portugal-ULHT.

This research is an ethnographic study in Indian village Fulni-ô, located in the municipality of Águas Belas, Pernambuco, Brazil. The search looks for otherness problematizing as Indigenous to propellant quality education for indigenous peoples from the Federal Constitution of 1988. Seeking to understand how they are organizing to build a school truly indigenous, being this specific, differentiated, bilingual and intercultural community. We use the methodological approach of nature qualitative-ethnographic that relied on the methodological procedures which provided the necessary mechanisms for the reflection of indigenous education school for this ethnic group. Show – if – this will search the ethnic and cultural issues, reflections on identity and recognition. These themes will have a broader vision, a look of the Indians of Brazil. And that through education, family, social relations and kinship of the Fulni-ô, if Indians build the foundations of ethical values for the training of school education. The esteem and respect for the maternal language, the Yaathe, and its oral tradition. And finally the role of indigenous education in the national context, and specifically the ethnic addressed. All subjects are interconnected to the central focus of this research, school education. On the other hand, we present the speeches of teachers Fulni-ô, revealing their practices developed in the classroom. Teachers have the awareness that the school is a strong tool to keep alive the culture Fulni-ô, so fight for this right in fact and thus builds full Brazilian citizens.

**Keywords:** Indians Fulni-ô; Otherness; Identity; Culture; Recognition; Indigenous Education.

## RÉSUMÉ

COIMBRA, Ana Carolina Gomes. L'enseignement de l'école: l'altérité de l'indigenous ethnique Fulni-ô, Águas Belas, Pernambouc. 2012.130F. Thèse (Master en Sciences de l'éducation) – cours de troisième cycle en éducation, Université Lusófona de Humanité et Technologies, Lisbonne, Portugal-ULHT.

Cette recherche est une étude ethnographique dans le village indien Fulni-ô, situé dans la municipalité de Águas Belas, Pernambouc. La recherche semble d'altérité problématiser comme indigènes à propergol de qualité de l'éducation pour les peuples autochtones de la Constitution fédérale de 1988. Cherchant à comprendre comment ils s'organisent pour construire une école véritablement autochtone, étant cette spécifique, différenciés, communauté bilingue et interculturelle. Nous utilisons l'approche méthodologique de nature qualitative-ethnographique qui s'est appuyé sur les procédures méthodologiques qui a fourni les mécanismes nécessaires pour la réflexion de l'enseignement autochtone de la Constitution fédérale de 1988. Cherchant à comprendre comment ils s'organisent pour construire une école véritablement autochtone, étant cette spécifique, différenciés, communauté bilingue et interculturelle. Nous utilisons l'approche méthodologique de nature qualitative-ethnographique qui s'est appuyé sur les procédures méthodologiques qui a fourni les mécanismes nécessaires pour la réflexion de l'éducation scolaire indigène de ce groupe ethnique. Spectacle – si – ceci recherchera les problèmes ethniques et culturels, réflexions sur l'identité et de reconnaissance. Ces thèmes auront une vision plus large, un coup de œil les Indiens du Brésil. Et que, par le biais de l'éducation, famille, relations sociales et parenté de la Fulni-ô, si les Indiens construire les fondations des valeurs éthiques pour la formation de l'enseignement scolaire. L'estime et respect de la langue maternelle, le Yaathe et sa tradition orale. Et enfin le rôle de l'éducation autochtone dans le contexte national et plus précisément l'ethnique adressée. Tous les questions doivent être interconnectées à l'élément central de cette recherche, l'enseignement scolaire. En revanche, nous présentons les discours des enseignants Fulni-ô, révélant leurs pratiques développées dans la salle de classe. Les enseignants ont la prise de conscience que l'école est un outil puissant pour perpétuer la culture Fulni-ô, donc lutter pour ce droit en fait et donc citoyens pleine brésilien.

**Mots-clés:** Indiens Fulni-ô; Altérité; Identité; Culture; Reconnaissance; Enseignement autochtone.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CNE – Conselho Nacional de Educação

D.O. – Diário Oficial

E.E.I. – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referência Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIL – Summer Institute of Linguistic

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01. Mapa Povos Indígenas do Brasil

Imagem 02. Mapa Povos Indígenas de Pernambuco

Imagem 03. Imagem 03. Entrada da Aldeia Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

Imagem 04. Estrada da entrada da Aldeia Fulni-ô.

Imagem 05. Alunos Universitários da Aldeia Fulni-ô com a Investigadora. Joana, Ana Carolina Coimbra, Jane Kelly Potes, Sumaia, Neide Fulni-ô, Maria Fulni-ô e Winnes Pontes.

Imagem 06. Imagem 06. Fachada da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, Águas Belas.

Imagem 07. Artesanato Indígena Fulni-ô. Cabaças transformadas em Maracás. Tipo de chocalho típico indígena.

Imagem 08. Artesanato Fulni-ô.

Imagem 09. Artesanato Fulni-ô

Imagem 10. Artesanato Fulni-ô

Imagem 11. Ouricuri em época de não-ritual, onde os não-indígenas podem conhecer com a autorização do Cacique ou Pajé, e acompanhado por algum Fulni-ô.

Imagem 12. Associação de Artesanato Fulni-ô.

Imagem 13. Associação Mista Fulni-ô.

Imagem 14. Mapa da Terra Indígena – T.I. Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

Imagem 15. Crianças Fulni-ô do ensino Infantil. Escola Indígena Marechal Rondon

Imagem 16. Pátio da Escola Indígena Marechal Rondon.

Imagem 17. Sala de aula do Ensino Fundamental I. Escola Indígena Marechal Rondon.

Imagem 18. Sala de aula. Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon

Imagem 19. Sala de aula. Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon.

Imagem 20. Alunos indígenas do Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon.

Imagem 21. Alunos indígenas do Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon

Imagem 22. Estrada da Aldeia Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

Imagem 23. Polo base da FUNAI e FUNASA, Aldeia Fulni-ô.

Imagem 24. .Dança típica Fulni-ô – Toré.

Imagem 25. Neide Fulni-ô, fumando a Chanduca.

Imagem 26. Os companheiros na aldeia: Ana Carolina Coimbra, Winnes Pontes, Sheila Frederico, Jane Kelly Pontes e sua filha Mayalú.

Imagem 27. Winnes Pontes, Ana Carolina Coimbra e Neide Fulni-ô.

Imagem 28. A partida da Aldeia de Águas Bela

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1. PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>1. Índios Fulni-ô - Memória Histórica Presente do Passado Vivido.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A Alteridade Fulni-ô em Busca do Reconhecimento.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Educação Escolar Indígena: Novas Possibilidades para os Povos Étnicos do Brasil.....</b>	<b>39</b>
<b>1.4 Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
<b>2. O Conhecimento Fulni-ô e a Teoria Antropológica Etnográfica.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Conhecendo o Local da Investigação: A chegada à Reserva Indígena Fulni-ô em Águas Belas, Pernambuco. “Nossa Terra, Nosso Lar” .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>3. Tradição Oral Fulni-Ô: Relações Sociais, Gêneros e Gerações.....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 “Ty Yaa, Yaathe, Ty Soté, Ty Sotée”! “Nossa Língua é a Nossa Arma, Nossa Defesa”!.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 Desenvolvimento Sustentável, Economia e Educação Fulni-ô.....</b>	<b>88</b>
<b>3.3 Educação Escolar Fulni-ô: Um exemplo da Alteridade Indígena.....</b>	<b>99</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## **INTRODUÇÃO**

A Constituição de 1988 estabeleceu no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, à sociedade civil e os povos indígenas ao superar – no texto da lei – “a perspectiva integracionista, reconhecendo a pluralidade cultural”. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las.

O debate sobre pluralidade cultural (SANTOS, 2001) e o valor de se garantir as identidades culturais nas diversas áreas sociais, inclusive o educacional, tem aumentado cada vez mais. É, pois, necessário entender estas questões e desmistificá-las, para que então possamos compreender melhor estes contextos, respeitando as diferenças culturais, assim como seu processo educacional.

Para apreender melhor essa complexa e ramificada problemática, é preciso inseri-la nos fatos das analogias políticas que se estabeleceram entre o Estado nacional e os povos originários do continente; conjuntura esta, que se estabelece a presente discussão sobre a função, o dever e os encargos do Estado quanto aos povos indígenas, aqui, neste caso em particular, o direito à educação escolar.

Com a admissão das escolas indígenas no sistema de ensino do país, como modalidade de ensino, juntamente à criação da categoria escola indígena, dá-se a diferença entre a escola indígena e as outras escolas existentes no sistema, o que faz com que as instituições mantenedoras a se organizarem dentro deste novo contexto.

Logo, devemos aprender a lidar com este novo contexto social da diversidade cultural que vem a prover novos instrumentos democráticos garantindo o atendimento aos direitos civis, neste caso aos povos indígenas. Reconheceu-se que, mesmo sendo originário e autóctone, a cidadania para os povos indígenas ainda não está totalmente consolidada, é preciso, pois, uma nova perspectiva de mobilização, sensibilizando e cobrando dos setores institucionais a realização constitucional.

O Artigo 231 da Constituição Federal de 1988 destinado e específico às populações indígenas, reconhecendo o direito à diferença diz que “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”. A inserção de políticas públicas e projetos que venham melhorar a educação escolar indígena expressam a necessidade e a habilidade para construir novos conhecimentos, construindo saberes e fortalecendo todas as comunidades indígenas.

Com isso, a Educação Escolar na área Indígena vem contribuir para um melhor conhecimento destes recursos, como fazem as Etnias Indígenas que trabalham e

conscientizam os seus da preservação de suas culturas, dos seus legados históricos. Questionar sobre Educação Escolar Indígena é também entender como estes povos sobrevivem às aculturações e intervenções do não-índio, não deixando de atuar como sujeitos históricos e preservando sua cultura própria. Portanto, a Educação Escolar Indígena deve ser **bilíngue, específica, diferenciada e intercultural**.

A partir deste contexto o objeto de pesquisa desta Dissertação<sup>1</sup> consta em explicar sobre a Educação Escolar Indígena, e todo o contexto pertinente à temática, especificamente a do grupo étnico Fulni-ô, do Município de Águas Belas, Estado de Pernambuco. Baseada nas teorias de identidade cultural, cultura, questões de parentesco, sociedade e reconhecimento da indianidade e da educação e da educação escolar indígena, dentre outras informações pertinentes à temática. Logo, surge nossa coluna dorsal da investigação, nossa problemática, o ponto de partida desta pesquisa: Como se configura a Educação Escolar Indígena do grupo étnico Fulni-ô, de Águas Belas, Pernambuco?

Esta é uma Dissertação de cunho empírico, pois, a realidade vivenciada pela investigadora na aldeia indígena, juntamente com os Fulni-ô passam-se quatro anos de contatos, visitas ao local da pesquisa, tendo uma ligação mais estreita com algumas pessoas da comunidade.

De acordo com Copans (1974 Apud DAUSTER, 1989, p.03) “a constituição do campo empírico e do método antropológico, infunde uma determinada postura de relacionamento entre o antropólogo e o seu "objeto””.

Segundo Demo a utilização deste método é a "maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática" (DEMO, 1994, p. 37).

Como também por vezes um estudo comparativo<sup>2</sup>, e que tem por método uma investigação qualitativa com foco na Etnografia, exatamente por se tratar de questões étnicas.

O foco nesta investigação será mostrar que a Educação Escolar Indígena<sup>3</sup> deve ser bilíngue, diferenciada, interétnica e que respeita as diferenças. Seus Currículos Escolares e dos Planos Políticos Pedagógicos são adequados e peculiares a cada etnia e por isso, tem como objeto alguns fundamentos sócio-cultural-educativo para a formação escolar indígena, particularmente a do grupo étnico Fulni-ô.

---

<sup>1</sup> Nesta Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, utiliza-se a Normatização da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – **ABNT - NBR 14724:2011**;

<sup>2</sup> Há partes na Dissertação onde existem comparações em relação à educação indígena e não-indígena;

<sup>3</sup> Autores pioneiros e que hoje representam está temática LOPES (2001), TASSINARI (2001), GRUPIONNI (2000), MELIÀ (1999), BRAND (2003), CARVALHO (2006), PAIVA (2000), BERGAMASCHI (2005), GUTJAHR (2008), MACIEL (2009), NASCIMENTO (2004), entre outros.

O interesse por estes índios surge a partir do seu contexto histórico, dentro das lutas dos índios do nordeste (OLIVEIRA, 1999) e pelo fato de que são os únicos indígenas desta região que preservam e transmitem o seu idioma próprio, o Yaathe.

Divulgar-se-ão questões culturais e étnicas, e far-se-ão algumas reflexões sobre identidade e reconhecimento de ser índio. E que através da educação familiar, das relações econômicas, sociais e de parentesco dos índios Fulni-ô, que se constroem as bases dos valores éticos para a formação da educação escolar.

Mostrar-se-á a importância e o respeito pelo idioma materno, o Yaathe, e sua tradição oral, onde este faz parte do conceito da Educação Escolar Indígena, de ser bilíngue. Não é, pois, intenção nesta pesquisa, fazer uma análise da antropologia linguística do Yaathe (RODRIGUES, 2001), ou algum estudo etnolinguístico (NIMENDAJÚ, 1982).

Contudo, expor que as línguas indígenas fazem parte da realidade destas comunidades, dos seus valores morais e culturais, e por isso estão inseridas no contexto escolar.

Aponta-se assim, o valor que estes indígenas têm perante a formação da sociedade brasileira e para a formação do professor.

As questões indígenas no Brasil estão hoje em grande evidência, esta Dissertação vem, pois, corroborar com a temática Educação Escolar, relacionada às comunidades existentes no país, e em específico aos índios Fulni-ô de Águas Belas, Estado de Pernambuco.

Tratar os diferentes conceitos de educação indígena e o seu processo educativo na sociedade Fulni-ô, na produção e transmissão de saberes. A tradição oral e o papel do idioma materno como Estado, como cultura "nacional". A escola surge com suas propostas educativas de integração de interculturalidade e educação bilíngue para desenvolver o pluriculturalismo na escola específica e diferenciada.

Pensar no sistema escolar de educação indígena, baseado na tradição oral e na língua materna valorizando o conhecimento dos idosos. Analisando numa perspectiva histórica a inserção dos índios no sistema nacional de educação, com a introdução da escola e da escrita, na aceitação das diferenças e no diálogo com os índios.

No entanto, este processo pode gerar alguns conflitos, já que implica na inserção destas comunidades em uma lógica distinta, marcada não somente por relações políticas, mas também por relações econômicas pautadas pelos princípios do capitalismo. A partir deste momento, o trabalho será então de monitoramento de todas estas questões, cumprindo os objetivos desejados pela aldeia indígena Fulni-ô, considerando-se sempre que esta é uma comunidade em constante transformação, tanto quanto qualquer outra comunidade autóctone.

Perceber-se-á que não há uma ação isolada e também não pode ser compreendida como um simples movimento no sentido de uma aculturação. Este tipo de ação está inserido em um processo de mudança cultural que implica na re-significação de elementos externos à cultura a partir de uma lógica própria.

Logo, quando estes forem aceitos e colocados em prática, os valores que interessam à plenitude do homem estarão em condições, de eliminar da sociedade todo preconceito e discriminação que impede a humanização do mundo.

Este estudo está organizado em três momentos distintos: no primeiro momento abordamos os Percursos Teóricos da Pesquisa, onde estão presente as bases teóricas que dão suporte a esta Dissertação. As contribuições dos grandes teóricos da antropologia cultural, assim como as trazidas pela legislação e pela documentação brasileira a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, um breve levantamento sobre a estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco, e seu impacto sob na educação dos Fulni-ô. Apresentam-se as questões sobre o Reconhecimento perante a sociedade nacional e a Alteridade Indígena Fulni-ô fatores reflexivos culturais e étnicos.

Ainda nesta seção iniciamos nosso diálogo a partir da Constituição de 1988 e avançamos para as Diretrizes e para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1992, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada em 1999.

No segundo momento, estão os Percursos Metodológicos da Investigação, onde se enfatiza o uso da Etnografia e por vezes a análise discursiva, e o local da investigação, neste caso a Aldeia Indígena Fulni-ô.

No terceiro momento, temos a Análise e Interpretação dos Dados. Ainda neste será observado que através da educação familiar, das relações sociais e de parentesco dos índios Fulni-ô, é onde se constroem as bases dos valores éticos e culturais para a formação da educação escolar, juntamente com outra temática de relevância para o processo educativo indígena Fulni-ô, a economia e o desenvolvimento sustentável na aldeia. Mostra-se também a estima e o respeito pelo idioma materno, o Yaathe, e sua tradição oral, como já dito um dos pilares da Educação Escolar Indígena, de ser bilíngue. Expõe que as línguas indígenas fazem parte da realidade destas comunidades, dos seus valores morais, e por isso estão inseridas no contexto escolar.

Trataremos não somente da Educação Escolar Indígena Fulni-ô na aldeia de Águas Belas, mas, principalmente a experiência vivenciada na aldeia, assim como o contexto sócio-cultural desta comunidade.

Ao fim, temos as Considerações Finais que apontam subsídios para a compreensão das questões indígenas e o direito a educação, de modo que se torne cada vez mais possível à construção de uma cidadania indígena plena, respeitando a alteridade dos povos autóctones.

Esta Dissertação pretende, pois, contribuir na reflexão e discussões a respeito da Educação Escolar Indígena Fulni-ô, e possibilitando assim, o avanço no entendimento e compreensão sobre esta temática.

## **CAPÍTULO 1. PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

## 1. Índios Fulni-ô - Memória Histórica Presente do Passado Vivido

Para compreendermos as questões étnicas – culturais dos povos indígenas, especificamente a dos índios Fulni-ô, faz-se necessário explanarmos estes conceitos na visão e nas obras dos teóricos conhecedores nestas temáticas.

Tal como em relação à identidade e à história, os estudiosos dos índios do Nordeste também enfatizam a necessidade de se pensar a cultura a partir do contexto no qual esses grupos indígenas se encontram. De acordo com Oliveira – e como também nos ensinara Barth (2000) “às culturas não são coexistentes às sociedades nacionais e nem aos grupos étnicos” (1999, p.35). Sendo assim, o autor argumenta, para conhecer a singularidade de uma cultura indígena, não é preciso perseguir os elementos de sua cultura original ou autóctone, como se esses elementos permanecessem isentos da presença das instituições coloniais.

Continua,

A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural. Será, portanto nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica relacionada com a cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como, por exemplo, as chamadas políticas de reconhecimento. (OLIVEIRA, 1999, p. 35).

Apropriando-se desse argumento, Grunewald (2001) afirma que, se o fenômeno da etnicidade Fulni-ô deve ser percebido a partir de sua conformação histórica, ou seja, como resultado de uma situação de interação específica, também a substância cultural dessa identidade deve ser apreendida dessa forma. Ou seja, segundo o autor, a cultura deve ser vista como se mobilizada a partir dos processos históricos de etnicidade e etnogêse.

Grunewald reconhece que, “apesar do fator econômico, as representações Fulni-ô e a cultura mobilizada são importantes para o grupo, já que os tornam legítimos aos olhos daqueles que os assistem – o órgão indigenista” (2001, p.194). Mas principalmente aos olhos dos não índios. Afirma que “levar aos outros o conhecimento de sua existência e de suas tradições sempre foi muito importante para esses índios, principalmente porque isso faz parte da luta pelo reconhecimento de seus direitos”.

Segundo Habermas (in OLIVEIRA, 2006),

O reconhecimento público pleno conta com duas formas de respeito: 1. O respeito pela identidade inconfundível de cada indivíduo, independentemente de sexo, raça ou procedência étnica; 2. O respeito por suas formas de ação, práticas e visões peculiares de mundo que gozam prestígio junto aos integrantes de grupos desprivilegiados, ou que estão intimamente ligados a essas pessoas, sendo a tais grupos desprivilegiados, quanto americanos de origem asiática, afro – americanos, de origem indígena e um grande número de outros grupos. (HABERMAS, in OLIVEIRA, 2006, p. 35-36).

Para Grunewald (2001) a cultura é importante, sobretudo, porque os torna legítimos frente aos não indígenas ou os auxilia na luta pelos direitos.

Acreditamos que a oposição entre a aceitação atribuída às tradições e à funcionalidade no âmbito político dos mesmos, propaga alternativas de pesquisa. Aqui, sobretudo porque os indígenas da região Nordeste têm sido esgotadamente pesquisados/estudados por sua mobilização política, logo, optei por dedicar-me ao sentido das tradições, e a educação faz parte deste contexto.

Ao enfatizar a formação contextual da cultura Fulni-ô, Grunewald (2001) afirma que as tradições não devem ser pensadas como uma substância passivamente recebida. Antes, são sempre seletivas, ou seja, interpretações contemporâneas do passado; sendo o conteúdo do passado modificado e redefinido conforme a significação moderna.

Finalmente, após ter abolido qualquer relação entre a tradição e o passado (“equivoco”), segundo o autor, a cultura desse grupo indígena não deve ser julgada como autêntica ou inautência a partir de um questionamento sobre sua imutabilidade ao longo de um período de tempo. Nela, o aspecto da re-criação é mais forte que aquele da herança.

Por fim, compartilhamos da perspectiva segundo a qual a tradição – assim como a história, a memória – seja construída retrospectivamente a partir do presente. O que incomoda é o registro a partir do qual Grunewald (2001) concebe essas questões; registro este que, assim como o fizera desconsiderar a relação dos Fulni-ô com o passado, agora o faz descartar a influência do passado sobre as suas tradições.

Como foi percebido por Cunha (1986), se pensadas apenas como algo que se contrapõe a etnicidade e a idéia de cultura que lhe serve de substrato terminam privadas de qualquer substância. “Abolida a idéia de uma cultura estática, ela permanece ainda algo que não se põe apenas se contrapõe, e cujo motor e lógica lhe são externos” (CUNHA, 1986, p.102).

Assim, acabamos nos deparando com um problema. A percepção de uma cultura como algo que “não se põe”, mas apenas se “contrapõe” decorre de uma opção metodológica que enfatiza, sobretudo, as funções desempenhadas pela etnicidade.

Ver-se-á que as propriedades que evidenciamos no fenômeno decorrem, em um primeiro passo, das “necessidades” de estabelecer fronteiras claras para grupos que funcionam como grupos políticos e/ou econômicos (CUNHA, 1986, p.102).

Sendo assim, o que parece passível de questionamento no argumento de Grunewald (2001) é, precisamente, sua negligência em relação à existência de uma conexão entre a identidade, a cultura Fulni-ô e o passado do grupo. O acervo do qual se seleciona a tradição só pode nos remeter a esse passado – sim, um passado de descontinuidades históricas, mas não “equivoco”.

Na verdade, acredito que o mal-estar desencadeado por essas abordagens, quando questionam se a cultura é autêntica ou simulacro, reside, precisamente, nas concepções de passado e de mudança das quais lançam mão.

“O empírico não é apenas conhecido enquanto tal, mas enquanto significação culturalmente relevante” (SAHLINS, 2003, p.11). Desse modo, a cultura é reproduzida na ação e a história é culturalmente ordenada de acordo com os esquemas de significações de cada grupo. Mas o inverso também é verdadeiro, pois as circunstâncias contingentes da ação não necessariamente se conformam aos significados pré-estabelecidos. Nesse sentido, os quadros de referência e os esquemas culturais que organizam a experiências são também eles, constantemente reavaliados.

Desse modo, a ação contínua do passado sobre o presente e do presente sobre o passado faz com que a cultura se torne uma síntese de reprodução e variação. Ao mencionar o passado dos índios Fulni-ô, Grunewald parece querer remontar a um passado remoto, anterior à chegada dos Colonizadores à América. Embora o autor enfatize a necessidade de se pensar a identidade e a cultura dos Fulni-ô contextualmente, a “situação contextual contemporânea” evocada não é comparada a um processo histórico de 500 anos de contato, mas a uma situação hipotética pré-colonial. Ora, como foi observado por Sahlins,

Quando mantemos a dicotomia entre estrutura e história, os efeitos culturais são identificados enquanto contínuos ou descontínuos em relação ao passado, como se existissem tipos alternativos de realidade fenomenal (SAHLINS, 2003, p.179).

Proponho que a cultura Fulni-ô seja relacionada ao passado. Um passado, porém, imaginado a partir dos processos históricos vividos pelos índios, na medida em que foram lidando com o colonialismo e com as políticas do Estado e do mercado. Como uma experiência vivida pelo grupo. As tradições do presente só terão significado se forem pensadas a partir do sentido da vida social experimentado, criado e racionalizado pelos próprios Fulni-ô.

Assim, é ao prestar atenção no passado vivenciado pelo grupo que poderemos discernir e reconhecer processos concomitantes de continuidade e descontinuidade. Mais que isso, é a partir desse passado experimentado – por relatos, por livros, por relações interétnicas e inter-geracionais – que devemos conceber o presente das tradições.

Ao verificar a vivacidade dos processos de trocas culturais entre os índios do Nordeste, Oliveira (1999b) argumenta a favor de se abandonar uma imagem da cultura como algo fechado.

Grunewald (2001) se apropria do argumento de Oliveira e conclui, “a cultura indígena é uma cultura híbrida (CANCLINE, 2000), ambígua e impura, posição que a cultura pode ser aludida como uma estratégia de sobrevivência” (GRUNEWALD, 2001, p.167).

De todo modo, achamos importante recolocar as trocas culturais dentro da perspectiva que ora proponho aquela que nos remete ao modo como os Fulni-ô compreendem e racionalizam suas experiências.

Os Fulni-ô não deixam de vender seus artesanatos, e até mesmo apresentar a aldeia aos visitantes não-indígenas. Podendo assim, acrescentar as suas rendas, um pouco mais de capital, facilitando o comércio dentro e fora da comunidade indígena. Por isso o papel da Associação de Artesãos dos Índios Fulni-ô, cresceu dentro da comunidade oferecendo possíveis e melhores perspectivas econômicas.

Por fim, é importante mencionar que a passagem da narrativa acima citada é interessante, ainda, por relatar, o ponto de vista dos próprios Fulni-ô, o momento em que perceberam que poderiam fazer alguma coisa em relação à “invasão” dos não-índios.

Quando se deram conta de que, por suas atitudes, poderiam transformar não apenas o rumo de suas vidas donde a luta pela a educação diferenciada e de qualidade é uma delas, mas também toda uma história de perdas e humilhações. A narrativa passa a abordar, então, a mobilização para o trabalho, bem como os primeiros resultados alcançados.

Percebendo os conceitos de “sociedade e cultura” que normalmente funcionavam por realizar a fusão de “palavras e coisas”, no sentido que tendiam a ser ao mesmo tempo

conceitos do pensamento científico e realidades objetivas que eram tomadas como objetos de estudo.

As críticas recíprocas dos conceitos de “cultura” e de “sociedade” na realidade acabam por provocar um efeito de deslocamento importante: desloca-se a atenção dos conjuntos teóricos mais amplos em que tais conceitos se enquadram e dos contextos de formação dessas categorias ou pelo menos do significado que se consolidaria dentro das ciências sociais. E estes contextos explicitam alguns pontos de convergência importantes. É esta convergência epistemológica e política que pretendemos elucidar.

Com relação ao conceito de sociedade, trata-se menos de determinar a sua origem que a gênese de seu sentido e de sua centralidade dentro de certa linha do pensamento científico. A explicação que passou a recorrer à noção de sociedade fazia parte de um movimento de racionalização que procurava opor-se as explicações religiosas e biológicas, procurando assim razões sociais.

O conceito de sociedade – e indissociavelmente ligado a ele, o de evolução e/ou progresso - estrutura uma das linhas de construção da análise antropológica e sociológica. O conceito de evolução foi para a antropologia no século XIX um centro de gravidade sobre o qual tudo mais se apoiava teoria e métodos de pesquisa.

A noção de evolução encerrava e sintetizava ao mesmo tempo uma espécie de auto-imagem positivada e um conjunto de atributos que afirmavam a superioridade de determinadas “sociedades” sobre outras (superioridade de conhecimento, tecnologia, organização). Logo, o conceito de sociedade aparece como parte de um processo histórico geral que tendia a diferenciar estas sociedades; também criava um esquema classificatório “hierarquizante” que subordinava todos os povos as formas superiores de civilização.

Logo, as idéias de Estado e Propriedade Privada, com destaque para esta última, seriam os indicadores principais da civilização entendida como evolução ou progresso das sociedades humanas. Na realidade, o conceito de “sociedade” tal como incorporado na análise evolucionista, se confunde com o de “sociedade civil”, ou seja, “sociedade burguesa”, que é erigida em modelo e última forma de sociedade (modelo a partir do qual as demais sociedades denominadas “primitivas” são concebidas e hierarquizadas). O nascimento da “sociedade civil”, como marco da “civilização” permite a formulação de um conceito de sociedade que em termos gerais tenta reproduzir positiva ou negativamente todos os traços da sociedade civil ou burguesa (positivamente no sentido de que estabelece como parâmetros certos traços e procura encontrá-los).

Para Tylor em seu texto “A Ciência da Cultura” (1871) (in CASTRO, 2005, p.69) os termos cultura ou civilização tem um sentido mais amplo “é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”.

O selvagem é um personagem que cristaliza em si todas as qualidades negativas que a civilização/sociedade civil recusa e supera; na luta permanente entre eles, a vitória pertence (ou tem de pertencer) aos valores da civilização (propriedade, estado, letramento, erudição, polidez, urbanidade). É onde o “progresso, degradação, sobrevivência, renascimento e modificação são, todos eles, aspectos da conexão que liga a complexa rede da civilização” (TYLOR in CASTRO, 2005, p.89). De acordo com Malinowski (1984) não existem povos, quaisquer eles que sejam que não possuem suas ritualísticas.

Não existem povos, por mais primitivos que sejam, sem religião nem magia. Assim como não existem, diga-se de passagem, quaisquer raças selvagens que não possuam atitude científica ou ciência, embora esta falha lhes seja frequentemente imputada. Em todas as sociedades primitivas, estudadas por observadores competentes e de confiança, foram detectados dois domínios perfeitamente distintos, o Sagrado e o Profano; por outras palavras, o domínio da Magia e da Religião e o da Ciência. (MALINOWSKI, 1984, p.03).

O conceito de cultura (que remete a noção de *kultur* alemã, por sua vez uma noção que se opunha ao conceito de *civilisation*) também leva marcas da ordem. Adam Kuper (2002), no livro “Cultura – a visão dos antropólogos” empreende uma análise da gênese do conceito de cultura para explicar sua significação científica e seus usos sociais, e fazer sua crítica. Nesse empreendimento, ele identifica três grandes discursos nacionais sobre a “cultura”: o germânico, o inglês e o francês, que se construíram através de oposições e composições, e profundamente vinculados aos contextos sociais.

O conceito de cultura empregado por Boas (2001) na sua crítica do evolucionismo, de acordo com a história da antropologia traçada por Kuper (2002), derivava da categoria *Kultur*, tal como desenvolvida pelo autor. Depois de realizar uma ampla descrição e pesquisa do uso da categoria cultura em sociedades onde o capitalismo estava avançado e periférico, por empresas, intelectuais e grupos minoritários, ele conclui:

A idéia de cultura podia realmente reforçar uma teoria racial da diferença. Cultura podia ser um eufemismo para raça, estimulando um discurso sobre identidades raciais enquanto aparentemente abjurava o racismo. Os antropólogos podiam distinguir raça e cultura, mas na linguagem popular cultura se referia a uma qualidade inata. A natureza de um grupo era evidente a olho nu, expressada igualmente pela cor da pele, pelas características faciais, pelas aptidões, pelo sotaque, pelos gestos e pelas preferências de alimentação. (KUPER, 2002, p.35-36).

Pelos intelectuais germânicos do final do século XIX esta consideração foi formada num processo de luta e censura, de uma elite burguesa, a francofilia e a noção francesa de *civilisation*, como nota Kuper (2002):

A noção de Kultur desenvolveu-se em tensão com o conceito de uma civilização universal associada à França. O que os franceses consideravam civilização transnacional, na Alemanha se considerava fonte de perigo para as culturas locais. Na própria Alemanha, a ameaça era bastante imediata. A *civilisation* estabelecera-se nos centros de poder político, nas cortes francófonas e nas cortes francófilas alemães. Num marcado contraste com intelectuais franceses e ingleses, que se identificavam com as aspirações da classe dominante, os intelectuais alemães se definem em oposição aos príncipes e aristocratas. (KUPER, 2002, p.54).

Desse modo, a apreciação sobre “cultura” disseminada na antropologia durante a metade do século XX, deve ser remontado à subversão da classe nacional dentro e entre França e Alemanha, na qual as categorias *kultur* e *Civilisation*, respectivamente, desempenharam um papel fundamental:

Civilização descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente para frente. O conceito alemão de kultur, no emprego corrente, implica uma relação diferente com o movimento. Reportam-se a produtos humanos que são semelhantes a flores do campo, a obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressa à individualidade de um povo. Em contraste, o conceito alemão de kultur dá ênfase especial a diferenças nacionais e a identidade particular de grupos. Principalmente em virtude disto o conceito adquiriu em campos como a pesquisa etnológica e antropológica uma significação muito além da área lingüística alemã e da situação em que se originou o conceito. (ELIAS, 1994, p.24-25).

Norbert Elias (1994), analisando a formas de constituição e variação da noção de *Kultur*, indica também a função e vinculação concreta a grupos sociais. É interessante notar que Kuper observa que essa oposição não seria absoluta:

Essas ideologias contrastantes poderiam alimentar a retórica nacionalista e suscitar emoções populares em épocas de guerra, mas até mesmo em sua faceta mais virulenta, elas nunca foram meramente discursos nacionais. Alguns intelectuais franceses simpatizavam com o contra-iluminismo apenas porque ele saía em defesa da religião contra a insidiosa subversão da razão. Depois da Batalha de Sedan, em 1870 (vencida assim disseram pelos professores da Prússia), a idéia de uma cultura nacional francesa penetrou numa França humilhada (KUPER, op.cit:28).

A categoria “cultura”, assim como o conceito “evolução” se formou na fricção de teorias sociais (como o darwinismo) com ideologias políticas (como o liberalismo), como nos mostra a história da sóciogênese destes conceitos antropológicos. Além disso, o próprio

conceito de cultura (estamos assumindo aqui a genealogia traçada por Kuper (2002), que remonta a Kultur), se define também pela afirmação de um conjunto de características que expressaria a imagem de superioridade de um determinado tipo de sociedade, assim como os conceitos de evolução e civilização; e assim como a noção de evolução implica idéias de ordem, coerência e harmonia que expressam uma individualidade superior.

Logo, uma grande parte da antropologia e das ciências sociais leva consigo esta marca sócio - genética: estabelecidas sobre conceitos/categorias do discurso social e político da burguesia européia, reproduzem grande parte de seu imaginário e discurso. A crítica do evolucionismo, movida por Boas (2001) e posteriormente pela antropologia cultural, se fundamenta assim numa categoria gerada por uma concepção política liberal conservadora.

Na realidade entre o discurso científico e o discurso social generalizado sobre a definição de cultura, existem pontos de convergência: a cultura representa as identidades, a cultura expressa simbolicamente o “ser” dos grupos sociais - no sentido que se contrapõe ao avanço e a mudança imposta pela “civilização” – tecnológica, industrial. Este é um conteúdo comum. O que tende a mudar é a forma como são consideradas as diferenças culturais, que no discurso científico tendem a ser percebidas por diferentes formas de “relativismo”.

Mas mesmo nas críticas pós-modernas do conceito de cultura, se assume de forma mais ou menos implícita que “... as pessoas vivem num mundo de símbolos. Os atores são dirigidos e a história é moldada (talvez inconscientemente) pelas idéias”. (KUPER, 2002, p.41). Ou seja, na base do conceito de cultura (ou em volta dele), estão uma série de pressupostos que apontam para os processos de significação (atribuição de sentido e construção de símbolos) como o operador central de explicação do mundo, e sua cristalização numa identidade estável e auto-reproduzida. Se o conceito de “cultura” se apresentou como “visão crítica” da explicação evolucionista e do determinismo biológico, ela também se desenvolveu relativamente em oposição à explicação “social”.

A “crítica” foi o meio central pelo qual o próprio pensamento científico (sociológico e antropológico) se desenvolveu. Entretanto é necessária uma “crítica da crítica”, no sentido de aprofundar a crítica política e epistemológica e alcançar outra forma de explicação da mudança social e das relações de poder. Visto que os estudos de antropologia política e os estudos sobre cultura (aculturação e mudança cultural) sempre tenderam ou a ver as sociedades e as identidades culturais como estáticas, ou quando estudavam a mudança, a concebiam como “anomalias”, que levariam as sociedades e culturas ou a destruição e desaparecimento, ou a restauração da ordem anteriormente existente.

Não podemos ignorar que os discursos e pressupostos da antropologia são profundamente condicionados por uma transmissão contínua de representações ideológicas de contextos históricos e nacionais a outros.

Sob a influência de categorias como sociedade e cultura e principalmente de um determinado modo de cognição que lhes é subjacente, ficamos reféns de uma determinada ótica de interpretação da mudança e reprodução social e da própria sociedade. A noção de evolução é a interpretação da mudança como “progresso” do inferior para o superior. O conceito de cultura pode tender a visão da mudança como “degeneração” da diferença autêntica e “pura” para a “mistura”, até a eliminação total de um grupo por outro pela aproximação de idéias e valores.

Hoebel & Frost (2006, p.21) trazem a ideia que cultura é um “sistema integrado de comportamento aprendido”. Como também,

As instituições, os relacionamentos, as artes e as tecnologias variam em todo mundo, nas formas manifestamente observáveis, mas sob elas estão os postulados existenciais que orientam os pontos de vista particulares de um povo sobre a vida e as maneiras como organiza sua cultura. (HOEBEL & FROST, 2006, p.340).

Num certo sentido, apesar das múltiplas oposições, divergências (quanto a métodos, objetos, modelos de referências e teses explicativas) nas duas grandes tradições científicas da antropologia – as organizadas a partir do conceito de cultura e aquelas a partir do conceito de sociedade existem uma convergência; ou pelo menos uma cumplicidade, em torno de uma ordem e de coordenadas de conhecimento burguesas, liberais e conservadoras.

Que levam a deslegitimação da luta, da guerra e da mudança social (tanto de seu estatuto teórico quanto político). A dificuldade em torno do estudo da mudança social está associada, em parte, as bases cognitivas das ciências sociais, e também as bases materiais de organização da ciência dentro da sociedade capitalista. É preciso uma ruptura com esta teleologia para alcançar uma via para o adequado estudo da mudança social, das relações de poder e da luta de classes.

Na contextualização analítica procurei compreender durante o exercício da pesquisa etnográfica, apesar de envolver outras situações, apesar não, é um contexto, um sistema, no caso o processo educativo, que num universo empírico delimitado, de que modo um povo determinado exercita, em meio aos múltiplos registros e atores sociais.

Cada sociedade, ao ser examinada pelo pesquisador, é pensada como um organismo isolado, fazendo-se com isso que, além de se desenvolver um olhar naturalizante para o campo de pesquisa, se elimina as inter-relações entre as sociedades, inclusive, e não menos

importante, dos chamados ‘mundos tribais’ em contato com as sociedades ditas ‘ocidentais’. Por essa razão, vou procurar trazer alguns elementos que guiaram nossa leitura e a interpretação proposta no caso da pesquisa aqui conduzida.

Um dos elementos norteadores para essa investigação foi à idéia de se estar lidando com um grupo étnico, condição prioritária para a realização do estudo. O exemplo lembrado e bastante pertinente é o clássico estudo realizado por Evans-Pritchard (The Nuer, 1940) no qual se confirma que uma sociedade pode existir politicamente organizada sustentando-se unicamente numa estrutura de ascendência, não sendo dependente da existência de qualquer interesse centralizador.

Como não devemos advertir tal perspectiva que é desenvolvida a partir de uma direção teórica e metodológica muito apurada. Estamos perante do ponto de vista funcionalista de abordagem dos sistemas sociais.

Este é o possível conceito de “abstrato” de estrutura social utilizado por Radcliffe-Brown (1978) e Lévi-Strauss (1976) para co-relacionar as sociedades analisadas. Ele também está subjacente à maneira de como Malinowski (1978) e Evans-Pritchard (1940) referem-se às sociedades por eles observadas.

## 1.2 A Alteridade Fulni-ô em Busca do Reconhecimento

Aqui, tentar-se-á agregar os conceitos de Identidade, Cultura e Multiculturalismo aos fundamentos do ser reconhecido para chegarmos a um consenso sobre o reconhecimento indígena e democracia a partir do seu entendimento de alteridade e identidade, e o que são estes sentimentos de pertencimento para os povos autóctones, especificamente para a etnia Fulni-ô.

A alteridade é o ato de aceitar-se como se é; “é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÁ, 1999, p.44). Esta é uma luta que os povos indígenas travam não somente com o poder Federal, mas com a sociedade em geral. É um fato que relato em quatro anos de estudo e pesquisa, o Governo até fez sua parte, cumprindo tudo o que manda a legislação indigenista, porém o nosso grande problema, bem, quando digo nosso, pois, como indigenista, então a causa é nossa, os problemas são sociais, são voltados para a discriminação que ainda persiste aos povos indígenas.

Uma vez que, segundo Touraine (1997, p.74) “aumenta cada vez mais a distância entre “vivamos juntos” e “com nossas diferenças”. alguns de nós querem salvar primeiro à unidade, outros as diferenças”. Por isso, a alteridade é um fato essencial para o desenvolvimento dos povos autóctones.

De acordo com Peirano (1999) há vários tipos de alteridade, mas há um específico, o radical, para a investigação aos povos indígenas:

A alteridade radical consistiu em estudos de grupos indígenas, as análises que focalizam a relação da sociedade nacional com grupos indígenas constituem o segundo tipo, que denomino de “contato com a alteridade”. Hoje, uma literatura considerável é herdeira direta das preocupações indigenistas que, por muito tempo, eram geralmente explicitadas somente em artigos publicados à parte da obra principal dos etnólogos (por exemplo, Baldus 1939, Schaden 1955b). (PEIRANO, 1999, p.09).

No trabalho de Peirano (1999) “A Alteridade em Contexto: A Antropologia como Ciência Social no Brasil”, a autora traz uma vasta revisão bibliográfica sobre a temática, percorrendo desde o conhecido ‘descobrimento’ até as mais novas investidas as aldeias escondidas dentro das florestas, povos recentemente descobertos. Em relação aos índios Fulni-ô não há nenhum registro mais completo, trabalhos mais elaborados, só encontramos alguma referência em Oliveira (1999) e em Grunwald (2001).

Ainda segundo a autora sobre o tema:

A procura canônica pela alteridade pode ser ilustrada no Brasil em termos de distância (geográfica ou ideológica), de duas maneiras: primeiro, no estudo de populações indígenas; segundo, no objetivo mais recente de se ultrapassar os limites territoriais do país. Em ambos os casos, em termos comparativos, a alteridade não é extrema. Vejamos o primeiro caso. Hoje iniciantes no campo podem discernir algumas antinomias: Tupi ou Jê; parentesco ou cosmologia; Amazônia e Brasil Central ou Xingu; história ou etnografia. (PEIRANO, 1999, p.07-08).

Logo, a alteridade nada mais é do que se reconhecer e reconhecer o outro, segundo Oliveira (2006), o reconhecimento é:

O reconhecimento – pelos outros - começa com o auto-reconhecimento. E, nesse sentido, vale evocar situações que no passado não muito recente, era possível de se observar entre determinadas relações de contato interétnico. (OLIVEIRA, 2006, p.41).

Há de fato este contato, mas, não acredito, até porque, visito os índios Fulni-ô desde 2006, que este “contato interétnico” existe, porém não os fez, ou os fará de deixar de ser índios, deixar suas identidades. Percebi claramente em minhas observações que quando chegavam visitantes não – indígenas na Aldeia Yati-Iyá, que eles faziam questão de mostrar alguns de seus costumes, mas faziam isso com muita afeição e respeito à comunidade.

Hoje, eles não precisam da “aprovação” dos não – indígenas, aprovação, no sentido de serem reconhecidos perante a sociedade, pois, a identidade como formação do indivíduo pode ser individual como coletiva, independentemente do reconhecimento pelo outro,

[...] o não reconhecimento ou o falso reconhecimento pode ser uma forma de opressão, aprisionando o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido. Além da simples falta de respeito, isso pode infringir uma grave ferida, submetendo as pessoas aos danos resultantes do ódio por si próprias. O devido reconhecimento não é meramente uma cortesia, mas uma necessidade humana vital (TAYLOR, 1994, p.25).

Assim, é uma construção que interliga o indivíduo relacionando-o ao espaço social em que atua, onde este reconhecimento preponderará na definição “quem eu sou” e de “como queremos” que os outros nos vejam. Segundo Honneth (2003), “nossa integridade é dependente da aprovação ou reconhecimento de outras pessoas. A negação do reconhecimento é prejudicial porque impede que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas. Uma visão que é adquirida intersubjetivamente” (2003, p. 188-189).

Uma das características do falso reconhecimento é o desdobramento da percepção da idéia compreendida e as recordações passadas, isto é, ambos formam-se ao mesmo tempo. Com isso, os registros da memória são marcantes e fixantes em relação aos indígenas.

De acordo com Bergson (2006) as lembranças do passado são de fato definidos pelo tempo, onde sujeitos/objetos não se modificam se não houver realmente o conhecimento de causa, o reconhecimento.

O sujeito acha, ao contrário, que o que ele experimenta é normal; por vezes necessita dessa impressão, procura-a quando ela lhe falta e crê, além disso, que ela é mais contínua do que é na realidade. Entretanto, ao olhar mais de perto, descobrem-se diferenças profundas. No falso reconhecimento, a lembrança ilusória não está jamais localizada em um ponto do passado; ela habita um passado indeterminado, o passado em geral. (BERGSON, 2006, p.38).

Neste contexto, Bergson (2006) traz um questionamento muito interessante dentro desta perspectiva, o que é então a lembrança? Quais são as lembranças que os não-indígenas têm em face aos indígenas? São questionamentos difíceis de serem solucionados, pois, toda exposição do estado psicológico ocorre por imagens vistas, recortadas e marcadas na memória, a “lembrança de uma imagem não é uma imagem” (BERGSON, 2006, p.47). Imagens estas, trazidas nos livros consumidos pela sociedade brasileira.

As identidades concedem-se nessa interação social, criando processos sociais e socializando-se com discursos expressos em ações simbólicas. Hall (2000, p.89), afirma que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros”. Reconhecer uma pessoa independentemente de suas formas particulares de manifestações, é admitir seu valor social.

De acordo com Honneth (2003) há uma diferença entre reconhecer e conhecer o outro.

A diferença entre “conhecer” e “reconhecer” torna-se mais clara. Se por “conhecimento” de uma pessoa entendemos exprimir sua identificação enquanto indivíduo (identificação que pode ser gradualmente melhorada), por “reconhecimento” entendemos um ato expressivo pelo qual este conhecimento está confirmado pelo sentido positivo de uma afirmação. Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um “valor” social. (HONNETH, 2003, p.140).

É fazer com que o indivíduo, busque a partir da sua construção o seu reconhecimento e sua valorização, seja ela fixada pelo seu passado, pela história, pela luta ou até mesmo por suas tradições culturais.

De acordo com Frazer (1997, p.25), apoiada pelos oponentes da ação afirmativa, essa abordagem nega, dogmaticamente, “o reconhecimento daquilo que distingue as pessoas umas das outras, sem considerar se tal reconhecimento seria necessário em alguns casos para superar obstáculos à paridade participativa”.

Construir uma identidade é fazer de uma relação com outros um processo de identificação e trocas sociais como trocas simbólicas (BOURDIEU, 1989). A identidade não é um atributo original permanente, porém, ela é dinâmica e multidimensional.

Segundo Caillé (2002, p.88), “lutar para ser reconhecido não significa nada além do que lutar para se ver reconhecer, atribuir ou imputar um valor”. Portanto, as comunidades indígenas brasileira buscam por esse reconhecimento baseado em processos de identificação e igualdade social.

Honneth (2003, p.75) afirma que “todos precisam ter suas particularidades reconhecidas a fim de desenvolver auto-estima, o que (junto com a autoconfiança e o auto-respeito) é um ingrediente essencial para uma identidade não distorcida”. Um dos fatores principais na tentativa de desmistificar esta distorção é no âmbito escolar, no qual deverá unir e articular interesses vinculados a uma nova reflexão de idéias, sentimentos, comportamentos e símbolos.

Giddens (1989, p.35) na sua obra “A Constituição da Sociedade” traz as que “identidades podem ser experimentadas como uma pluralidade, o Eu é experimentado como uno porque ele é o arcabouço que garante a continuidade sobre a qual a multiplicidade de identidades está inscrita”. Para Habermas (2002) o reconhecimento está interligado a emancipação das minorias,

As minorias étnicas e culturais, as nações e culturas, todas se defendem da opressão, marginalização e desprezo, lutando assim, pelo reconhecimento de identidades coletivas, seja no contexto de uma cultura majoritária, seja em meio á comunidade dos povos. São todos eles movimentos de emancipação cujos objetivos políticos se definem culturalmente, em primeira linha, ainda que as dependências políticas e desigualdades sociais e econômicas também estejam sempre em jogo. (HARBEMAS, 2002, p.238).

Ao analisar essa busca pelo reconhecimento na sociedade, o indivíduo precisa conhecer a sua própria história cultural.

De acordo com Touraine (1997, p.110) “em várias regiões da América Latina, por exemplo, grupos étnicos lutam pela sua sobrevivência econômica e pelo reconhecimento da sua cultura”.

A luta pelo reconhecimento indígena no Brasil surge em meados da década de 70, e com ele aparece, timidamente, o Movimento Indígena, também conhecida por UNI – União das Nações Indígenas (OLIVEIRA, 2006), onde os Povos Indígenas e suas Lideranças buscaram por igualdade e respeito. Este movimento surge a partir do Documento Oficial da OIT – Organização Internacional do Trabalho que aconteceu na Cidade do México, México, em 1956, onde se declarou o indígena como ser humano.

Porém, no Brasil, os indígenas, só passaram a ser reconhecidos como brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988. O Movimento Indígena luta até hoje em busca pelo respeito a estes povos.

Logo, percebe-se claramente o preconceito em relação a estas pessoas. Ainda de acordo com Oliveira (2006),

O preconceito sempre se mostrou ser uma barreira ao pleno reconhecimento de identidades etnias, seja como auto-reconhecimento, seja como reconhecimento pelos outros, no que esse estado de coisas poderia afetar alguém, nas mesmas circunstâncias, em sua luta pela cidadania? Sob o manto protetor das políticas de Estado – no caso, as políticas indigenistas -, não haveria uma demanda de caráter moral ou ético a orientar a formulação dessas políticas publicas? (OLIVEIRA, 2006, p.46).

Conseguindo envolver um conjunto de ações políticas, visando à garantia de seus direitos e espaço, na tentativa de desconstruir esse estereótipo, fato que ocorre atualmente nas escolas, e por falta de informações corretas, as crianças constroem uma imagem totalmente diferente à realidade indígena atual. “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1963, p.14). Tassinari (1998) completa,

Apesar de singela, a imagem tem conseqüências perversas (...). As crianças passam a acreditar em ‘índios’ que não existem na realidade. A riqueza da diversidade cultural é reduzida à pobreza dos estereótipos. E, pior que tudo, produz-se uma generalização que pode, facilmente, ser transformada em preconceito. A base do preconceito reside na generalização de certos tipos humanos, aos quais se atribuem características negativas. Daí a importância de apresentar e valorizar a ampla variedade de costumes e línguas dos povos indígenas. (TASSINARI, 1998, p.102).

Ainda nesta visão, os não – indígenas pensam nos índios como se fossem “problemas” a serem resolvidos pelo Estado, e talvez pela sociedade.

Voltando as ideias de Touraine (1997) percebemos que as disparidades sociais são tão perceptíveis, e que de fato a imagem de que temos dos grupos em busca deste reconhecimento, normalmente são os grupos sociais dos chamados excluídos onde:

Num mundo onde a desigualdade aumenta e onde a pobreza, o desemprego e a precariedade se estendem, provoca reações de indignação. Justificadas, porque a igualdade de oportunidades só é um ideal porque não corresponde à situação de fato. (TOURAINÉ, 1997, p.94).

É neste ponto que percebemos o não compromisso da mudança, do querer ver e fazer o correto, onde se espera que as políticas públicas resolvam estes “casos” e que a sociedade não precise ficar ciente do ocorrido.

Segundo Quijano (1992),

O problema indígena foi e ainda é o mais característico resultado do intento; todavia, ainda que inominado, não o é menos o dos descendentes dos africanos. Para resolver tais problemas, as etnias/classes dominantes desenvolveram diversas políticas e argumentos, desde o extermínio cultural (pela educação e acultramento forçado, como no Peru, por exemplo), até o extermínio físico dos povos aborígenes (Argentina, Chile). Tudo, menos a descolonização do poder, razão pela qual esses problemas não foram resolvidos, muito longe disso. (QUIJANO 1992, p.75).

Surgem, pois, a necessidade dos movimentos de emancipação dos grupos étnicos, sociais e/ou culturais. Touraine (1997, p.102) traz os movimentos sociais como “cada vez menos para a criação de uma sociedade, de uma ordem social nova, e cada vez mais para a defesa da liberdade, da segurança e da dignidade pessoais”.

Um dos principais sinais da liberdade são os valores morais, e dentre os mais importantes para os povos indígenas do Brasil está a sua religião, que foi afetada pelo processo de aculturação; e quando me refiro a estas, apresento algumas análises de Junqueira (1999) onde destaca que o monoteísmo é colocado em oposição ao politeísmo e à pluralidade de religiões (apresentado como algo negativo); é feita uma verdadeira apologia ao cristianismo – considerado como fator de desenvolvimento.

Considerações estas, em relação ao estigma do “ser” sem cultura e sem religião, atribuída aos índios.

[...] e há a persistência “na dicotomia do mundo entre pagãos e cristãos” se a conversão à religião cristã é apresentada como prefácio de desenvolvimento e civilização, inversamente, a preservação das religiões ancestrais pode constituir exemplificação de uma decadência. Nunca é posta em dúvida a ‘vocação’ dos europeus em face à dos “indígenas” (JUNQUEIRA, 1999, p.112).

Não é a intenção aqui por em prática nenhuma cultura ou religião indígena, qualquer ela que seja como primórdio da Educação, mas tentar fazer uma reflexão profunda de que há uma grande marca dessa cultura na formação da sociedade brasileira. Harbemas (2002) em “A Inclusão do Outro” confirma que:

Quanto mais profundas forem as diferenças religiosas, raciais ou étnicas, ou quanto maiores forem os assíncronismos históricos – culturais a serem superados, tanto maior será o desafio; e tanto mais ele será doloroso, quanto mais às tendências de auto-afirmação assumirem um caráter fundamentalista – delimitador, ora porque a minoria em luta por reconhecimento se desencaminha para regressões, por causa de experiências anteriores de impotência, ora porque ela precise primeiro despertar a consciência em prol da articulação de uma nova identidade nacional, gerada por uma construção através da mobilização de massa. (HARBEMAS, 2002, p.239).

“A diversidade é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua” (GADOTTI, 2000, p.51). Onde se encontra profundos desafios no tocante a sua compreensão, reconhecimento, respeitabilidade e aceitabilidade.

Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnicas – culturais, precisa, portanto, reeducar o seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. (GADOTTI, 2000, p.59).

Para os Fulni-ô, o reconhecimento não é somente ter direitos civis e constitucionais, é sim, ter o respeito dos não – indígenas, de serem vistos como pessoas trabalhadoras, e não mais como “seres irracionais”. De acordo com Giddens (1986, p.54) “reconhecer é um ato cognitivo. Pois, na proporção em que também os outros, o Eu se constitui como pessoa, não importando a cultura em que está inserido”.

Com isso, a alteridade sugere a percepção e reconhecimento do outro. Esse reconhecimento não implicaria, contudo, em qualquer indício de adaptação ou mesmo de aceitação a priori. Segundo Jovchelovitch (1998) a alteridade pode causar medo e repulsa em relação ao Eu e o Outro:

A alteridade é um momento indispensável no processo interativo, mas não é garantia de que um tal processo se desenvolva de forma justa, ética ou simétrica, ou seja, de que os sujeitos envolvidos nesse processo se beneficiam igualmente dos dividendos interativos resultantes. A alteridade, ou seja, a relação do *eu* com o *outro*, provoca medo, segregação e exclusão (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 69).

Corroborando com esta ideia surge Bauman onde “as batalhas de identidade não podem realizar a sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com suas intenções de segregar, isentar e excluir”. (BAUMAN, 2005, p. 85). Este é o grande problema das pesquisas sobre alteridade, ou sobre o seu entendimento.

Em relação ao Eu e o Outro, Touraine em sua obra *“Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et Différents”* (1997) traz uma perspectiva mais universal sobre a construção da identidade, onde os atores sociais, ou os Sujeitos em questão, precisam de três forças atuantes para que de fato haja um reconhecimento desta identidade.

[...] o desejo pessoal de salvaguardar a unidade da personalidade, dilacerada entre o mundo instrumental e o mundo comunitário; a luta coletiva e pessoal contra os poderes que transformam a cultura em comunidade e o trabalho em mercadoria; o reconhecimento, interpessoal, mas também institucional, do outro como sujeito. O sujeito não se constrói na relação imediata de si consigo mesmo, na experiência mais individual, no prazer pessoal ou no êxito social. (TOURAINÉ, 1997, p.116).

Acha-se que se os povos indígenas lutam pelo seu reconhecimento, por seus direitos civis e constitucionais, a sociedade continua discriminando-os, segregando-os, que eles estão se distanciando da sociedade, vamos dizer que “civilizada”.

Estes fatores estão relacionados com a diversidade que existe no país e que precisa ser reconhecida, ou pelo menos respeitada pelos seus. Segundo Geertz (2001),

Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, sua análise e compreensão, têm menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, a fim de defender a integridade grupal e manter a lealdade do grupo, do que o sentido de definir o campo que a razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem. (GEERTZ, 2001, p.81).

Pinto critica a “incapacidade do atual pacto democrático de assegurar a participação e a inclusão de todos os cidadãos” (PINTO, 2008, p.137-138), chamando a atenção para o “problema da participação e/ou representação política no cenário de democracias que se enfrentam com as demandas multiculturais por novos espaços de participação e pela garantia de novos direitos para grupos até então excluídos.” (PINTO, 2008, p.138).

Situação que ocorre com os povos indígenas no Brasil, onde, apesar de toda a participação na construção da sociedade, não há o reconhecimento devido.

O multiculturalismo é a expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento desta pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e do reconhecimento das “necessidades particulares” dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos. (COSTA & WERLE, 2000, p.236).

Percebe-se então, uma nova vertente teórica para a edificação de um País mais democrático, mais justo, diante deste multiculturalismo.

E para entendermos um pouco a questão da cultura, alguns antropólogos ressaltam que as diferenças culturais partem desde os primórdios da espécie humana e que devem ser tratadas as suas origens, diferenciando culturalmente o “ser”. Mas, o que de fato, a hereditariedade tenta nos mostrar é a aptidão que o homem passa a ter numa determinada cultura qualquer. Aquela que determinará como própria, será definida por ele, independente do seu nascimento e da sociedade na qual receberá educação.

Independente da localidade geográfica, o ser humano assumirá uma cultura que será ou não transmitida socialmente e que servirá como adaptação local sem interferir as suas demandas biológicas. Para Laraia (2001, p.34), “não existe correlação significativa à distribuição dos caracteres genéticos e à distribuição dos comportamentos culturais”. Estamos certos de que a formação cultural, independentemente de qualquer indivíduo, deve ser iniciada no espaço escolar, sendo este, decente para o aprendizado do mesmo.

Neste sentido é pertinente ressaltar que a Educação deverá ser um espaço de estudo de democratização uma vez que, a igualdade das relações étnicas seja realmente trabalhada no âmbito escolar para uma democratização na educação. De acordo com Dauster (1989):

O ponto de vista do professor, o “olhar” relativizador contribui para questionar os valores, os conhecimentos, os modos, os códigos dominantes e as atitudes etnocêntricas. Em relação à questão das diferenças sociais, o aporte antropológico conduz a des-contrução de estereótipos e percepções homogeneizadoras. (DAUSTER, 1989, p.15).

Essa diversidade busca intervenções “no aqui” e “no agora”, ultrapassando as barreiras e até mesmo os seus limites. O limite referido está relacionado a esse espaço e tempo, suscitado acima; A busca pelo direito da igualdade e do reconhecimento, para que haja uma sociedade brasileira mais democrática, é feita através dos movimentos de proteção e apoio aos povos indígenas. Segundo Vilani (2002), cabe ao Estado,

O Estado Democrático de Direito reconhece o direito de todos a um contexto cultural seguro e garantido para que cidadãos possam definir os ‘modos de conduzir a vida’ em mútuo respeito. [...] Além disso, é típico do Estado Democrático de Direito a ampliação do espaço público mediante a criação de mecanismos constitucionais de participação dos cidadãos nos assuntos de governo e de controle das ações estatais pela sociedade civil. (VILANI, 2002, p. 59).

Uma das regras do movimento indígena é a auto-afirmação da identidade indígena (OLIVEIRA, 2006), o índio imaginado pelo “homem branco”, no seu termo mais pejorativo, não mais existe. Surge uma nova força que busca pela igualdade étnica, que possui sua identidade, ou pelo menos, o respeito e os direitos da sociedade civil. Esta ação dos índios do

Brasil vem ser agregado a um processo histórico que outros países sul americanos já haviam passado. Segundo Quijano (1992) este processo da identidade implica na democratização da sociedade:

Finalmente, na medida (não em sua totalidade) que pode ser estabelecida, discutida, elaborada, dirigida ou mudada, a questão da identidade implica, sem dúvida, uma questão de autonomia, a qual só deveria ser abordada, ou resolvida, como dimensão de um projeto histórico de autoprodução democrática da sociedade. Nessa perspectiva, a descolonização das relações de poder é, na América Latina, marco e ponto de partida de todo debate, de todo projeto, de todo exercício de identidade histórica autônoma. (QUIJANO, 1992, p.79).

Os movimentos indígenas para a cidadania e o reconhecimento indígena têm um crescimento significativo no final do século XX, e nas primeiras décadas do século XXI. São demandas e iniciativas para estes povos que têm sua participação efetiva, juntamente com os órgãos responsáveis, assim, como os agentes indigenistas especializados na causa, onde o “Estado viria a agir, procedendo então à identificação e à demarcação das terras indígenas, melhorando os serviços de assistência (de saúde e educação) ou resolvendo problemas administrativos diversos” (OLIVEIRA & FREIRE, 2006, p.187).

No Brasil, há duas vertentes dos órgãos que apoiam os povos indígenas, os governamentais, e os não – governamentais (estes, mais efetivos e eficazes na luta junto aos povos indígenas). Conforme Nascimento (2004):

Na qualidade de principal objetivo das e nas conquistas indígenas, a autonomia é entendida como o direito de viver conforme seus valores, seus costumes, seus modos de organização social e a sua política e ainda como o reconhecimento da capacidade de auto-representação em condições de igualdade em uma sociedade que se reconhece pluriétnica, como constitucionalmente declara-se o Brasil. (NASCIMENTO, 2004, p.71).

O processo de reconhecimento indígena no país ainda tem um caminho longo e difícil para atingir sua amplitude total, pois, as modificações sociais devem surgir a partir dos próprios povos indígenas, assim como da sociedade nacional e principalmente com o apoio das políticas públicas governamentais, tentando assim, diminuir os preconceitos existentes.

### 1.3 Educação Escolar Indígena: Novas Possibilidades para os Povos Étnicos do Brasil

No Brasil hoje são registrados e homologados pelo Governo Federal 230 Povos Indígenas, espalhados pelos Estados da Federação. São mais de 800.000 mil indígenas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE<sup>4</sup>.



Imagem<sup>5</sup> 01. Mapa Povos Indígenas do Brasil

Logo, faz-se necessário compreender estas comunidades para entender as questões sobre a Educação Escolar Indígena e desmistificá-las, para que então possamos analisar e abranger melhor, respeitando as diferenças culturais das comunidades indígenas, assim como seu processo educacional. Segundo Saviani (2007) a educação dos povos autóctones está interligada não somente ao processo escolar, mas sim, ao aprendizado da vida.

<sup>4</sup> <http://merciogomes.com/2011/05/03/inicia-debates-sobre-a-populacao-indigena-no-censo-2010/> - acesso dia 10 de dezembro de 2011;

<sup>5</sup> <http://pibmirim.socioambiental.org/onde-estao> - acesso dia 10 de dezembro de 2011.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Entre os “bens indígenas” estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles todos os aspectos reconhecidos expressamente no art. 231 da Constituição.

A Constituição tem um capítulo específico à população indígena, reconhecendo o direito à diferença. Logo, “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”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 285).

A implementação de políticas e projetos de melhoria na educação escolar indígena significa, também, a capacidade de gerar e lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados, construindo e elaborando os saberes da tecnologia da sociedade envolvente para fortalecer os nossos.

Ainda de acordo com Saviani (2007):

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 06).

A partir da aprovação da Lei 9394/96 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e do Plano Nacional de Educação (2001), ocorreu no Brasil um processo acelerado de expansão da oferta do Ensino Fundamental para as comunidades indígenas. A LDB afirma em sua legislação que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, introduzindo a discussão do multiculturalismo e de etnia no ensino de história da educação básica e encaminha ao “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura”, a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (art.78) com o apoio técnico e financeiro da União (art. 79).

A LDB prevê que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, mas determina previamente seus objetivos.

Em 2010, o número chegou a 174.545 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio. Estes números nos informam a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano.

A Educação Escolar na percepção dos povos indígenas, além de ser um direito básico, é estratégica na construção de seus projetos societários de futuro. Por isto, aumentou, nos últimos anos, a demanda por implantação de educação escolar nas terras indígenas. Entre os setores sociais brasileiros os povos indígenas se destacam na luta pela escola pública de qualidade em nosso País.

Os sistemas de ensino da maioria dos estados no Brasil passaram a priorizar a agenda da educação escolar indígena expressa na Carta do Amazonas. Juntamente com a carta da COAIB<sup>6</sup> ao MEC, onde relata ações já realizadas em relação à educação escolar indígena. A maior parte das 24 Secretarias Estaduais de Educação, que tem escolas indígenas nos sistemas de ensino de seus estados, realizou investimentos expressivos em formação de professores e construção, reforma e ampliação de escolas indígenas, além de aprimorar a gestão.

É no contexto dessas garantias conquistadas que se enquadra o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

A implementação de políticas e projetos de melhoria na educação escolar indígena significa, também, a capacidade de gerar e lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados, construindo e elaborando os saberes da tecnologia da sociedade envolvente para fortalecer os nossos. (ANGELO in GRUPIONI, 2006, p. 212).

A proposta de uma escola diferenciada surgiu a partir de todo um contexto já vivenciado pelos indígenas outrora, voltados a uma educação “ocidentalista”, logo, surgiram

---

<sup>6</sup> Algumas dessas medidas já estão contempladas na política nacional de educação escolar indígena: Que seja implementado o estudo e uso das línguas maternas, dos valores e costumes indígenas [...], da 5ª a 8ª série, nas escolas indígenas; Que o governo amplie a cobertura do ensino fundamental e médio nas comunidades e que atenda de igual forma aos estudantes de famílias residentes nas cidades; Que o programa de ensino médio, nas comunidades, contemple a formação em áreas específicas ou de caráter técnico, como agronomia, zootecnia, manejo florestal, piscicultura, etc. visando atender as demandas e necessidades concretas das comunidades; Que seja facilitado aos estudantes indígenas que concluem o ensino médio, formação em outras áreas específicas como antropologia, direito etc., no ensino superior, garantindo o acesso diferenciado nas Universidades. Carta Aberta da Coiab ao MEC. Propostas para a formulação de nova política de educação escolar indígena. Brasília: 14 de agosto de 2003. Disponível em: < <http://www.coiab.com.br/jornal.php?id=87> > Acesso em: 25 ago.2010.

os projetos alternativos, fossem estes os da FUNAI e de seus convênios ou os promovidos pelo SIL ou missionários do CIMI. Percebeu-se então que este “tipo” de educação, segundo os Direitos Humanos não estavam de acordo com a realidade destes povos.

A Educação escolar em área indígena vem contribuir para um melhor conhecimento dessas e como as Etnias Indígenas trabalham em suas escolas sobre o processo de ensino aprendizagem, resgatam e preservam suas culturas, seus legados históricos. É o local, segundo Saviani (2007, p.09) onde se deve “contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica”.

Questionar sobre Educação Escolar Indígena é também entender como estes povos sobrevivem às aculturações e intervenções do não-índio, não deixando de atuar como sujeitos históricos, criando cultura própria. Portanto a educação escolar indígena/escola deve ser **bilíngue, específica, diferenciada e intercultural**.

De acordo com professora Adir Casaro Nascimento (2004)

A invenção de uma escola, tomando por base o que ela é e o que terá que ser, uma vez que a diferença rompe com os cânones e a dogmatização – responsáveis pela cristalização de um currículo para a transferência -, os quais insistem em permanecer, mesmo quando há espaço para negociações, mas que ficam sempre nos limites da lei e das políticas estabelecidas pelos recursos disponíveis pelo Estado. (NASCIMENTO, 2004, p. 23).

Já o trabalho do professor está ligado como parte integrante a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena significa que seu trabalho só pode ser realizado com eficácia, segundo os parâmetros dos nossos ancestrais, mostrar a economia de autossustentabilidade, com o mercado de alguns produtos, organização participativa nos níveis de decisão conjunta dentro da comunidade indígena.

Neste contexto, a formação dos professores indígenas passa a ser uma reivindicação essencial no conjunto da reconstrução do velho paradigma de educação tradicional de escola, na medida em que este profissional representa um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia. (MANDULÃO in GRUPIONI, 2006, p. 221).

Segundo Lopes (2001, p. 67), “a educação em contextos interculturais é pensada então como fluxos de conhecimento que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas”.

Acrescenta-se que, além da categoria teórica, a qual a figura já oficialmente em documentos do MEC (1994), como as diretrizes e para a política nacional de educação 03/1999, do conselho nacional de educação, “professor indígena” é a categoria prática e

organizativa em plena construção sobre novos papéis sociais, como é o caso também dos agentes indígenas de saúde (GRUPIONNI, 1996).

Assim, seguem documentos, de acordo com o PNE (2011) onde são registrados as questões educacionais para os povos autóctones:

1991 Decreto Presidencial nº. 26; 1991 Portaria Ministerial nº. 559; 1993 Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; 1996 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LEI 9.394; 1998 Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas; 1999 Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica; 1999 Parecer 14 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas; 2001 Plano Nacional de Educação – Lei 10.173; 2002 Referenciais para a Formação de Professores Indígenas; 2004 Decreto Presidencial 5.051 - Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT. (PNE, 2011, p. 31).

É relevante salientar que a política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os índios, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica. Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Fulni-ô, numa ideologia etnocêntrica e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional.

Em 2009, aconteceu em Brasília o I CONEEI – I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena, onde foi feito um diagnóstico da situação em que se deparava a educação escolar indígena no país, neste, foi identificado quais as expectativas que os representantes indígenas, como os indigenistas e gestores públicos têm para esta categoria nos anos que virão.

Na diversidade étnica e educação indígena, faço a ligação destas temáticas mais amplas com a complexa questão da escolarização indígena. Pois, o termo “escola indígena”, para os povos indígenas, é um termo praticamente novo; esta agora luta pelo reconhecimento por direito; algumas já o tem, outras ainda passam pelo processo de identificação de suas terras, assim como, da existência do seu povo.

Como se sabe, existe uma educação indígena fora e antes das escolas, e que conseguiu reproduzir a identidade destes povos. Há identidade em movimento em contato com outros povos indígenas, porém, entre eles e a sociedade civil não-indígena é muito desigual, ou seja, já que são sociedades diferentes, de visões, pensamentos e recursos diferentes, tornam-se cada

vez mais distantes dos seus ideais. Foi quando surgiram, em grande parte do Brasil, a união dos povos indígenas, os movimentos pró-índios.

O enfoque nos professores indígenas é porque a figura e a atuação dos mesmos é central dentro da comunidade. O professor indígena não é visto como único portador do saber, valorizando-se muito o aspecto do aprendizado mútuo presente na relação professor - aluno - comunidade. Sua tarefa é ser multiplicador, repassar seus conhecimentos não só acadêmicos como também os de vida. Sendo desta forma, o saber partilhado dentro e fora da comunidade indígena, e não apenas, os adquiridos, apropriados pelos livros didáticos.

“Sua responsabilidade é ser aquele que transmite, “nos dois mundos”: o do indígena e a do não-índio, este é um método que vai criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material” (SAVIANI, 2007, p. 161).

A proposta da construção das características das escolas indígenas são as seguintes segundo o MEC (1996):

Que seja intercultural, bilíngue/multilíngue, diferenciada e comunitária só é possível quando está se encontra diretamente articulada com a comunidade indígena que está inserida. Para tanto, é preciso à participação e envolvimento dos pais dos alunos, dos chefes e demais representantes da comunidade, aliados aos grupos de professores para que todos estejam em consonância na busca de alternativas para se fugir da concepção e modelo da escola concebida no ocidentalmente. Somente deste modo, se é possível pensar em escola verdadeiramente indígena, com suas características devidamente asseguradas. (MEC, 1996, p147).

Segundo o RCNEI/Indígena (1998) há certos princípios e metas a serem cumpridos, e em 1999, o Conselho Nacional de Educação promulgou o Parecer 14, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena”, reiterando, completando e aperfeiçoando o registro 1993 e definindo que:

1. A escola indígena deve ser criada como uma categoria autônoma, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, para que fortaleça os projetos societários dos povos indígenas;
2. A gestão e os calendários devem seguir os processos organizativos e as práticas socioculturais de cada povo;
3. O currículo deve ser intercultural, valorizando os saberes indígenas, em diálogo com outros conhecimentos que nos embates históricos, políticos e ideológicos conquistaram o status de universais;

4. É a esfera estadual o ente federativo que deve responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, podendo dividir esta responsabilidade com os municípios, sob algumas condições, já tratadas na meta anterior;
5. O professor da escola indígena deve ser prioritariamente um índio da mesma etnia; sua formação inicial e continuada deve ser específica e intercultural que, quando for o caso, deve se dar em serviço, concomitantemente com sua escolarização e ainda que as formas para sua contratação devem ser flexibilizadas;
6. É garantida a participação ativa dos indígenas nos processos decisórios, através de espaços concretos de deliberação das políticas e de controle social.

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades; valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram; noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades; formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (RCNEI/INDÍGENA, 1998, p.17).

Logo, os processos educacionais particulares, não devem interferir ou modificar as tradições culturais de cada etnia, e sim agregar, a transmissão dos conhecimentos, oralizados ou não. Por isso, não se deve separar as escolas indígenas e seu desenvolvimento, da vida social da comunidade.

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (TASSINARI, 2001, p. 50).

Assim, em relação a estes “espaços escolares”, acreditamos que uma problemática presente no RCNEI/Indígena (1998) é utilizar apenas um parágrafo para definir cada uma das diferentes características da educação escolar indígena.

Para tanto, compreende-se que a educação escolar indígena como “espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo” (TASSINARI, 2001, p.47).

No ano de 2000 o Governo Federal lançou e fixou o Plano Nacional de Educação - PNE - para todos os setores do ensino em todo o território nacional. Em 2011 a Universidade Federal de Roraima fez uma avaliação independente, a pedido do MEC, onde foi revisitado o documento de 2007 tendo-o como base, fazendo a ampliação destes objetivos no ano em questão.

No Brasil são ao todo 295 objetivos para a educação escolar, dos quais 21 são exclusivamente para a educação escolar indígena e que estão subdivididos em 05 grandes objetivos gerais:

1. A elevação global do nível de escolarização da população indígena;
2. A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
3. A redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência escolar;
4. Efetivação da educação pública e da democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas;
5. E a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. (PNE, 2007).

O PNE estabelece prioridades Constitucionais, juntamente as necessidades sociais aos povos indígenas, especificamente, onde:

[...] a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p.76).

O Registro Oficial relata uma análise das diretrizes e aponta os objetivos e metas para os distintos níveis de ensino, a Educação Infantil, o Ensino fundamental e a Educação Superior, e as diversas modalidades, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, a Educação Tecnológica e Formação Profissional, a Educação

Especial, e a Educação Indígena, como também para a Formação dos Professores e a Valorização do Magistério. O PNE ainda delibera:

As diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos (PNE, 2007, p.77).

A situação apresentada pelo PNE em relação à Educação Indígena, naquela data, não era uma das mais otimistas. Contudo, passaram-se alguns poucos anos e a luta de fato pela educação nunca parou, pelo contrário, a cada dia cresce com mais força entre as comunidades, pois, eles sabem que apesar de todas as dificuldades, existe a ação de várias ONGs, de alguns órgãos governamentais e da atuação civil. Ainda de acordo com Ângelo (in GRUPIONI, 2006):

O Plano Nacional de Educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível de Ensino Médio – Magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu que cada Estado brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento. (ANGELO in GRUPIONI, 2006, p. 212).

Lógico que ainda há muito a ser feito e edificado, para que a oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas seja realmente efetiva e eficaz. Respeitando sua autonomia, sua alteridade e diferenças, garantido a não somente a inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, mas também, e principalmente, na sociedade brasileira.

Para Nascimento (2004) questões sobre a Alteridade nas escolas indígenas não são fáceis de serem cogitadas:

Além da complexa tarefa de lidar com a Alteridade, não só enquanto elemento epistemológico que interfere nos significados, mas que também define identidades, a escola indígena deve ainda repensar-se como uma escola metodologicamente progressista, transformadora, educadora do espírito crítico e depositaria da função social de socializa o conhecimento, o saber sistematizado, elaborado e construído pela racionalidade. (NASCIMENTO, 2004, p.39).

As Diretrizes para a Educação Escolar Indígena asseguraram para as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, o reconhecimento da formação inicial e continuada dos professores índios, ou seja, seus próprios métodos de escolarização.

A formação dos professores indígenas garante a estes que os mesmos elaborem os seus currículos e programas específicos para as escolas indígenas, que adotem o ensino bilíngue e o uso de um código ortográfico das línguas maternas – alfabeto – para a elaboração dos materiais didáticos.

Logo, um dos principais objetivos do Referencial Curricular para a Formação dos Professores Indígenas é:

[...] contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas; bem como às exigências legais de titulação do professor indígenas em atuação nessas escolas (MEC, 2002, p.05).

Das 2.836 escolas indígenas e 200 mil estudantes registrados pelo Censo Escolar Indígena<sup>7</sup>, 717 informaram ter recebido o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena – RCNEI - elaborado e publicado pelo MEC em 1998. No Nordeste, 72% das 283 escolas indígenas da região receberam o referencial curricular. Em relação ao estado de Pernambuco, com fonte da Secretaria de Educação do Estado e da COPIPE, todas as 11 comunidades receberam o RCNEI. Ainda de acordo com o Censo, 31% das escolas indígenas do País declararam utilizar material didático próprio e específico do grupo étnico.

---

<sup>7</sup>[http://redcomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232](http://redcomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232) – acesso dia 03de setembro de 2011.

## 1.4 Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco

Pensar em educação escolar indígena em nosso país é pensar na diversidade. O desenrolar da Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco vem permitindo aos índios que aqui vivem tenham a chance de trazer a tona a beleza, a riqueza e a perfeição de detalhes dos seus adornos.

Conforme divulgações da FUNASA e do Instituto Socioambiental - ISA, as populações indígenas estabelecidas nas Terras Indígenas de Pernambuco têm apresentado altos índices de crescimento demográfico. De acordo com os órgãos responsáveis nós temos 11 etnias no Estado (por ordem de localização - referência a capital pernambucana)<sup>8</sup>, são as seguintes:

1. Etnia Xucuru de Ororubá – Município de Pesqueira;
2. Etnia Pipipã – Município de Floresta;
3. Etnia Pankará – Municípios de Carnaubeira da Penha e Floresta;
4. Etnia Kambiwá – Municípios de Floresta, Ibimirim e Inajá;
5. Etnia Atikum – Municípios de Carnaubeira da Penha, Belém de São Francisco, Mirandiba, Salgueiro;
6. Etnia Tuxá – Município de Inajá;
7. Etnia Kapinawá – Município de Buíque;
8. Etnia Fulni-ô – Município de Águas Belas;
9. Etnia Pankaiuka – Município de Jatobá;
10. Etnia Pankararu – Municípios de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu;
11. Etnia Truká – Município de Cabrobó.

---

<sup>8</sup> Fonte: FUNASA/ISA, 2009.

Mapa<sup>9</sup> Povos Indígenas de Pernambuco:

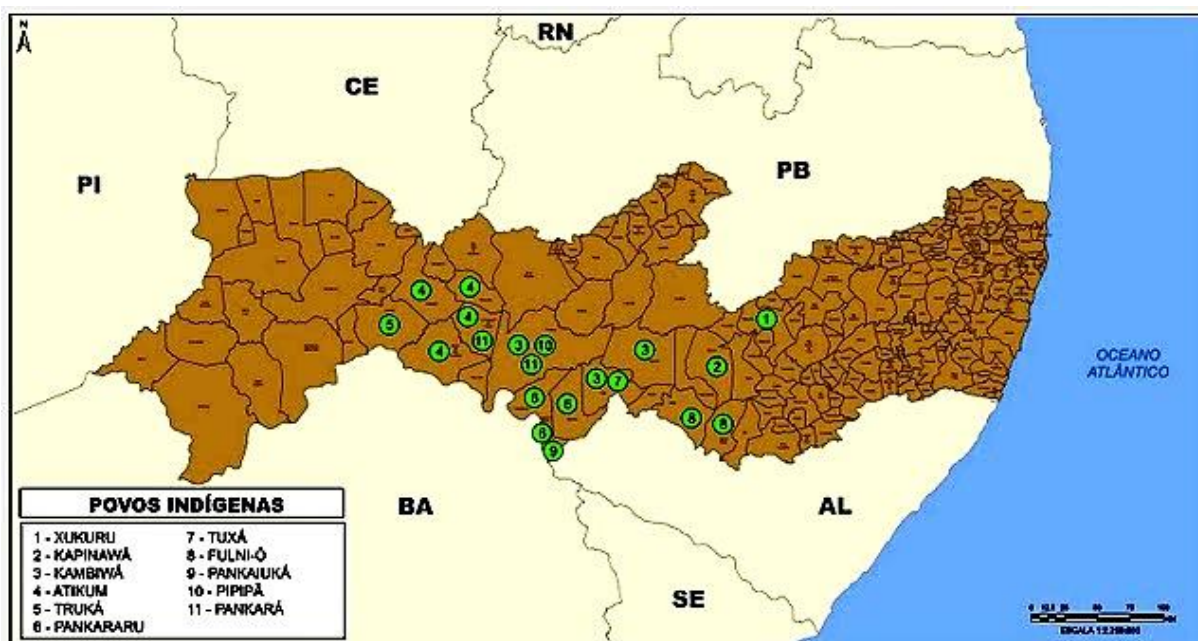


Imagem 02. Mapa dos Povos Indígenas de Pernambuco.

Este crescimento populacional indígena, segundo o censo<sup>10</sup>, está associado à melhoria de saneamento básico nas sedes, atendimento médico hospitalar, apoio de organizações não governamentais e parcerias na área de saúde e alimentação realizadas entre Estado e União.

Na área da Educação, o Estado de Pernambuco vem acompanhando as mudanças ocorridas no cenário nacional, encarregando-se de construir e reformar algumas escolas indígenas, além de ofertar cursos de formação e capacitação aos professores índios atuantes nas escolas localizadas dentro das Terras Indígenas.

Segundo a análise da Educação Escolar Indígena no Estado pernambucano, do ano de 2007, há muito ainda o que se fazer, passando pela questão da formação inicial dos professores índios, a adequação dos estabelecimentos de ensino, respeitando a categoria de escola indígena.

Além disso, a questão das atribuições legais e de competência das instâncias administrativas, bem como a necessidade de regulamentação no sistema estadual de ensino, contando com o plano de carreira do magistério, a formação e o reconhecimento da carreira específica de magistério (Licenciatura Plena em Pedagogia) indígena.

<sup>9</sup> FUNAI, 2009.

<sup>10</sup> <http://merciogomes.com/2011/05/03/inicia-debates-sobre-a-populacao-indigena-no-censo-2010/> - acesso 04 de setembro de 2001.

A institucionalização da categoria de professor índio com o ingresso através de concurso de provas e títulos adequados às suas especificidades étnico-culturais, reconhecendo direitos iguais aos dos demais professores do sistema e remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional.

Também é necessária a definição das diretrizes e metas para a modalidade da educação escolar indígena dentro do Plano Estadual de Educação.

A educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação de Pernambuco em 2002. Antes, era conduzida pelos governos municipais. A resolução N° 03/99 do Conselho Nacional de Educação fixou as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, garantindo aos povos a oferta de escolas nas aldeias, respeitando as estruturas sociais das etnias e práticas sócio-culturais e religiosas. (SECAD, 2008).

Ainda há muito ainda o que ser feito e investido na Educação Escolar Indígena em Pernambuco, porém já há algumas iniciativas em andamento desde o ano de 2008, como por exemplo, a realização de vestibular específico para os povos indígenas. No ano de 2006, a Coordenação da Educação Escolar Indígena realizou várias reuniões com representantes das Secretarias Municipais e Núcleos Regionais da Fundação Nacional do Índio, professores e líderes indígenas com o objetivo de discutir e elaborar as Diretrizes e o que fosse necessário para a Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco.

No PNE (2011) há um relato de uma representante da COPIPE em relação a esta situação:

Falta no Estado, e no MEC, construir materiais específicos para serem distribuídos nas escolas indígenas e não indígenas. Porque se hoje a gente está tentando romper com o preconceito e a discriminação, a gente precisa ter material didático que dê subsídio para que os professores não índios se apoderem das informações de como se encontram hoje os povos indígenas, depois de 500 anos de contato, como é o caso do Nordeste. Então, para dar conta disso é preciso criar materiais didáticos específicos, livros específicos, jogos paradidáticos que dêem conta dessa realidade (PNE, 2011, p.55 - Representante da COPIPE).

Já com o intuito atender as características de educação específica da etnia Fulni-ô, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco iniciou em 2006, um curso de formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aproveitamento de Estudos, que possibilita práticas de ensino que valorizam os processos próprios de aprendizagem das populações indígenas, aliados ao conhecimento universal.

Segundo a coordenadora da SECAD/PE – Secretaria de Apoio à Diversidade do Estado de Pernambuco - Vera Lúcia Arruda Moura, desde 2002 a “educação indígena deixou

de ser uma responsabilidade das prefeituras municipais e passou a ser estadualizadas”, ou seja, mais uma atribuição do Governo do Estado.

O objetivo do programa de Educação Escolar Indígena da secretaria é atender às especificidades das etnias existente no Estado de acordo com a Resolução N° 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e dos Referenciais Curriculares Nacionais, além de expandir a oferta de programas educacionais às escolas indígenas. A SEDUC também propõe garantir padrões mínimos de funcionamento e a formação inicial, continuada, de nível médio e superior aos professores da modalidade.

A escola indígena tem de ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena. A partir daí teremos elementos suficientes para uma relação positiva com outras sociedades. (RCNEI/Indígena, 1998, p. 58. Jucineide Maria Simplício Freire, professora Xukuru, PE.).

As etnias estão representadas por cinco Gerências Regionais de Educação (Geres): Arcoverde, Garanhuns, Floresta, Salgueiro e Petrolina, estas dão o suporte necessário às comunidades para que o funcionamento das escolas seja realmente de fato concretizado.

No começo do programa em 2002, eram cerca de seis mil crianças e jovens indígenas matriculados em 71 escolas da rede estadual de ensino. No ano de 2010, já são aproximadamente 9.500 alunos estão estudando em 120 escolas. Também agregam ao programa entorno de 700 professores indígenas.

A secretaria de Educação (SE), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disse que investiu cerca de R\$ 3,5 milhões na construção de sete novas escolas indígenas no Estado, mas na realidade o capital não chegou a todas as Aldeias. Há ainda uma grande quantia para a construção de mais 15 escolas indígenas, faz-se imprescindível um mapeamento das necessidades de cada comunidade a partir da equipe de engenharia da secretaria de Educação (SE).

Estes recursos são repassados pelo Banco Mundial, numa quantia de R\$ 9 milhões, através do Programa Educação de Qualidade - EDUQ. A partir das análises realizadas por Campos e Pajeú (2010) para o PNE (2011) no Estado, uma das observações foi:

No estado de Pernambuco, onde existe a Unidade de Educação Escolar Indígena dentro da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade, foi analisado que a Unidade conta atualmente com cinco técnicos e uma chefia de unidade. A Seduc alega dificuldades em conseguir profissionais para incorporar à equipe, que sejam interessados e tenham perfil para trabalhar a questão. Os profissionais que trabalham atualmente neste setor compõem o quadro efetivo da Secretaria e haviam tido experiências anteriores com educação do campo ou EJA, por exemplo. (CAMPOS & PAJEÚ, 2010 in PNE, 2011, p. 55).

Vale ressaltar que cada etnia tem liberdade e autonomia para definir o seu Plano Político Pedagógico de acordo com suas especificidades e suas identidades, ou seja, sua alteridade. Meliá (1999, p. 16) fala a respeito da alteridade como fruto da ação pedagógica para conservar as diferenças das etnias indígenas, trazendo subsídios para que “haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”.

De acordo Hall (1997),

O que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de “um eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (...) de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos. (HALL, 1997, p. 26).

Para auxiliar ainda mais os indígenas pernambucanos, os próprios fundaram em 1999 a COPIPE – Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco, as reuniões ocorrem trimestralmente, os locais são nas próprias aldeias, ou dependendo da ocasião, na cidade do Recife. O último encontro da COPIPE foi nas Terras Indígenas Pankararu, na Aldeia Saco dos Barros, no Município de Jatobá, a aproximadamente 379 km da Cidade do Recife. O tema central deste encontro foi “Educação e Toré as Forças Encantadas a frente da Luta<sup>11</sup>”. Aconteceu entre os dias 24 e 26 de novembro de 2011. Este foi o vigésimo quinto encontro e teve o apoio da APOINME - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, do Conselho Missionário Indigenista – CIMI e a Prefeitura de Jatobá.

O principal fundamento da COPIPE é respeitar as especificidades, e a cultura de cada povo, contudo procura direcionar numa mesma perspectiva os projetos políticos pedagógicos, pois, a realidade dos índios do Nordeste/Pernambuco (OLIVEIRA, 1999), é bem semelhante. Todos participam da construção dos PPP's que tem cinco eixos norteadores centrais para serem trabalhados em sala de aula: a terra, a organização, a interculturalidade, a história e a identidade. De acordo com o PNE (2011):

A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) avalia que As exigências burocráticas requisitadas pelo governo nas administrações dos recursos das Unidades Executoras interferem nas nossas formas de organização e violam nosso direito constitucional, tendo em vista que não é um programa feito especialmente para atender a realidade indígena. Portanto, nossas organizações, que seguem os princípios da coletividade, não poderiam administrar esses recursos, por não terem os requisitos burocráticos exigidos pela legislação brasileira. (PNE, 2011, p. 52).

<sup>11</sup> <http://apoinme.org.br/?p=696> – acesso dia 12 de dezembro de 2011.

De acordo com o RCNEI/Indígena a formação do professor indígena é de suma importância, pois, o preparará para ajudar o desenvolvimento dos seus alunos, assim como da sua etnia:

Os cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de: fazer pesquisas de natureza sociolinguística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo; fazer pesquisas de natureza linguística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas); realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais didáticos; identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não indígenas de ensinar e de aprender línguas. (RCNEI/INDIGENA, 1998, p. 152).

Porém, no estado ainda não há um curso de nível superior específico para os povos indígenas de Pernambuco, a busca pelo ensino superior hoje é um dos fatores para o desenvolvimento da educação escolar nas aldeias. Há de fato universidades particulares que agregam esses conhecimentos e a estas etnias. A Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru (138 km da capital, Recife) oferece uma adaptação do curso Proformação, desde 2008. Com acesso (seleção uma vez por ano) e conteúdos específicos para os povos indígenas do estado.

Logo, este é o momento de “abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 63), sentimento que todos os povos indígenas e indigenistas têm em busca dos seus direitos perante a sociedade brasileira.

## **CAPÍTULO 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

## 2. O Conhecimento Fulni-ô e a Teoria Antropológica Etnográfica

A aldeia Fulni-ô e a experiência por ela suscitada se inscreve em um processo recente de reivindicação étnica vivenciado por inúmeros grupos indígenas no Brasil e, principalmente, por aqueles situados no Nordeste brasileiro.

Indígenas do estado de Pernambuco, do município de Águas Belas, a 313 quilômetros da capital, Recife. Considerados um dos povos mais fortes do nordeste, pois, são os únicos que conseguiram preservar e transmitir seu idioma materno, o Yaathe, identidade indígena Fulni-ô, de anos de resistência.

Referências detalhadas sobre os índios Fulni-ô, surgem a partir do seu aldeamento em Águas Belas. A partir da Carta Régia de 5 de junho de 1705,

A Aldeia de Águas Belas ou de Ipanema onde reunia em 1749, 322 índios. Pouco mais de um século depois, em 1855, a população da Aldeia era de 738 índios. Anteriormente os mesmos índios haviam cedido ilegalmente parte da sua propriedade ao patrimônio da Igreja, sendo os terrenos arrendados pelo pároco a uma população “branca” que construiu suas residências próximas à igreja, onde se desenvolveu a cidade de Águas Belas. (CARTA RÉGIA, 05 de junho de 1705).

Foi também nesta época que surgiram os primeiros incidentes entre índios e não índios, normalmente, invasores de suas terras.

Nos últimos trinta anos, um fenômeno inicialmente impensável começou a chamar a atenção de antropólogos e órgãos responsáveis pela política indigenista do país: alguns grupos descendentes de povos indígenas autóctones, os “remanescentes indígenas”, passaram a reivindicar o reconhecimento de sua identidade étnica. O fenômeno causou mal-estar e confusão.

Do ponto de vista dos órgãos indigenistas, o mal-estar causado pelo fenômeno encontrava-se diretamente relacionado às demandas que o acompanhavam. Afinal, o reconhecimento da etnia – que no quadro de referência jurídico e estatal seria reduzida ou ampliada à categoria genérica de “índio” – implicava, também, a concessão de direitos e a demarcação das terras, tal como previsto pela Constituição de 1988. Este não é o caso dos Fulni-ô, pois, há registros da comunidade desde 1800.

Em primeiro lugar, porque naquele contexto, e ainda hoje, a expansão do Ocidente, concomitante à difusão de seu modo de vida e percepção de mundo, eram percebidos como inexoráveis. Nesse sentido, o fenômeno parecia ir contra a forma como a antropologia e o

senso-comum compreendiam o contato interétnico. Se antes o contato implicava uma assimilação das populações indígenas pela nacional, agora, o movimento parecia tomar uma direção contrária: as populações indígenas, afirmando-se como grupos étnicos, querendo destacar-se do contexto regional.

Em segundo lugar, o fenômeno gerava desconforto porque muitos desses grupos já não se constituíam como entidades descontínuas e discretas (OLIVEIRA, 1999a). Ou seja, “misturados” à população regional, participando de sua economia e compartilhando uma grande variedade de costumes, esses grupos pareciam não apresentar uma descontinuidade cultural capaz de lhes caracterizar como povos indígenas. Levando-se em conta, claro, a imagem ou idéia do índio tal como formulada ao longo de quinhentos anos de contato.

Viveiros de Castro (2006) indigenista brasileiro, em uma entrevista ao Instituto Sócio Ambiental começa indagando quem seria índio? E o que define seu pertencimento?

Começo por dizer que suspeito que nossa entrevista vai ter de abundar em aspas; não apenas ou principalmente aspas de citação, mas, sobretudo aspas de distanciamento. Isso porque essa discussão – quem é índio? O que define o pertencimento? (CASTRO, 2006, p.12).<sup>12</sup>

Esta entrevista surge a partir deste contexto, no momento que ressurgem as questões sobre o reconhecimento indígena. Ele ainda continua na entrevista tentando dar uma resposta às questões acima:

Permitam-me incorrer em um exagero heurístico. Eu direi que no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Acho que o problema é “provar” quem não é índio no Brasil. Resposta política à resposta (isto é, à pergunta) política que se oferece ao antropólogo. (CASTRO, 2006, p.13)<sup>13</sup>.

Do ponto de vista dos antropólogos, o reconhecimento dos grupos era tido como um ponto pacífico, teoricamente justificado, na maioria das vezes, pela definição de identidade étnica elaborada por Barth (2000), para quem a identidade de um grupo depende do auto-reconhecimento e da atribuição por parte daqueles com quem o grupo convive.

Viveiros de Castro (2006) ainda questiona quem são essas pessoas, esses nativos brasileiros, e responde que:

---

<sup>12</sup>

[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)  
acesso dia 19 de abril de 2011.

<sup>13</sup> Idem 3;

A filosofia da legislação brasileira era justamente essa: todos os índios “ainda” eram índios, no sentido de que um dia iriam, porque deviam deixar de sê-lo. Mesmo os que estavam nus no mato, com seus proverbiais cocares de plumas, seus colares de contas, seus arcos, flechas, bordunas e zarabatanas, os índios com “contato intermitente” ou os “isolados” – mesmo esses ainda eram índios. Apenas ainda; ou seja, ainda, apenas, porque ainda não eram não-índios. O objetivo da política indigenista de Estado era gerenciar (e, por que não? acelerar) um movimento visto como inexorável (e, por que não? desejável): o célebre “processo histórico”, artigo de fé comum aos mais variados credos modernizadores, do positivismo ao marxismo. Tudo o que se “podia fazer” era garantir – isso para os mais bem-intencionados – que o “processo” não fosse demasiado brutal. (CASTRO, 2006, p.17)<sup>14</sup>.

No entanto, se naquele interstício onde a antropologia e a política se interceptam o reconhecimento dos grupos produziu um consenso, no campo específico da análise antropológica, o aparecimento recente de novas e/ou velhas etnias parece ter causado certo desconforto e desconcerto. Isso porque, em grande medida, o fenômeno fazia e faz pensar sobre conceitos caros e fundamentais à antropologia: a identidade, a cultura e a história. As noções tradicionalmente abarcadas por estes conceitos pareciam não dar conta das especificidades apresentadas pela etnogênese e/ou reivindicação de reconhecimento étnico.

Essa dificuldade, a meu ver, reflete uma longa tradição brasileira em relação aos estudos do contato interétnico. Ao relatar sobre o caráter das antropologias produzidas (investigações científicas) realizada pelos brasileiros, Ramos<sup>15</sup> (1990) verificou uma divergência entre as pesquisas nacionais e estrangeiras. Os últimos exemplares, de acordo com a autora, pretendiam enfatizar as dimensões da cultura e organização social, de maneira que os aspectos da relação com a sociedade brasileira apareciam como concisas descrições contextuais. Os primeiros, por sua vez, tendiam a enfatizar o contato mais diretamente, bem como suas implicações para a realidade indígena.

É importante lembrar que muitos dos antropólogos que se dedicaram a estudos relacionados ao contato também se dedicaram a estudos “internos” de organização social ou cosmologia. Por outro lado, é intrigante o fato de esses dois tipos de estudo só recentemente terem sido integrados em um único trabalho.

---

<sup>14</sup> Idem 3.

<sup>15</sup> RAMOS, Alcida T. “Ethnology brazilian style”. Em: Cultural Anthropology. 5(4), 1990.

De acordo com Viveiros de Castro (2006),

Os antropólogos querem, justamente, garantir essa identidade indígena. Só que não garantem; só o índio é quem se garante. O papel dos antropólogos nessa questão é um tantinho confuso. A comunidade antropológica, por via de suas ABAs (Associação Brasileira de Antropologia) e similares, desempenhou um papel fundamental na decisão de botar o pé na porta e impedir o projeto de emancipação, decisão tomada em conjunto com outros advogados da causa e, naturalmente, com os índios. Eu acho que esse momento, em 1978, foi um dos claros e raros momentos em que, de fato, os antropólogos fizeram uma diferença. Uma tremenda diferença. Não foi um antropólogo ou dois, como foi Darcy Ribeiro no tempo do Estatuto do Índio, ou os irmãos Villas-Boas – que por vezes foram chamados de antropólogos, durante a criação do Parque do Xingu –, mas os antropólogos “como um todo”, enquanto coletividade, que fizeram uma tremenda diferença nesse momento. O mesmo se diga da mobilização em torno da Constituinte de 1988. (CASTRO, 2006, p.20)<sup>16</sup>.

Nesse sentido, o que me parece extremamente incômodo é o fato de que, ao estudarmos o contato, sentimo-nos quase obrigados a abandonar uma tentativa de compreender o modo como o mundo é apreendido pelo Outro. Por que, ao estudarmos um “Outro”, teoricamente, isolado nos predispomos a compreendê-lo, ao passo que, ao abordarmos esse outro quando em contato conosco, essa perspectiva desaparece?

Uma primeira pista é que, nesse caso, teríamos de nos dispor a ouvir o que este “Outro” tem a dizer sobre nós. E ouvir o que o outro tem a dizer sobre nós é abalar a nossa ontologia, o nosso modo próprio de ver o mundo, com a implicação direta de termos de nos dar ao trabalho de desnaturalizar muitas das categorias pelas quais apreendemos e compreendemos o mundo.

Que tipo de idéias estabelecidas a etnicidade dos índios do Nordeste nos leva a questionar? Já afirmamos acima que o fenômeno nos faz repensar sobre a cultura, a identidade e a história. É do questionamento desta última que, acreditamos que podemos extrair sua maior riqueza. Ao levar a sério o ponto de vista e a experiência vivida pelos Fulni-ô, deparamo-nos com questões que desafiam o nosso pensamento sobre a história e sobre os processos de mudança social.

Nesse sentido, nosso objetivo no presente trabalho voltasse, justamente, para o modo como a experiência dos Fulni-ô nos faz desconfiar de pressupostos que, muitas vezes, passam despercebidos no nosso modo de conceber e teorizar sobre a realidade social.

Esta dissertação é fruto, primeiramente, de um momento de indignação da pesquisadora ao vislumbrar a situação que vivem os povos indígenas no Brasil. Mas não foi

---

<sup>16</sup> Idem 3.

somente a indignação resultou nesta pesquisa de Mestrado, já que também há de se considerar curiosidade que move todo o ser humano, além da necessidade desta pesquisadora em compreender a escola indígena.

Nestas idas ao campo esta pesquisadora estabeleceu uma relação de respeito com a comunidade, que resultou em sua aceitação, onde os todos habitantes, e principalmente os professores da comunidade indígena sentiram-se seguros para contar o modo Fulni-ô de ensinar.

Assim, no período compreendido entre dezembro de 2009 a setembro de 2010, apesar dos já passados quatro anos que conheço e convivo com os Fulni-ô, esta pesquisadora realizou um trabalho de campo intenso, buscando desenvolver a pesquisa qualitativo-etnográfica.

Ter como base teórico-metodológica as idéias de Malinowski (1978), principalmente a partir da sua obra “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, onde ele relata com clareza de detalhes a vida, os costumes, o cotidiano, ou o que eles, os autóctones, chamam de “*Kula*<sup>17</sup>”, dos nativos das Ilhas Trobriant. Esta é considerada uma das mais significativas obras etnográficas já escritas.

Em suas observações, o antropólogo deve esforçar-se para compreender o nativo através de sua própria psicologia, e precisa construir a imagem de uma cultura estrangeira com base em elementos daquela a que pertence, bem como de outras que conhece na teoria e na prática. (MALINOWSKI, 1978, p.22).

Esta abordagem etnográfica surgiu como uma inquietação em relação às pesquisas realizadas com determinados grupos autóctones.

O método de investigação pelo que se aprende o modo de vida de uma unidade social concreta. Através da etnografia se persegue a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, formas de vida e estrutura social do grupo pesquisado. Mas também, sob o conceito de etnografia, referimo-nos ao produto do processo de investigação: um escrito etnográfico ou retrato do modo de vida de uma unidade social. (GÓMEZ, 1999, p.84).

---

<sup>17</sup> Trata-se de um fenômeno econômico simbólico de considerável importância para os nativos das Ilhas Trobriant. Assumindo o papel fundamental na vida tribal e é reconhecido plenamente pelos nativos que ali vivem, cujas ideias ambições, desejos, vaidades estão intimamente relacionados a este sistema. (Grifos meus). “É uma forma de troca e tem caráter intertribal bastante amplo; é praticado por comunidades localizadas num extenso círculo de ilhas que formam um circuito fechado. Cada movimento do *Kula*, cada detalhe das transações é fixado e regulado por uma série de regras e convenções tradicionais; alguns dos atos do *Kula* são acompanhados de elaboradas cerimônias públicas e rituais mágicos”. (MALINOWSKI, 1978, p. 71).

Corroboram também com a idéia de Gómez (1999), Atkinson e Hammersley (1994) que conceituam a etnografia como uma forma de investigação social. A etnografia se mostra importante, pois, sua finalidade é em descrever a cultura de um grupo específico; um único caso de estudo, porém com extrema profundidade de interpretação.

Nessa modalidade etnográfica, os fundamentos estão localizados em certos aspectos da cultura, no entendimento da vida humana em todas as sociedades. Sua meta principal é estudar a cultura dos grupos com a intenção de descrevê-la e analisá-la. Tem como âmbito o estudo da cultura empírica, incluindo a organização social, economia, estrutura, religião, política, rituais, educação, padrões de aculturação e comportamentos cerimoniais. (GONZANGA, 2006, p.34).

Ressalto que a abordagem e o trabalho de um etnógrafo, neste caso, etnógrafa, “parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas, procedimentos e hipóteses durante o processo de investigação” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.35).

Por isso, os instrumentos de coleta desta pesquisa podem alterar seus contextos de acordo com o desenvolvimento dos fatos acontecidos, exatamente pelas vastas possibilidades metodológicas.

Segundo Minayo (2009, p.18), “sob esse enfoque, não se compreende a ação humana independente do significado que lhe é atribuído pelo autor, mas também não se identifica essa ação como a interpretação que o ator social lhe atribui”.

O procedimento metodológico que foi utilizado é a observação participante, uma técnica de observação que foi elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica ou etnográfica. Ainda de acordo com Malinowski (1978)

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos. (MALINOWSKI, 1978, p.18-19).

Ou seja, apesar de todo o material teórico – metodológico, será enfatizado o discurso e as histórias dos próprios Fulni-ô, utilizaremos a oralidade e a descrição desta para relatar os contextos expostos pelos indígenas.

A pesquisadora optou pela pesquisa qualitativo–etnográfica, devido sua viabilidade e pelas suas características. “La historia del trabajo de campo etnográfico se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad”. (GUBER, 2001, p.09).

Além disso, saber ouvir, dar voz e vez aos professores, alunos e da comunidade Fulni-ô foi fundamental para que eles anunciassem sua alteridade.

A opção por este modelo de investigação etnográfico vem trazer uma nova visão sobre os conhecimentos indígenas, é uma relação cíclica entre objeto de estudo e investigador, pois, tenta manter o objetivo do estudo, sendo todos eles bastante valorizados pelo pesquisador.

De acordo com Geertz (2001),

O trabalho da etnografia, ou pelo menos um deles, é realmente proporcionar, como a arte e a história, narrativas e enredos para redirecionar nossa atenção, mas não do tipo que nos torne aceitáveis a nós mesmos, representando os outros como reunidos em mundos a que não queremos nem podemos chegar, mas narrativas e enredos que nos tornem visíveis para nós mesmos, representando-nos e a todos os outros como jogados no meio de um mundo repleto de estranhezas irremovíveis, que não temos como evitar. (GEERTZ, 2001, p.82).

A indagação qualitativo-etnográfica leva o (a) pesquisador (a) a lugares diferentes e que este, apreende as relações humanas, tendo como objetivo trazer à tona uma melhor compreensão de mundo, qualquer ele que seja. Segundo Rosana Guber (2001) o método etnográfico surge como:

Tal como quedaba definido, el método etnográfico de campo comprendía, como "instancia empírica", un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla. Desde perspectivas objetivistas, la relación entre ámbito y procedimientos quedaba polucionada por circunscribir al investigador a la labor individual en una sola unidad societal. (GUBER, 2001, p.16).

Nesta perspectiva, a realização desta investigação na Aldeia e nas Escolas Indígenas não trará as chamadas “conclusões ou finalizações concretas”, ou seja, “verdades prontas, acabadas e definitivas, mas sim, uma chamada “construção de resultados”, haja vista que as verdades e compreensões de mundo não deveriam ser definitivas e encarceráveis” (GEERTZ, 2001, p. 86).

Para tanto, a pesquisa de campo ocorreu em locais diversos da Aldeia Indígena Fulni-ô, onde os procedimentos utilizados foram entrevistas e conversas com os professores indígenas que proporcionaram tudo o que se fez necessário para a compreensão sobre a educação escolar indígena Fulni-ô. Para Guber,

El trabajo de campo etnográfico es una de las modalidades de investigación social que más demanda del investigador, comprometiendo su propio sentido del mundo, del prójimo y de sí mismo, de la moral, del destino y del orden. (GUBER, 2001, p.49).

Deste modo, o processo de pesquisa foi conduzido dando-se ênfase nas relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa afim de melhor explicar da realidade vivenciada.

Para entender as posições teóricas assumidas nos estudos de antropologia é preciso fazer um estudo genealógico dos próprios conceitos e temas estruturantes e geradores da antropologia enquanto saber científico. É impossível não falar, mesmo que rapidamente da história da antropologia e das diferentes teorias que se construíram a partir de diferentes objetos. Nesse sentido, as próprias formas científicas de classificação dos saberes podem se constituir num ponto de partida para compreender universos diferenciados.

Para Malinowski (1978) há uma diferença entre o saber científico e senso comum:

Primeiro pelo fato de que o cientista se empenha em continuar sua pesquisa sistemática e metodicamente, até que ela esteja completa e contenha, assim, o maior número possível de detalhes; segundo, porque, dispondo de um cabal científico, o investigador tem a capacidade de conduzir a pesquisa através de linhas de efetiva relevância e a objetivos realmente importantes. (MALINOWSKI, 1978, p.25).

Dessa maneira, os conceitos de “sociedade e cultura” foram fundamentais para agregar, mesmo a “posteriori”, um conjunto heterogêneo de teses, objetos e métodos oriundos de diferentes teorias (evolucionismo, difusionismo, estrutural- funcionalismo, estruturalismo e processualismo) e definir em termos mais amplos, identidades e linhas de descendência teóricas e metodológicas dentro da antropologia e das ciências sociais.

De certa maneira, estas duas grandes “formas da antropologia” – social e cultural – se construíram relativamente por oposições pontuais e táticas, tanto numa ordem conceitual geral quanto na explicação de processos específicos.

O método da investigação surge como uma proposta educacional com grande potencial de promover a afetividade para a concretização dos processos educativos e de ensino e aprendizagem, já que ela apresenta atividades relacionadas às pesquisas, contextualizando em ambientes não formais, contato com objetos, sujeitos e situações reais relacionadas com os conteúdos de estudo. Por isso, de acordo com Gérin-Lajoie (2009):

A pertinência da etnografia crítica na análise das relações de poder, salientando, no entanto, que a etnografia crítica, entendida no seu sentido puro, constitui um tipo ideal e que são raros os estudos que podem ter a pretensão de o ter atingido [...] A etnografia tradicional permitiu assim descrever uma situação particular, baseando-se na interpretação dos indivíduos que participam no estudo. É, portanto, uma abordagem de investigação cujo objecto é observar, no terreno, as práticas sociais no seu quadro natural. (GÉRIN-LAJOIE, 2009, p.14 -15).

As pesquisas têm o compromisso de ser um instrumento de autoconhecimento para os sujeitos (objetos da pesquisa) e também têm um compromisso político com os problemas concretos enfrentados pelos amplos setores da sociedade. Dentro dessa compreensão do homem, do mundo e do conhecimento, o método escolhido para esta pesquisa, é entendido como uma forma de interpretação da realidade.

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades que facilitem a adaptação às práticas socioculturais e o entrosamento com o restante do grupo. [...] Entretanto, a identidade da educação como campo de produção de conhecimentos sistematizados é muito mais problemática. (BRANDÃO, 2002, p.45).

Não há um modelo exato para as observações participante, pois, para cada caso o processo deve ser adaptado às condições particulares de cada situação concreta. Contudo, apresenta uma possível sequência metodológica: montagem institucional e metodológica da pesquisa; estudo e análise do grupo étnico em questão; apreciação crítica dos problemas considerados prioritários. A sequência da coleta dos dados e os procedimentos já mencionados são a finalização deste documento, a partir da análise do discurso - *AD* (ORLANDI, 1998).

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia do curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história. (ORLANDI, 1998, p.15).

O escopo teórico desta pesquisa está nas bases da Ciência Social e da Análise do Discurso, que têm o propósito explícito de intervir na realidade através de estudos e atitudes que visam a questionar os fundamentos epistemológicos e pragmáticos da Modernidade.

Este será utilizado como referência teórica e metodológica para pensar o trabalho etnográfico no contexto de uma investigação etnográfico-discursiva.

Um modelo discursivo da prática etnográfica dá preeminência à intersubjetividade de toda fala, e ao seu contexto performativo imediato...; as palavras da escrita etnográfica... Não podem ser construídas monologicamente, como uma afirmação de autoridades sobre, ou interpretação de uma realidade abstrata, textualizada. A linguagem da etnografia é impregnada de outras subjetividades e de tonalidades contextualmente específicas. Porque toda linguagem na visão de Bakhtin, é uma concreta concepção heteróglota do mundo. (GEERTZ, 1983, p.133).

Esta perspectiva teórico-metodológica privilegia a capacidade de agentes sociais no processo de transformação de suas circunstâncias.

Na perspectiva da AD, aqui ainda pode ser lida uma polarização da reflexão sobre a *eficácia* dos discursos: o sujeito inscreve-se de *maneira indissociável* em processos de organização social e textual. O que nos remete a questão da crença, do *nós*, ou seja, do lugar enunciativo vazio que uma forma? Ao discursivo implica: "A dinâmica das idéias práticas, isto é, das crenças sociais, inter-relaciona *afetividade, eficácia e comunidade*: categorias consideradas distintas, disciplinarmente compartimentadas, mas cujo contato desencadeia uma maior consideração da idealidade — ou seja, o efeito ideologia. (MAINGUENEAU, 1997, p.60).

Portanto, para que os objetivos da pesquisa de campo etnográfica sejam atingidos faz-se necessário estabelecer modelos e regulamentos para entender os acontecimentos culturais, isolando-os dos fatos irrelevantes que possam dificultar a investigação. "O etnógrafo de campo de analisar com seriedade e moderação todos os fenômenos que caracterizam cada aspecto da cultura tribal sem privilegiar aqueles que lhe causam admiração ou estranheza em detrimento dos fatos comuns e rotineiros". (MALINOWSKI, 1978, p.24).

Logo, esta inquietação para abordar a temática da Educação Escolar Indígena que é cíclica, ou seja, para que haja a Educação é necessário analisar todo o contexto sócio-histórico-cultural dos índios Fulni-ô. Em vista disso, fez-se imprescindível a participação de toda a sociedade indígena como sujeito primordial desta inquietação. Logo, foi realizada exclusivamente na aldeia indígena Fulni-ô, no Município de Águas Belas, Pernambuco.

## 2.1 Conhecendo o Local da Investigação: A chegada à Reserva Indígena Fulni-ô em Águas Belas, Pernambuco. “Nossa Terra, Nosso Lar”.

Meu primeiro contato com a aldeia *Yati-lyá* dos índios Fulni-ô se deu quando fui conhecê-los em um passeio com os alunos de pedagogia do município de Belém de Maria, PE. No ano de 2006. Curiosidade é uma boa palavra para descrever a sensação que nos desperta ao chegar ao território indígena. Meu local de destino era a aldeia Fulni-ô situada em Águas Belas, Pernambuco, bem próximo de Paulo Afonso, Bahia, onde permaneci somente durante um dia.



Imagem 03. Entrada da Aldeia Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

Após uma admiração mútua resolvi trabalhar para ajudá-los. De fato não sei o que aconteceu, e até hoje me perguntam por que gosto tanto de trabalhar com indígenas, e até hoje não sei a resposta, normalmente respondo que é uma dádiva.

Posteriormente, retornei ao campo em abril, por ocasião das comemorações do dia do índio. No início, permaneci pouco mais de um mês entre os Fulni-ô, mas também me beneficei de muitos encontros com os Kariri-Xocó, de Alagoas. São estas as experiências que deram origem ao presente trabalho.

A vida em Águas Belas nada se assemelha à realidade descrita pelas dissertações convencionais sobre grupos indígenas, apesar de não existirem muitos trabalhos sobre a etnia em questão. O território indígena Fulni-ô possui aproximadamente 11.000 hectares e 6.000 indígenas, localizada dentro da cidade de Águas Belas que conecta dois destinos turísticos, a cidade de Garanhuns, Pernambuco e Paulo Afonso, Bahia.

A aldeia se encontra situada ao longo do município e da rodovia – ou *a pista*, como a chamam demarca o limite da terra indígena. Do outro lado, é “*terra de branco*”.

A aldeia Fulni-ô me foi apresentada como um lugar onde os índios desenvolvem um trabalho de “preservação de suas tradições”, principalmente da sua língua, *o Yaathe*. Percebendo a importância que o idioma era o principal motivo de preocupação, por resguardá-lo e transmiti-lo aos seus, imaginei que seria um tema de pesquisa interessante. Pela primeira vez eu iria construir uma investigação de campo.



Imagem 04. Estrada da entrada da Aldeia Fulni-ô.

E isso, não apenas porque a realidade compartilhada com nossos anfitriões se encontra em constante movimento, mas também porque somos nós, por intermédio da interação que estabelecemos com eles, que nos tornamos os responsáveis por produzir estas peças potencialmente infinitas, cujos encaixes, também eles infinitos, conservam sempre certa precariedade. Para mim, era preciso descobrir em situação o significado de suas experiências.

Convivi com os Fulni-ô em três ambientes: na própria aldeia, no convívio social, em uma universidade (particular) que lá se instá-la com o curso de Licenciatura em Pedagogia, na qual fui professora dos Fulni-ô e dos não-índios do município de Águas Belas, e do processo escolar indígena na escola Marechal Rondon, dentro da Aldeia, bem, já faz 4 anos desta bela jornada.

É enorme a diferença entre o relacionar-se esporadicamente com os nativos e estar efetivamente em contato com eles. Que significa estar em contato? Para o etnógrafo significa que sua vida na aldeia, no começo uma estranha aventura por vezes desagradável, por vezes interessantíssima, logo assume um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que o rodeia. (MALINOWSKI, 1978, p.21).

Foram esses três espaços de convivência que me ajudaram a selecionar as peças de meu quebra-cabeça, contribuindo para a constituição da perspectiva da etnia Fulni-ô que ora apresento. A essa convivência, claro, somaram-se conhecimentos e leituras sobre a realidade vivenciada pelos índios do Nordeste. É com essa bibliografia que procuro dialogar ao longo desta dissertação.



Imagem 05. Alunos Universitários da Aldeia Fulni-ô com a Investigadora. Joana, Ana Carolina Coimbra, Jane Kelly Potes, Sumaia, Neide Fulni-ô, Maria Fulni-ô e Winnes Pontes.

Assim, o plano teórico desta pesquisa perpassa pela análise, pela reflexão, pela discussão e contribuição destes diversos autores sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, além das contribuições de Meliá (1999) e Grupioni (2000) que conduzem suas discussões a respeito dos processos próprios de educação realizados no interior das aldeias, contribuindo nesta dissertação com suas discussões a respeito da alteridade dos povos indígenas.

Também é importante destacar os protagonistas da pesquisa de campo, ou seja, os professores e a própria comunidade Fulni-ô que anunciaram sua prática exercida em sala de aula e contribuíram para a composição desta Dissertação.

Chegando a aldeia, logo fui procurar a Secretaria de Educação Indígena Fulni-ô, para que pudesse explicar o meu trabalho e pedir permissão para realizá-lo. Os professores que estavam presentes logo disseram que eu deveria procurar professora Ivanilde Lúcio, ela me apresentaria ao Cacique João e ao Pajé Cláudio e assim poderia iniciar as minhas pesquisas.

Ao lado da Secretaria de Educação se encontra a associação Fulni-ô de artesões, onde funciona a cooperativa de artesanato; na sede da secretaria também funciona a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA e por vezes, o posto da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Um grupo de homens conversava sob a sombra de uma árvore e, dentre eles, professora Ivanilde, mostra-me José Rogaciano e Winnes, ambos, alunos do curso de pedagogia e que por coincidência foram meus alunos.

Quando me viram, felizes ficaram, e me receberam muito bem. O Cacique, Sr. João Pontes, no momento em que eu fui à aldeia, não estava, pois, tinha ido à Garanhuns, por questões de saúde. Então o Pajé me recebeu e quis saber o que, precisamente, iria estudar. Inspirada por Malinowski (1978) e por Strauss (1952) cheguei à aldeia sem um problema formulado de forma precisa, pois, pretendia estudar alguma coisa que fosse importante para o meu grupo anfitrião. Assim, aproveitando-me do deslumbramento despertado pelos comentários de Winnes sobre a aldeia Fulni-ô, disse-lhe que desejava estudar a história e seus esforços para preservar as antigas tradições e principalmente o idioma, ou seja, a educação escolar indígena como transmissor deste idioma e de suas culturas.

O Pajé, Sr. Claudio (*in memoriam*) foi gentil e disse que eu poderia ficar à vontade, esclarecendo ainda que mencionasse o seu consentimento quando fosse conversar e me apresentar às outras pessoas.

Minhas dúvidas, questionamentos e até mesmo curiosidade de saber quem era aquele povo eram imensas (e ainda o são); um povo que tem suas próprias idéias, suas vontades e anseios, porém, nunca tão invadida intimamente. Aparentemente a aldeia não tem muitos

recursos, as casas são de alvenaria, bem simples, uma igreja no meio da praça, a padroeira Nossa Senhora da Conceição, que a cada ano recebe uma nova pintura.

As crianças correndo livres pelas ruas, jogando bola de gude ou de futebol. Os animais são livres também, ficam pastando no meio das pessoas, não há luxo, mas traz uma paz de espírito que não há palavras a meu ver, que possa traduzir este sentimento, esta sensação.

Winnes convidou-me para almoçar em sua casa, aceitei com muito gosto, porém, na minha ignorância, não sabia como eram suas tradições alimentares, o que causou um pouco de medo, mas mesmo assim seria o início da minha inserção dentro da aldeia Fulni-ô.

O seu pai recebeu-me muito bem, pois, eu era a professora de seu filho. Logo, começaram as histórias da aldeia, as tradições culturais e históricas, inclusive e principalmente sobre o Yaathe não se perdiam junto às novas tecnologias que pude perceber na casa dos anfitriões. Inevitavelmente, começaram as elucubrações: como teria acontecido esse processo de recuperação e preservação das tradições? A transmissão do Yaathe, e seu processo de aprendizagem? Como eles ensinavam e a sua importância para eles? Como o idioma surgiu? Questionamentos que poderiam ser desvendados lentamente.

Mais tarde escutei sobre o Ouricuri, a terra sagrada dos Fulni-ô, contudo, ainda é um assunto que nós, os não-índios, não podemos nos apropriar, é onde acontece o retiro espiritual dos índios, e o que acontece por lá, é guardado em segredo por todos. Resolvi então a partir deste almoço com a família de Winnes, não tratar sobre o Ouricuri, falarei da sua importância, mas não entrarei em detalhes por respeito aos meus amigos Fulni-ô.

Ainda na casa de Winnes, chegara Neide, índia Fulni-ô, também outra aluna, casada com um Kariri-Xocó, ela me falou sobre os seus filhos, seu esposo, sua mãe e sua vontade de estudar, e da oportunidade de fazer um curso superior.

O que mais me interessou no seu discurso foi sobre a sua mãe, uma das poucas anciãs que não falam a língua portuguesa, só o Yaathe. Foi então que minha pesquisa começou a ter objetivos mais concretos, descobri realmente que o diferencial dos índios Fulni-ô era o idioma, eles são os únicos índios do Nordeste que preservam e ensinam a sua língua materna.

“Ty Yaa, Yaathe, ty soté, ty sotée”! “Nossa língua é a nossa arma, nossa defesa”! Tudo isso porque a história dos índios Fulni-ô de Águas Belas foi e ainda é muito sofrida, como a de todos os índios do território brasileiro.

Aproximadamente início do século XVII, na Serra do Comunaty, seu nome é uma junção da Língua Portuguesa com a língua indígena que quer dizer “como nossa casa”. Aconteciam perseguições incansáveis aos indígenas, foi então que cinco etnias indígenas diferentes se encontraram após uma longa fuga. Os índios Brogadá (povo da traíra – espécie

de peixe), eram do outro lado do rio Ipanema (Fulikha), os Tapuya (povo da língua travada), da região do Ouricuri e os Fowkhlasa (ler-se folcassas – povo da serra ou que possui muita pedra) viviam atrás da Serra e os Karnijós ou Karijós (povo carnívoro), que ficavam nas matas, próximos ao município de Iati ou Iaty, palavra de origem Fulni-ô, significa nossa casa.

Reuniram-se à beira do Ipanema para realizarem seus rituais religiosos, suas comemorações, pois, não tinham este direito quando havia homens “brancos” por perto. E se encontravam também quando estavam em extremo perigo porque perdiam terreno e poder perante o “colonizador”. Neste encontro, segundo os idosos da aldeia, foi quando realmente surgiu à etnia Fulni-ô. Os líderes das várias tribos resolveram por questões de segurança e preservação dos seus, unir os povos para fortalecer a comunidade indígena contra a invasão do não-índio.

O grande medo dos indígenas era a escravização, pois, os que eram escravizados e conseguiam fugir, (quando conseguiam, a maioria era morta na tentativa de fuga) e voltar às matas narravam atos de brutalidade, barbárie e muita crueldade para com eles, passando assim, muito medo aos demais.

A dúvida agora era colocar um nome para esse novo povo que surgia nas margens do rio Ipanema, então os mais sábios, normalmente os mais idosos, decidiram que se chamariam Fulni-ô, (ler-se fuliniô) porque “*Fuli*” quer dizer rio e “*niô*” vem; povo que vem do rio ou povo que vive às margens do rio, rio este o Ipanema, que fica próximo à divisa dos estados de Pernambuco, Alagoas e Bahia.

Relato aqui que precisei da ajuda de Winnes, Neide, Jane, Joana e Dona Ivanilde para poder fazer as traduções do idioma, pois, apesar dos quatro anos com os Fulni-ô, reconheço que não consegui aprender o idioma, por sua dificuldade de não assemelhar-se aos idiomas latinos.

A continuidade de um grupo étnico não depende da manutenção de traços culturais, mas da persistência da fronteira que distingue o grupo de outras populações com as quais convive (BARTH, 2000). Aquilo que se compreende como o “conteúdo cultural” do grupo, ou mesmo o seu modo de vida pode se transformar ao longo do tempo, sem que o sentimento de pertença se desfaça.

Neste, ao apresentar as histórias e memórias narradas por alguns índios Fulni-ô, pretende-se argumentar que, para esse grupo, a memória e a construção de uma história comum foi imprescindível para que, ao longo do tempo, mantivessem uma relação, concebendo-se como um grupo diferenciado. Por outro lado, conferir atenção às narrativas elaboradas pelos mesmos é uma forma de demonstrar meu respeito a esta comunidade.

Sabe-se do caráter social de uma língua que é entendida como um sistema de signos convencionais, e o seu papel nas relações interpessoais. A língua desempenha um papel preponderante, seja na sua forma oral ou escrita. Ela é o suporte de uma dinâmica social, que compreende não só as relações diárias, como também, uma atividade de preservação e se for uma língua não tão comum, um resgate histórico. Ela é o contato com o mundo, não necessariamente o nosso “mundo”.

## **CAPÍTULO 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

### 3. Tradição Oral Fulni-Ô: Relações Sociais, Gêneros e Gerações.

As relações sociais, e principalmente, questões sobre relações indígenas lembramos as relatadas por Lévi Strauss em sua obra “Tristes Trópicos” (1952), sobre a organização dos grupos indígenas brasileiros (Bororo, Canela, Xerente, dentre outros). A imagem que os indígenas têm de sua sociedade nada mais é do que uma transfiguração da realidade, que é de natureza completamente diferente.

As estruturas sociais são objetos independentes da consciência que deles têm os homens (cuja existência elas, no entanto, regulam) e tão capazes de serem diferentes da imagem que eles têm delas como a realidade física difere da representação sensível que dela temos (STRAUSS, 1952, p. 302).

Ainda Strauss, “a maior parte das nossas relações sociais tem caráter inconsciente e que cada membro da sociedade tem desta, uma visão que não corresponde à realidade do todo”. (1952, p.285).

Para Marx (1985, p.34), “a sociedade é um simples conjunto de relações sociais”. A essência humana não é um “abstractum” inerente ao indivíduo singular, na sua realidade efetiva, é o conjunto das relações sociais.

Já Weber (1991) propõe que se supere o conceito marxista de fato social, com a ideia de relação social. Uma relação social é entendida como comportamento reciprocamente referido quanto ao seu conteúdo de sentido, por uma pluralidade de agentes e que se orientam por essa referência.

Na comunidade indígena Fulni-ô, as relações sociais são bem definidas. Sabe-se que o poder nas relações indígenas é masculino, então as mulheres devem seguir e obedecer aos seus conjugues. Um exemplo dessas relações na aldeia é a união de uma índia Fulni-ô (PE) com um índio Kariri-Xocó (AL).

Apesar de residirem na aldeia Fulni-ô, a índia obedece a seu esposo como se estivesse na aldeia dele, e ele tem o direito de participar da sociedade e dos costumes Fulni-ô, principalmente dos rituais do Ouricuri, o momento mais importante para os índios Fulni-ô.

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social); mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (BOURDIEU, 1966, p. 68).

Seus descendentes são considerados índios “puros”, porque são descendentes de indígenas, porém de etnias diferentes. As relações com os não-índios, as interétnicas, também são permitidas, porém não é bem vista aos olhos dos mais velhos, estes são os conselheiros e respeitados por toda a comunidade. Eles dizem que o sangue fica “misturado”, não é “puro” e seus descendentes ficam conhecidos e marcados pelo estigma de não serem “índios puros”; eles são chamados de “caboclos”.

As sociedades indígenas que, hoje, ao mesmo tempo em que se destacam por professar os postulados do individualismo moderno, pela mobilidade dos grupos sociais e dispersão espacial dos grupos familiares (ROBIN, 1986) se afirmam na busca minuciosa e frequente de suas origens ancestrais. Por isso, o cuidado com as gerações mais velhas, visto que são as únicas fontes reais do legado histórico-cultural destas comunidades.

A teoria do parentesco de Radcliffe-Brown (1978) enfatiza a descendência e a transmissão de status, direitos e deveres. O ponto de partida é a relação de filiação - já para Lévi-Strauss (1952), filiação e descendência têm significado equivalente. No caso dos índios Fulni-ô, a teoria de Radcliffe-Brown, cabe bem nos conceitos ensinados pelos indígenas; o status, direitos e deveres estão de acordo com a linhagem de parentesco.

Um exemplo são os rituais de passagem para a formação do novo Cacique e do Pajé; ambos pertencem a uma linhagem familiar que não pode ser quebrada. Se o Cacique e/ou o Pajé atual falecer, seu primogênito, ou descendente consanguíneo e masculino mais próximo, deverá ser iniciado para assumir o mais importante lugar dentro da sociedade indígena.

Em conversa com o Cacique sobre transição de poderes, e que seria o próximo Cacique depois dele, o próprio respondeu-me em Yaathe:

“Fea’nesáto noma, flithya-hésa etyaká ika ikho: ke etyakáwate”.

Não há uma tradução perfeita, mas traduzo com as palavras de Winnes: “quando se passaram alguns meses, uma chuva grande caiu, de forma que meu filho caísse em minha mão”.

O que se pode compreender deste discurso do Cacique Fulni-ô é que este filho é preparado para assumir o cacicado, não é qualquer índio que pode ostentar este título. Percebe-se que com poucas palavras, mas com muita sabedoria, e muitas metáforas, os mais antigos transmitem suas mensagens aos mais novos, fazendo com que além do idioma, todas as histórias possam perdurar entre as gerações.

Viveiros de Castro (2002, p.134) aplica a noção de “hierarquia na relação entre afins e consanguíneos em seu esquema concêntrico. No círculo interior, a consanguinidade ocupa uma posição hierárquica”. Neste espaço social, que pode coincidir com o espaço da aldeia, os parentes afins são consanguinizados, seja pelas atitudes, ou pela aplicação de ações que enfatizem as ligações de parentesco, seja por meio de práticas rituais.

Neste contexto, se questionarmos aos índios Fulni-ô, todos dirão que são uma única família, pois são indígenas; porém esses laços afetivos são quebrados quanto à sucessão dos poderes; os laços de consanguinidade prevalecem nas questões da escolha, do ser masculino, sempre voltando ao estado patriarcal. A família é um sistema complexo de relações, onde seus membros compartilham um mesmo contexto social de pertencimento. Para Morgan (in Castro, 2005, p.45) “a família passou por formas sucessivas, e criou grandes sistemas de consanguinidade e afinidade que duram até os dias de hoje”.

“Settsããkyake Eedjadwa yatxi, òtska txai tlé saketxkya nemã sakeyastowa eulînete, neka thake saľá keinikamã sakhdese Iai, thèèkhedeyòate yak’ senêkya yaxkyatxtotke yosat’ yasnete”.

(“Família é a dádiva do criador, a união dos sexos opostos para o convívio social, tendo em vista a perpetuação da espécie humana, atribuída a missão de educar seus descendentes na perseverança da vida comunitária”). (José Rogaciano. Índio Fulni-ô, relatando em Yaathe, o sentido de família para ele).

Para os índios Fulni-ô, a família é o lugar do reconhecimento, do aprendizado, de unir-se e separar-se, a sede das primeiras trocas afetivo-emocionais, da construção da identidade; É na família que nascemos, é na família que morremos<sup>18</sup>!

No mundo intergeracional da família, constituímo-nos como sujeitos, como seres sociais, e nosso comportamento só são compreensíveis sob a organização e funcionamento de um sistema de relações, cujo contexto delimita e confere significado a tudo que ocorre no seu interior.

Para os Fulni-ô, a família é composta de indivíduos que estabelecem relações entre si, compartilhando a mesma cultura, as mesmas crenças, retoma-se aqui o ponto em que se consideram uma única família, contudo, cada um exerce uma função distinta e complementar.

---

<sup>18</sup> José Rogaciano. Índio Fulni-ô.

Questionar sobre processos de divórcios, também é um fato hoje comum na sociedade. Na comunidade indígena Fulni-ô, há algumas diferenças em relação ao sistema brasileiro. Se um índio ou índia é casado (a) com um não – índio (a) e há o divórcio, o não – índio (a) deve sair da Aldeia, pois já não há nenhuma relação com a comunidade. Porém se há filhos, e o não – índio (a) quiser, poderá abrir processo na justiça brasileira, não há casos como este na sociedade indígena Fulni-ô.

De acordo com Bourdieu (1966):

Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo fato de que a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de “casamento desigual”. (BOURDIEU, 1966, p. 68).

Se a relação é entre indígenas, na separação, a mulher sem descendentes, volta à casa de seus parentes próximos, pai e mãe, e o homem fica com a casa. Mas se a mulher tem filhos, ela tem por direito dentro da comunidade, de ficar com a casa, com os filhos e a ajuda do ex-esposo, ou de sua família.

Em conversa com os indígenas, os próprios dizem que não existem problemas em relação as suas famílias, é tudo bem calmo e até normal (palavras dos próprios Fulni-ô). Quando estes surgem, o Cacique e o Pajé, as maiores autoridades na comunidade chamam estas pessoas para uma conversa amigável, normalmente as soluções são rápidas e fáceis. Nota-se que apesar de toda influência não-indígena, os Fulni-ô ainda possuem a sabedoria de guiar e orientar os seus.

As histórias das gerações precedentes transmitem significados, através da mediação dos pais que, com as lembranças, seus hábitos de vida e seu modo de se relacionar com outros entes queridos nos informam sobre relações passadas e seu valor. Pode-se pensar então na presença de uma continuidade histórica entre os significados que distinguem o passado e o atual. O que nos permite falar em uma identidade cultural da família, de um sistema de valores ideológicos e afetivos que no tempo de várias gerações modela comportamentos e expectativas. Para Rocha-Coutinho (2006),

A família é o espaço de convivência e de trocas afetivas, onde são estruturados e reproduzidos valores, hábitos, costumes e padrões de comportamento. Constitui um grupo de pessoas com características distintas, que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa e dinâmica trama de emoções. Por isso, a família deve ser entendida em sua complexidade e discrepância de interesses, necessidades e sentimentos e apreendida em suas funções e contradições internas. (ROCHA-COUTINHO, 2006, p.35).

No caso dos índios Fulni-ô, os idosos são tratados como os mais próximos aos seus antepassados, por isso, os respeitam e os obedecem por suas experiências e legado de vida. Os indígenas dão muito valor aos conhecimentos da sua história, da sua formação, tanto da comunidade, como familiar. O apoio e cuidado para com os mais velhos são uma questão de honra, respeito e lealdade aos fatos contados e re-contados por eles.

Outro ponto importante dentro das relações de parentesco dos Fulni-ô é a questão do falecimento de um ente querido. Quando se questiona sobre a morte dos mais velhos é comum à tristeza, as lágrimas; porém são realizados rituais especiais, com cantorias, torés e rezas sagradas, pois, estes irão juntar-se aos seus guias, seus antepassados, e assim poderão guiar os que ficarão na Aldeia, no solo sagrado indígena.

“Yato: Khétto: to nato Kikteneká-tytyóntema thé: fenelyaká. Kosekhdi yaxkya flithya takhtê”.

(“Nossos antepassados viviam tendo o costume de estar sempre tirando mel. E do lado de fora nós sentamos, e vemos a chuva que é um bom sinal, sinal deles”).

Esta é uma história contada em Yaathe e fala sobre alguns costumes dos antepassados, e principalmente a sabedoria popular deles.

A morte é difícil para qualquer família, mas os ensinamentos indígenas mostram a morte de uma maneira diferente; ela é uma passagem para o novo mundo, a nova vida, onde os que morem, tomarão conta (cuidado) e guiarão os que ficam na Aldeia. É um grande orgulho para a família saber que seu ente fará parte da seleta união de poderosos e iluminados indígenas, como os próprios dizem “íhozankya seti thonte”, “continuamente vivo rodeando a casa”.

Torna-se complicado para nós ocidentais, tentar entender esta passagem, nossa cultura traz a morte muito dolorosa e sofrida, somos materialistas; porém, para os indígenas é somente uma nova fase a ser cumprida e realizada com todos os louvores.

Este também é o papel que o Yaathe tem na aldeia dos índios Fulni-ô é a tradição chamada de pai para filho, de geração em geração, que não se aprende somente nas escolas, aprende-se na vida.

A tradição oral constitui um patrimônio predominante junto ao seio da comunidade indígena Fulni-ô. Através desta conheci mais profundamente os valores sociais, religiosos e educacionais, este processo normalmente é feito pelos mais idosos, que na sua maior parte não falam nossa língua.

É principalmente desta forma, como esse patrimônio foi bem utilizado para construir, manter a identidade étnica dessa comunidade.

A língua é um recurso cultural, simbólico e material que se transmite e circula por redes sociais. A sua transmissão nas redes centrais na organização do corpo social: a família. A família é a estrutura que reproduz (em vários sentidos da palavra) a hierarquia. As sequelas da família como experiência duram toda a vida.

Para Hall (2000), etnia pode ser classificada como características culturais “língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar” (2000, p.67) que são partilhados por um povo.

A identidade étnica vai se re-construindo e re-configurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Assim, para Hall (2000), o fato de projetarmos a “nós próprios” nas identidades culturais, enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Para Lévi-Strauss, cada cultura é um estilo:

O conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; ele forma sistemas. Estou certo de que estes sistemas não existem em número ilimitado, e de que as sociedades humanas não criam de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações num repertório ideal que seria possível reconstituir. (STRAUSS, 1952, p. 28).

Para Benjamim (1986) os conhecimentos transmitidos de pessoa para pessoa fazem surgir narradores para contar as diversas histórias. Diz o autor sobre essas narrativas repassadas pelo contador:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa atitude pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida. (BENJAMIM, 1986, p. 200).

Através da oralidade homens e mulheres Fulni-ô de Águas Belas, transformaram o espaço dessa comunidade, recuperando práticas culturais da comunidade.

Voltando à temática das gerações mais idosas, percebe-se o respeito, orgulho e o cuidado em especial para com eles. Os mais jovens sabem que todo o passado da Aldeia e o que se sabe sobre ela, deve-se às histórias contadas pelos mais velhos, pois, não há documentos antigos que descrevam a Aldeia e a comunidade.

O ponto forte da transmissão do idioma é a oralidade, pois, o Yaathe é uma língua ainda não totalmente escrita, há alguns indígenas, normalmente os mais novos e que tiveram a

oportunidade de uma educação escolar, tentam transcrevê-la, porém é um trabalho árduo, difícil e com muitos contratempos.

Existem algumas vertentes de conhecimento do Yaathe, dentro da comunidade há problemas sociais, estes problemas estão relacionados com questões de poder e sucessão de poderes, famílias que mantêm estes poderes e têm maior prestígio dentro da sociedade Fulni-ô.

Acarretando assim, as diferentes formas da tentativa da escrita do idioma, o que complica ainda mais o seu ensinamento tanto na forma escrita, como na oral. Existem pessoas, grupos, que tentam amenizar esta situação, são chamados de amigos do Yaathe, este grupo visa à preservação e a transmissão do idioma, sem que hajam maiores problemas, tornando fácil seu conhecimento e aprendizagem.

Nas sociedades indígenas, a língua é sempre um instrumento para o "avanço social", que se dá quando, na hierárquica da sociedade, chegam a alcançar uma situação "mais alta" em termos de reconhecimento social e símbolos de status. Estes símbolos são de distinta natureza e circulam de maneiras distintas, como explica Pierre Bourdieu (1987)<sup>19</sup>, "são até certo ponto formas intercambiáveis de capital".

Em definitivo, o âmbito familiar funciona como principal canal de transmissão intergeracional da língua, e este é o principal meio de transmissão do Yaathe.

---

<sup>19</sup> Em Poder Simbólico, referindo-se aos idiomas que são transmitidos entre gerações, mas também, com um valor de troca, de status, de poder.

### 3.1 “Ty Yaa, Yaathe, Ty Soté, Ty Sotée”! “Nossa Língua é a Nossa Arma, Nossa Defesa”!

Sabe-se hoje que no Brasil existem 182 línguas; uma a Língua Portuguesa, a Libras (Língua de Sinais) e 180 que são Línguas Indígenas. Todas reconhecidas pelo o Estado, pela Constituição Federal de 1988. Os povos indígenas no Brasil são considerados grupos minoritários e por isso não se podem ignorar os seus contextos bilíngues.

No território brasileiro, principalmente nas regiões do norte, centro-oeste e nordeste, percebe-se facilmente a localização destas comunidades. Todos esses contextos são bilíngues, pois, contemplam primeiramente seus idiomas maternos, as línguas indígenas, para depois aprender a língua portuguesa, que foi convencionada como padrão.

Segundo a Constituição Federal de 1988, Artigo 231,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.287).

Ainda na Constituição de 1988, o Artigo 210, “assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p.220).

Tomando este ponto de partida dos direitos ao uso do idioma materno, volto ao foco da pesquisa, os índios Fulni-ô, que têm como língua materna o Yaathe.

O universo indígena no Brasil hoje é pequeno, porém, extremamente rico e diverso no que concerne aos aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais.

Logo, Veiga (2001) expõe que:

[...] o Estado Brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Tem sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como 'bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada. É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização bilíngüe e, sempre que possível, na elaboração de materiais bilíngües a serem utilizados na escola. (VEIGA, 2001, p. 137).

Em relação a este idioma seu repertório linguístico, através da linguagem e hábitos do pensamento<sup>20</sup>, é estranho ao domínio da língua portuguesa como meio de expressão

<sup>20</sup> SAPIR & WHORF. Language, Thought and Reality. Massachusetts: M.I.T. Press, 1956.

simbólica, para a coordenadora do ensino bilíngue Ivanilde Lúcio Ribeiro de Lima, o Yaathe assemelha-se a língua inglesa por causa das letras k, y e w, antes não aceitas na língua portuguesa e pelo som emitido. Conseqüentemente, como se trata de palavras e expressões para as quais dificilmente se encontram equivalentes. Particularmente não concordo com Dona Ivanilde, a sonorização e até mesmo a escrita do Yaathe lembram mais as línguas orientais.

Enquanto a tarefa elementar de tradução de cada uma delas terá de ser feita através de sua descrição etnográfica e dentro do que Malinowski chamou de contexto situacional<sup>21</sup>. Já o entendimento total dos fenômenos a que elas estão associadas vai depender de uma análise da etnolinguística, isto é, de uma abordagem integradora de implicações etnológicas e linguísticas, além do necessário conhecimento de ambas as línguas em questão.

Este ponto de vista baseando-se em dados de diferentes famílias linguísticas, cuja história é conhecida por documentos, estimou que devido a mudanças internas e contribuições externas as línguas mudam, contudo para a análise do Yaathe torna-se difícil, pois, não há documentos antigos.

A língua é artisticamente bela, é suave e cantante. É uma língua tonal imodulada, cujos tons possuem valor fonêmico, morfológico e até mesmo sintático. Além dos tons musicais, possuem intensidade em suas palavras. Fazendo com que a sua análise e conhecimento, tornam-se cada vez mais instigante. Mas de qualquer forma, está proposta para a investigação da evolução daquelas línguas que carecem de textos escritos e busca alternativas de investigação. Talvez seja uma forma de estudo futura sobre o idioma dos Fulni-ô.

O tema de partida da antropologia da linguagem são os escritos de Malinowski (1978), "O problema do significado entre as sociedades selvagens". No texto o autor busca convencionar o estudo etnológico e linguístico, a partir do que chama de uma semântica geral ou uma teoria dos símbolos a ser desenhada com a contribuição da antropologia. Segundo ele "a linguagem está enraizada na realidade da cultura" (MALINOWSKI, 1978, p.305).

As conseqüências deste referencial teórico refletiram, sobretudo, na criação de fatores de indagação na área da antropologia da linguagem, um desses fatores são os conceitos das narrativas, ou simplesmente, o contexto situacional.

---

<sup>21</sup> Ver Malinowski, 1978;

Os atores em qualquer cena estão seguindo uma atividade com um propósito, estão todos voltados para um objetivo; todos eles devem agir de maneira concertada conforme certas regras estabelecidas pelo costume e pela tradição. Nisto, a fala é o meio necessário de comunhão. Ela é o instrumento indispensável para a criação de laços do momento, sem os quais a ação social unificada é impossível (MALINOWSKI, 1978, p. 310).

Caracterizada como história do tempo presente é conhecida como história viva. Este é o papel que o Yaathe tem na aldeia dos índios Fulni-ô é a tradição chamada de pai para filho, de geração em geração, que não se aprende somente nas escolas, aprende-se na vida.

A tradição oral constitui um patrimônio predominante junto ao seio da comunidade indígena Fulni-ô. A partir deste pode-se conhecer melhor os valores sócio-religioso-educacional que surgem por causa da oralidade do idioma materno. Este processo normalmente é feito pelos mais idosos, que na sua maior parte não falam nossa língua. É principalmente desta forma, como esse patrimônio foi bem utilizado para construir, manter a identidade étnica dessa comunidade.

“Yaathe” idioma oficial dos índios Fulni-ô, língua sem uma origem certa, não há documentos históricos que a registrem, para o Pajé Cláudio, a única coisa que se sabe é que ela é “*Eedjadwa*”, de Deus ou Divina. É uma dádiva, um dom (CAILLÉ, 2002), (GODELLIER, 2001) transmitida de geração em geração, de pai para filho, e só quem tem sangue puro e limpo, segundo os Fulni-ô, tem o poder de falá-la. Logo, esta transmissão, que é considerada um dom. Segundo Godellier (2001, p.23) “o dom é um ato voluntário, individual ou coletivo, que pode ou não ter sido solicitado por aquele, aquelas ou aqueles que o recebem”.

Yaathe, “*Yaa*”, língua, boca; “*the*”, nosso, nossa. Significado simples, porém muito forte, *nossa boca, nossa língua*, é com ela que os Fulni-ô mantêm e preservam suas culturas, seus costumes, sem que a influência do não índio interfira em suas tradições históricas. .

De acordo com o Cacique Fulni-ô, que praticamente não fala o português, disse que todos os povos da região já falavam uma língua muito semelhante, mas com diferenças que lhes eram particulares “não era igual por causa da distância, mas muito parecida. Por isso, conseguiam entender um ao outro”.

E continua, porém agora em Yaathe (ele ficou um pouco confuso com suas palavras em língua portuguesa), “Sët’so, seti khótste wé’ neske: kê, fúltyui e: kkyá kaskê” (“o índio, em vez de abrir a porta de casa, correu para o rio outra vez”).

Neste breve discurso, o que podemos compreender é que quando o Cacique diz que o índio correu de volta para o rio, é, pois, o momento em que eles estavam fugindo dos

caçadores, ou como são chamados, homens do mato, que aprisionavam os indígenas e os forçavam ao trabalho escravo.

Winnes e Dona Ivanilde entregaram-me algumas folhas de papel que contavam a história dos índios Fulni-ô, e então pude começar a entender sua plenitude. E a maior parte das suas histórias é contada através da tradição oral, usando a língua materna Fulni-ô.

Newde dyoká itsfonte, úntima itde itkhatykyasê nema ‘sēti dyokasê, i-nem-txhlék-thulisê nema i-nato-kisê, newde Fe:to: kê ityaká, newde ieykyá útxi’lka khinte; nêsesde i’tkyasê íttyui.

(“Então eu fui caçar, ontem sai de casa e fui ao mato: cortei madeira, tirei mel, então encontre um buraco e então cavei esperando que houvesse caça; depois voltei para casa”).

Este é um trecho da história do caçador de mel, que se aproveita das oportunidades para achar uma caça. O ato só pode ser realizado pelos homens, segundo as tradições, e sempre dando ênfase a utilização da língua materna, o Yaathe.

Segundo Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), linguista, classificou o Yaathe como uma língua do tronco Macro-jê, contudo os indígenas de Águas Belas têm dúvidas sobre esta classificação, para eles não há explicação convincente para o idioma ser desta família ou não. Ainda Rodrigues,

As línguas são classificadas cientificamente em famílias genéticas, isto é, em conjuntos para os quais é admitida uma origem histórica comum. E os troncos são constituídos por várias famílias às quais se atribui uma origem comum mais antiga. (RODRIGUES, 1986, p. 37).

É neste ponto em que os Fulni-ô acham contraditório, pois, não concordam que suas origens venham somente de um povo, de uma única origem comum, mas sim de cinco povos distintos. Não há documentos escritos que comprovem as origens das línguas faladas por eles.

Outro fato interessante sobre o Yaathe, é que idioma não era escrito, não havia ninguém preparado e interessado em pesquisar e analisar sua linguística, segundo registros de trabalhos científicos, a aldeia Fulni-ô já foi “invadida” por vários linguistas, mas nenhum satisfez totalmente as questões linguísticas que tanto os índios esperam. Foi a partir de um

trabalho da professora indígena Fulni-ô Marilena Araújo de Sá<sup>22</sup> (2002), que o idioma tomou um grande salto para o desenvolvimento da escrita.

Idealizadora da escola bilíngue, e da primeira cartilha escrita em Yaathe, ainda não publicada para o público não indígena. Hoje o ensino bilíngue no país é mais que uma realidade, segundo Franchetto (1995),

O princípio da chamada "educação bilíngüe" parece estar definitivamente consagrado no Brasil, incluído nos textos legais, nas cartas constitucionais, refrão ou até lugar comum do bom senso indigenista, em suma, politicamente correto. Incorporando esse princípio, presente em vários países do mundo e, particularmente, das Américas, caracterizados por serem multilíngües e multiculturais como o nosso, o Brasil procura firmar a imagem de uma política moderna de respeito e convivência da diversidade cultural, de um tratamento digno das minorias étnicas (FRANCHETTO, 1995, p. 409).

A escola bilíngue, a escola Marechal Rondon e da aldeia de Xixiakhlá somam hoje o total de 1.450 alunos matriculados. Os professores, na sua boa parte, estão cursando o nível superior, na sua maioria possuem o Magistério.

A vontade e a oportunidade de ingressar no nível superior faz com que este professores superem todas as expectativas educacionais. A meta da Secretaria de Educação dos Fulni-ô é que até 2011 todos os professores indígenas estejam formados ou cursando uma universidade.



Imagem 06. Fachada da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, Águas Belas.

---

<sup>22</sup> SÁ, Marilena Araújo de. "Yaathe" é a resistência dos Fulni-ô. Revista do Conselho Estadual de Cultura. Recife: Ed. Especial, 2002.

Franchetto (1995) traz à tona a autonomia, ou seja, a alteridade indígena no processo educativo, e no ensino dos seus idiomas maternos.

À questão da autonomia ou autodeterminação onde estes [...] têm sido elementos norteadores de posturas políticas "alternativas" no indigenismo e em discussões no âmbito da educação voltada aos povos indígenas. Afirma-se que devem ser esses povos os sujeitos ativos, autores e avaliadores, de seu destino e de qualquer projeto que afete sua vida. (FRANCHETTO, 1995, p. 414).

Vale ressaltar ainda que os Fulni-ô são os únicos índios de Pernambuco e da região Nordeste que preservam, ensinam e falam o idioma próprio, eles têm o maior orgulho disto.

Segundo o 28º volume Educação na Diversidade experiências e desafios na educação intercultural e bilíngüe – UNESCO (2007) “O lugar preponderante na produção desse sub-campo esta ocupado pela Universidade Pedagógica Nacional como instituição que encabeça a oferta de formação, dentro dos seguintes programas”:

- Licenciaturas em Educação Pré-Escolar e em Educação Primaria para o Meio Indígena, Plano 1990 (LEP e LEPMI 90) na modalidade semi-escolarizada, oferecidas em 23 entidades do país;
- Licenciatura em Educação Indígena Plano 1990 (LEI 90), na modalidade escolarizada na Unidade Ajusco;
- Licenciatura em Educação Bilíngüe e Bicultural, dirigida a professores falantes de espanhol, residentes nos Estados Unidos, desenvolvida conjuntamente pela UPN Mexicali e pela Universidade estatal da California, Long Beach, entre 1994 e 1998;
- Linha em Educação Intercultural da Licenciatura em Intervenção Educativa, na modalidade escolarizada;
- Mestrado em Educação no campo Educação Indígena, na Unidade Ajusco, no período 1994-1996;
- Mestrado em Desenvolvimento Educativo, na Linha Educação e Diversidade Sociocultural e Linguística, na unidade Ajusco, desde 1996 até esta data. Trabalhada também por meios de comunicação em Ciudad Juarez, Puebla e Tuxtla Gutierrez;
- Mestrado em Sociolinguística da Educação Básica e Bilíngüe, na modalidade escolarizada, realizado na unidade Oaxaca, desde 1998;
- Mestrado em Educação e Diversidade, na sub-sede San Cristobal las Casas e na unidade Tuxtla Gutierrez, na modalidade escolarizada, a partir de 1998;
- Linha em Educação Intercultural e Indígena, do mestrado em Desenvolvimento Educativo, nas unidades Chilpancingo, Iguala e Acapulco;

- Doutorado em Educação (Interinstitucional), na linha Formação de Docentes e Processos Interculturais.

Ainda pelo RCNEI/Indígena (1998) existem objetivos que no processo educacional, o aluno indígena deve atingir:

Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos; Reconhecer e valorizar a diversidade lingüística existente no país; Usar a(s) língua(s) do seu repertório lingüístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos; Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for (em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s). (RCNEI/INDIGENA, 1998, p.150).

A inserção das línguas indígenas no currículo escolar indígena, não é somente mais um conteúdo, ou uma disciplina, mas sim a preservação da identidade destes povos. De acordo com o RCNEI/Indígena (1998) as línguas indígenas são parte integrante das etnias, do status importante de idioma materno. Hoje no Brasil são mais 1.900 escolas indígenas que lecionam suas aulas no idioma indígena materno.

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (RCNEI/INDIGENA, 1998, p.118).

Logo, percebe-se a necessidade de preservação e transmissão destes idiomas, sem qualquer interferência do não – indígena para uma constante identitária dos povos autóctones do Brasil.

### 3.2 Desenvolvimento Sustentável, Economia e Educação Fulni-ô<sup>23</sup>

Conforme Castells (2008, p.22) “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”, este é o sentido que compartilho em relação aos índios Fulni-ô, a luta pelos direitos como povo brasileiro, sem deixar de ter sua identidade indígena.

Um passo importante para os povos indígenas no Brasil foi a demarcação de suas terras e com isso a possibilidade de usufruí-la dentro das condições naturais da mesma, sem danificá-la.

Os índios Fulni-ô, não são considerados — “povos isolados”, mas, índios do nordeste (OLIVEIRA, 1999), o acesso as novas tecnologias foi a partir de 2000, que eles começaram a investir e a inserir-se também no desenvolvimento das tecnologias da informação e instrumentalização tecnológica que o mundo ocidentalizado capitalista produz e oferece como alternativas de melhoria de qualidade de vida.

A necessidade de utilização destes instrumentos vai configurando novas identidades e novas expectativas de modos de vida. Tais populações configuram uma forma híbrida de ser e viver, para não serem expurgadas do mundo globalizado. As minorias étnicas, para sentirem-se pertencentes neste mundo subjetivam-se nesta nova forma de ser, construindo novos valores no interior de seus grupos.

Canclini (1999), ao tratar das identidades em tempos de globalização, afirma que “hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas”. (p.166).

A atual configuração política e econômica da sociedade nacional, na qual as populações indígenas se inserem cada vez com mais ênfase, tem levantado novas questões relativas às possíveis formas de interação destes povos com a sociedade nacional mais ampla, bem como as mudanças sociais que este processo invariavelmente proporciona.

Muitas destas questões são discutidas dentro das próprias aldeias que buscam definir estratégias próprias, adequadas às particularidades locais, tanto no que diz respeito às práticas educacionais, quanto às alternativas de saúde, ambas vinculadas à discussão do “atendimento

---

<sup>23</sup> Trabalho apresentado no IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes Tradicionais e Formação Acadêmica. Campo Grande/ Mato Grosso do Sul, UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Rede de Saberes. Brasil, Agosto/2011. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/Gestao%20territorial%20e%20sustentabilidade/ECONOMIA%20E%20EDUCA%C7%20C3O%20INDIGENA%20E%20O%20DESENVOLVIMENTO%20SUSTENT%20C1VEL%20%20UM%20EXEMPLO%20DOS%20CDNDIOS%20FULNI-%D4%20%96%20%20C1GUAS%20BELAS%20%96%20PE.pdf>

diferenciado”, levando-se em consideração as necessidades e direitos específicos de autonomia e autodeterminação destes povos.

É neste contexto também que são inseridas as organizações indígenas, que nascem como uma resposta crítica à política indigenista que vem sendo praticada não apenas pelos órgãos governamentais, mas também por muitas ONGs e demais grupos que se associam ao movimento indigenista.

Essas associações possuem características diversas, sendo a maioria, constituída com referência a atividades profissionais ou econômicas (professores, agentes de saúde, produtores, cooperativas), visando à criação de recursos, que possibilitem a autodeterminação e a autonomia de gestão destes grupos. A intenção é possibilitar, através da apropriação de elementos externos ao meio social indígena (no caso, a forma de organização associativa), contribuir para a autonomia e a sustentabilidade destes povos.

De acordo com Singer (2000) a economia solidária é uma das possibilidades de organização para produção coletiva ou não:

A construção da economia solidária é uma destas outras estratégias. Ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista. Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente (SINGER, 2000, p.138).

A Associação dos índios Fulni-ô foi criada no ano de 2001 com o objetivo de valorizar a cultura local através de projetos relacionados ao cooperativismo indígena e ao desenvolvimento sustentável. E também, promover formas de economia auto-gestionária para essa comunidade, pela comercialização de artefatos tradicionalmente feitos com os recursos locais que permita a geração de renda para a comunidade.



Imagem 07. Artesanato Indígena Fulni-ô  
Cabaças transformadas em Maracás.  
Tipo de chocalho típico indígena.



Imagem 08. Artesanato Fulni-ô.

A formação da Associação para a venda dos artesanatos produzidos na aldeia será aqui tratada a partir do conceito da economia sustentável<sup>24</sup>.

Segundo Ribeiro (2000):

Não deixa de ser curioso que a maioria das definições de desenvolvimento sustentável aproxime-se claramente de visões harmônicas, não conflitivas dos processos econômicos, políticos e sociais envolvidos no drama desenvolvimentista. De fato, é mais nessa direção que a crítica, justificável, de muitos cientistas sociais se tem feito sentir com relação ao ambientalismo, em geral e a idéia de desenvolvimento sustentável, em particular. Talvez as facetas mais imediatamente criticáveis se refiram a um campo clássico na análise do desenvolvimento e da expansão de sistemas econômicos: a distribuição desigual de poder político e econômico entre classes, segmentos e populações que participem do drama desenvolvimentista. (RIBEIRO, 2000, p.154).

Partindo da experiência de um grupo étnico específico, percebe-se que o contato não se estabelece apenas em “uma direção”, através da assimilação e de uma apropriação pura e simples de elementos externos; implica, pelo contrário, em uma relação entre distintas culturas (não apenas não – índios e índios, mas diversas outras) em que cada uma terá uma percepção diferente, estando ambas, entretanto, sujeitas a negociações de significados.

A autoconsciência cultural decorrente da influência recíproca entre as comunidades indígenas e o mundo não – indígena vem assumindo uma variedade de formas originais.

De acordo com Figueiredo (1999) o desenvolvimento sustentável é muito mais que uma forma de sustento, faz parte de todo o contexto sócio-cultural de uma sociedade específica, ou não:

<sup>24</sup> TIRIBA (1998), MANCE (1999) e especialmente SINGER (2000), entre outros, são autores que vêm discutindo bastante sobre esta temática.

O conceito de desenvolvimento sustentável não implica a idéia de não-desenvolvimento ou desenvolvimento zero; tampouco pressupõe apenas a necessidade de se obter o consumo excessivo. De fato, esse conceito pressupõe um desenvolvimento que se auto-sustente, através da preocupação com a capacidade de suporte da natureza, e ainda transferindo a noção de desenvolvimento econômico para uma visão mais geral que inclua a natureza, as sociedades, as culturas, enfim, um desenvolvimento socioeconômico equitativo e holístico. (FIGUEIREDO, 1999, p. 36).

Outro fator importante e decisivo para o desenvolvimento são as questões sobre a economia solidária, esta especificamente, trabalhada pelos índios Fulni-ô. Várias questões nortearam este trabalho, no que diz respeito às relações entre a organização sócio-política local e a economia coletiva auto-gestionária, proposta pelos princípios da economia solidária.

Quais os possíveis limites e/ou contribuições aos estudos sobre as comunidades indígenas pode-se ter a partir dos elementos da economia solidária? Quais as principais contradições existentes nas formas atuais de relações que se estabelecem entre as comunidades indígenas entre si e entre estas e a comunidade nacional mais ampla?

Conforme Tiriba (1998), não são todos os métodos utilizados que caracterizam a economia popular é solidária e vice e versa. Faz-se, pois, indispensável cogitar sobre qual procedimento (teoria e prática) deveremos moldar esses conhecimentos que desejamos estabelecer.

Desta forma a situação de pesquisa a qual estivemos submetidos tem características específicas já que não constitui um trabalho etnográfico propriamente dito, mas os dados recolhidos pertencem a uma pesquisa de cunho etnográfico, já que foram recolhidos a partir não só dos informantes indicados pela aldeia, mas também da própria produção e pesquisa própria.

Como já explicado anteriormente, a estratégia de trabalho, com períodos de trabalho intercalados em função da necessidade dos informantes indígenas retornarem à aldeia para participar dos seus rituais e comemorações.

O território indígena Fulni-ô possui aproximadamente 11.000 hectares, estes são subdivididos entre os próprios índios, são quase 5 mil Fulni-ô, as áreas são partilhadas de acordo com o tronco familiar, há famílias com mais de 3 quilômetros de terras, enquanto outras entre 200 a 300 metros. Toda esta divisão é de acordo com o número de pessoas e qual a ligação de parentesco elas têm (STRAUSS, 1976; RADCLIFFE-BROWN, 1978).

Apesar da grande diferença territorial, todas possuem renda própria, a partir do desenvolvimento sustentável, da economia solidária e da associação indígena, esta

envolvendo a agropecuária (criação de gado, principalmente caprinos), o plantio de raízes, tubérculos e cereais (macaxeira, inhame, batatas, feijão, etc.).

Tudo o que é produzido é de cada família, os produtos que sobram são doados aos que mais necessitam, ou, normalmente vendidos na feira da cidade de Águas Belas.

O pensamento de Mance (1999) corrobora com a visão de solidariedade e união que os Fulni-ô têm:

Ao considerarmos a colaboração solidária como um trabalho e consumo compartilhados cujo vínculo recíproco entre as pessoas advém, primeiramente, de um sentido moral de co-responsabilidade pelo bem-viver de todos e de cada um em particular, buscando ampliar-se o máximo possível o exercício concreto da liberdade pessoal e pública, introduzimos no cerne desta definição o exercício humano da liberdade (MANCE 1999, p.178).

Os produtos artesanais são feitos a partir da palha do ouricuri, que é recolhida das palmeiras e passa aproximadamente uma semana exposta ao sol, para que assim, as índias (a maior parte do trabalho com artesanato é realizado pelas mulheres indígenas) comecem a trançar as nescas da palha transformando-as em cestas, chapéus, vassouras, artigos decorativos para casa e adornos.



Imagem 09. Artesanato Fulni-ô



Imagem 10. Artesanato Fulni-ô

Todos são vendidos através da associação, nas próprias residências dos índios e eventualmente nos eventos ocorridos em Águas Belas, em outros Municípios próximos e na loja da FUNAI em Recife, que por acaso, hoje, está desativada. Os indígenas, tanto os Fulni-ô, quanto os demais do estado reportam-se atualmente à Gerência de Maceió, Alagoas, ou, em Paulo Afonso, na Bahia.

A principal atividade econômica dos Fulni-ô é a agricultura, cultivada de modo tradicional e voltada para a subsistência da família nuclear e ampliada (STRAUSS, 1976). O excedente eventual na maior parte das vezes é trocado ou mesmo doado, ou vendido na feira pública de Águas Belas, numa rede de relações baseada no parentesco e no compromisso mútuo que o grupo mantém entre si. Durante um longo tempo, a remuneração monetária era obtida com trabalhos temporários para fazendeiros da região, porém os valores e o respeito para com os indígenas eram e ainda é diferenciado.

Ainda de acordo com Mance (1999) a economia solidária traz benefícios a toda comunidade:

O objetivo da colaboração solidária, entretanto, é garantir a todas as pessoas as melhores condições materiais, políticas, educativas e informacionais para o exercício de sua liberdade, promovendo assim o bem-viver de todos e de cada um... mais do que isso, trata-se de uma compreensão filosófica da existência humana. Segunda a qual o exercício da liberdade privada só é legítimo quando deseja liberdade pública, quando deseja que cada outro possa viver eticamente a sua singularidade dispondo das mediações que lhe sejam necessárias para realizar – nas melhores condições possíveis – a sua humanidade, exercendo a sua própria liberdade. Igualmente, sob esta mesma compreensão, a liberdade pública somente é exercida de modo ético quando promove a ética realização da liberdade privada (MANCE, 1999, p. 179).

Com o recrudescimento dos conflitos nas relações entre índios e regionais, principalmente ao longo da segunda metade do século XX, muitos Fulni-ô preferiram trabalhar em outros locais (recusando até mesmo sua própria identidade, por medo do preconceito) a se empregarem junto aos invasores de suas terras.

Antes, com uma longa tradição, muitos homens Fulni-ô saíam todos os anos do seu território para trabalharem alguns meses em São Paulo, Bahia e Alagoas, cortando cana e participando de outras colheitas. Hoje essa atividade é quase extinta, pois, os indígenas se organizaram e possuem suas próprias plantações, seu próprio gado, não havendo mais a necessidade de sair da aldeia para adquirir capital.

Contudo, foram às escolas indígenas (na aldeia Fulni-ô existem três escolas públicas estadualizadas) as grandes responsáveis por uma grande mudança na comunidade. As escolas demandaram a formação de um grande grupo de jovens professores, além de um conjunto de apoiadores – merendeiras, secretárias, faxineiras -, todos assalariados. A escola indígena, ao se tornar parte da vida cotidiana das aldeias, cria não somente novas possibilidades de inserção profissional, onde os professores formam uma elite profissional e cultural, mas ampliam os horizontes e expectativas daquelas crianças e jovens estudantes.

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade indígena também possui sua sabedoria para ser transmitida por seus membros, são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. É “uma dimensão construtiva que ligue a história à tradição literária mais do que ao relato da ciência” (NÓVOA, 1992, p.46), pois, há uma ligação entre os conhecimentos tradicionais, a vivência Fulni-ô, a tradição oral, a literatura produzida pelos indígenas e o fato de que a ciência faz-se presente também nestes atos. A construção do conhecimento não começa, ou termina, dentro do espaço escolar.

Essa forma de educação pode e deve contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade da comunidade indígena.

Na interculturalidade da educação escolar indígena, reconhece-se a diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, e sempre está em situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes.

O que pude presenciar na aldeia Fulni-ô e também foi o mais gratificante de toda a pesquisa, foi poder presenciar a alfabetização das crianças indígenas na língua materna Fulni-ô, o Yaathe, e quando os professores indígenas começam a produção da literatura básica cujos autores são pessoas da comunidade local, como também os ensinamentos ao respeito ao próximo, à comunidade, quando digo comunidade, pessoas e espaço físico e sua principal fonte de renda: a Terra.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - MEC (1998):

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a auto-sustentação são a sua TERRA e a valorização de sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior. Algumas alternativas surgem, como projetos comunitários, em vários setores: nos processos de produção e ajuda mútua na saúde, lazer, educação. (RCNEI, 1998, p.97).

As escolas indígenas Fulni-ô são integradas com patamares por conta do retiro religioso no “Khê’xatkhá-liá”, que significa Ouricuri, que começa no início do mês de setembro até o início do mês de dezembro. O calendário escolar termina em agosto, para dar 200 horas de aulas, segundo o MEC é a quantidade de aulas necessárias a serem dadas no ano letivo, o recesso compete ao ritual.



Imagem 11. Ouricuri em época de não-ritual, onde os não-indígenas podem conhecer com a autorização do Cacique ou Pajé, e acompanhado por algum Fulni-ô.

Para não ter atrasos começam-se as aulas em dezembro, e isso enriquece mais a cultura e os fortalece diante da sociedade não-índia. Na sala de aula o educador índio prepara seu alunado para saber valorizar e engrandecer nossa cultura como a dos outros povos.

Na diferenciação e interculturalidade da educação indígena Fulni-ô, se dá quando nas escolas indígenas se ensina o português e a matemática, se, deixar de aprimorar a língua materna, no caso o Yaathe, a história da própria comunidade, os processos de plantações diversas e como isso pode beneficiar a todos, econômica e sustentavelmente. Ainda segundo do RCNEI (1998):

O estudo das questões da terra e da biodiversidade não pode se esquecer dos mitos, das explicações culturais de cada povo, que são modos de conhecer que devem ser apresentados e valorizados. Por exemplo, um assunto muito importante é a fertilidade dos roçados, que está ligada à qualidade do solo, mas também a outros significados simbólicos. (RCNEI, 1998, p. 95).

Onde também no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas traz com muita ênfase a necessidade de serem ensinados, transmitido os conhecimentos voltados as questões da Terra, logo, pois, vivem desta. De acordo com o RCNEI (1998) seguem-se alguns objetivos para o ensino da biodiversidade, assim como todas as suas áreas do conhecimento:

Tendo esse objetivo maior em vista, propõe-se o desenvolvimento das seguintes objetivos: Conhecer a Constituição que assegura o direito à terra e seu usufruto; Valorizar a biodiversidade existente em áreas indígenas; Identificar as áreas indígenas existentes no Brasil e os valores de relação com o seu habitat; Reconhecer a riqueza biológica de sua área indígena e do Brasil; Valorizar o meio em que vive, destacando a biodiversidade existente nele; Reconhecer os materiais existentes na natureza que possibilitam as manifestações artístico/culturais de seu povo; Conhecer e discutir a questão das terras indígenas e a situação fundiária no Brasil. (RCNEI, 1998, p. 96).

Voltando a questões anteriores, essas noções de superação e homogeneização, centrais na abordagem econômica tradicional, têm duas grandes implicações para grupos sociais como os Fulni-ô. A primeira delas se relaciona com o desrespeito às suas especificidades socioculturais e históricas, na medida em que são consideradas apenas como empecilhos a serem vencidos, peculiaridades a serem esquecidas – o que denota uma forte limitação e incapacidade do pensamento econômico tradicional, excessivamente preso a certos pré-requisitos de modelagem instrumental.

A segunda implicação se relaciona à viabilidade dessas propostas de desenvolvimento econômico, sempre pautadas no lucro, na produtividade e na concorrência no mercado, que por definição exclui a economia Fulni-ô, dadas suas condições não capitalistas: propriedade coletiva da terra e dos meios de produção em geral, ausência de mecanismos de mercado, relações de produção pré-capitalistas mesmo que permeadas periféricamente por relações capitalistas e/ou da economia do setor público (transferências, benefícios sociais, etc.).

Onde a produção se dá, de forma coletiva, sobre uma terra de uso comum e indivisível. A preocupação com a gestão dos processos produtivos abre uma janela de oportunidade para grupos como os Fulni-ô, pois, permite que se vislumbrem possibilidades de potencialização da produção com base numa cooperação mais ordenada e dirigida e baseada noutros tipos de incentivos, que não o lucro e a realização no mercado.

Um sistema econômico que abarque todos os aspectos e supra todas as necessidades das comunidades indígenas é algo ainda utópico, porém as organizações familiares e comunitárias mobilizadas e preocupadas na reprodução, nos gastos, na gestão dos recursos que são permissíveis, fazem com que eles aprendam a trabalhar com a terra, respeitando-a, sabendo utilizar-se da fauna e flora local em benefício próprio, sem que haja problemas ecológicos, no território indígena onde vivem.

A literatura especializada chama de economia popular e solidária onde se oferece, várias possibilidades para incorporar realidades espaciais e socioeconômicas similares em vários aspectos com a dos índios Fulni-ô. Nessas abordagens, especificidades de economias

locais não diretamente comprometidas com os processos de organização e de acumulação capitalistas são tratadas como elementos estruturais e viabilizadores de estratégias alternativas de desenvolvimento sócio-espacial e econômico, e não como obstáculos a serem transpostos para integração ao universo do capitalismo.

A criação da Associação na aldeia Fulni-ô, como se percebeu, não é uma ação isolada e também não pode ser compreendida como um simples movimento no sentido de uma “aculturação”. Este tipo de ação está inserido em um processo de mudança cultural que implica na re-significação de elementos externos à cultura a partir de uma lógica própria. Neste caso específico, o contexto em que estão inseridas as comunidades indígenas as leva à apropriação de um discurso político étnico visando sua autodeterminação e autogestão, e a uma consequente revalorização cultural.



Imagem 12. Associação de Artesanato Fulni-ô.



Imagem 13. Associação Mista Fulni-ô.

No entanto, este processo pode gerar alguns conflitos, já que implica na inserção destas comunidades em uma lógica distinta, marcada não somente por relações políticas, mas também por relações econômicas pautadas pelos princípios do capitalismo. Neste ponto pode-se incluir a discussão sobre uma nova forma de organização proposta pela economia solidária, que pode trazer elementos interessantes de serem considerados quando da discussão destas questões relacionadas ao mercado junto às aldeias indígenas.

Ao se fazer, por exemplo, uma avaliação das formas de produção existentes na aldeia, percebeu-se que um dos problemas que poderiam surgir com a introdução da cooperativa seria

uma desigualdade de renda até então inexistente, considerando-se que não são todas as famílias que conseguem manter um mesmo nível de produção.

A simples introdução de uma lógica monetária por si só poderá trazer grandes modificações na forma de organização da aldeia, podendo chegar inclusive à situação extrema de dependência da compra de produtos alimentares, em substituição à alimentação tradicional, cuja propriedade é das próprias famílias. Quanto a isso, precisa-se garantir um trabalho de conscientização, já que a intenção da criação da cooperativa é uma maior autonomia da aldeia frente aos órgãos públicos e às instituições governamentais. O surgimento deste tipo de questão simplesmente faria retornar sob outra forma a mesma dependência.

Outro ponto de discussão foi o surgimento de novos papéis de liderança, na figura dos jovens índios que dominam as principais instâncias de contato e negociação com o não - índio. No entanto, mesmo estes jovens não estão totalmente desvinculados da chefia tradicional neste caso, uma vez que não é qualquer jovem que assume este papel. As figuras que surgem como lideranças são membros da linhagem da chefia e possuem, por isso, certo prestígio anterior à posição de intermediação com o mundo não-índio, estando previamente incluídos nas relações internas de reciprocidade e hierarquia vinculadas à chefia.

A partir deste momento, o trabalho será então de monitoramento de todas estas questões, bem como de acompanhamento e suporte da Associação recém implantada, a fim de que esta possa ter um funcionamento efetivo, cumprindo os objetivos desejados pela aldeia indígena Fulni-ô, considerando-se sempre que esta é uma comunidade em constante transformação, tanto quanto qualquer outra comunidade indígena brasileira.

### 3.3 Educação Escolar Fulni-ô: Um exemplo da Alteridade Indígena

Em relação à Educação Escolar Indígena da etnia Fulni-ô situada no município de Águas Belas, Pernambuco, a aldeia possui três escolas<sup>25</sup> destinadas aos Fulni-ô, sendo duas localizadas na reserva<sup>26</sup> indígena de Águas Belas – a Escola Indígena Marechal Rondon e a Escola Bilíngue Indígena Antonio José Moreira, e a outra localizada na reserva indígena de Xixiakhlá, a Escola Indígena Ambrósio Pereira Júnior, a aproximadamente 5 quilômetros da aldeia principal.

A realização desta pesquisa se deu nas três escolas indígenas. A Terra Indígena – T.I. onde ficam localizadas as referidas escolas possuem uma área de terra demarcada de 11.505.71, desta, somente 4 hectares são povoados e utilizados para a agricultura da comunidade. Infelizmente, a maior parte do T.I. Fulni-ô<sup>27</sup> não é produtivo, nem para a agricultura, nem para a pecuária, ou outro meio de subsistência.

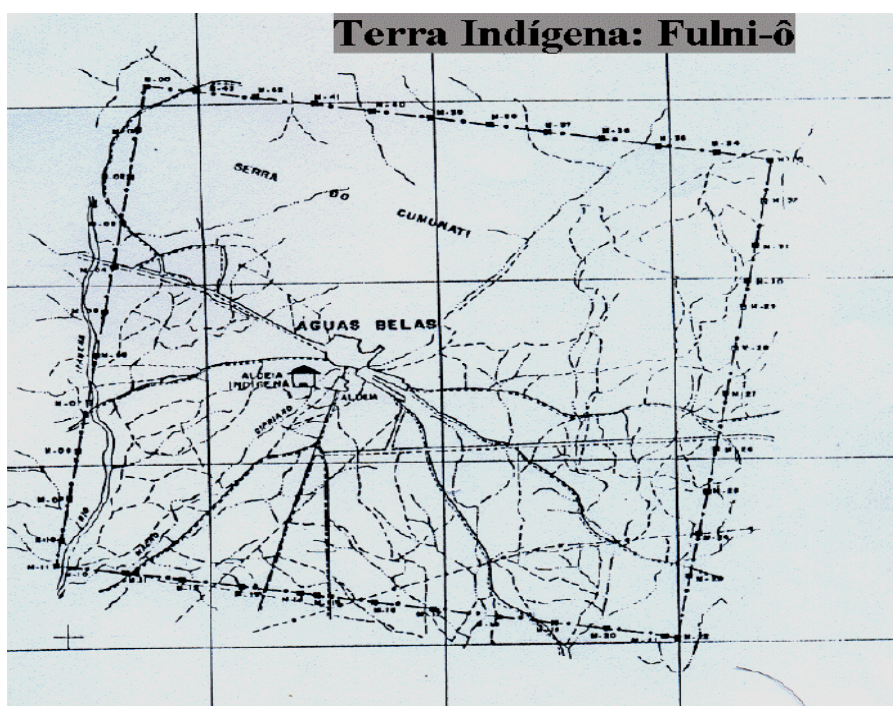


Imagem 14. Mapa da Terra Indígena – T.I. Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

<sup>25</sup> Documentos Referenciais do Governo do Estado de Pernambuco em anexo;

<sup>26</sup> Mapas Gerenciais em anexo ou acesso ao <http://gre-garanhuns-escolas.blogspot.com/p/aguas-belas-perfil-municipal-nome.html> - acesso dia 03 de setembro de 2011.

<sup>27</sup> <http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/mapafulnio.htm>;

A Educação Escolar Indígena é ofertada desde 1980 na Aldeia dos índios Fulni-ô, a aldeia conta com instalações próprias, ou seja, a comunidade já possui três prédios escolares próprio.

Esta situação de espaço e condições adequadas para a oferta da educação escolar na Terra Indígena não reflete a situação do Brasil no que diz respeito aos sistemas públicos de Educação, já que muitas Secretarias Estaduais de Educação estão se adequando e tornando-se responsáveis pela educação dos povos indígenas. No caso do estado de Pernambuco, 70% (SECAD, 2009) das escolas indígenas do estado já estão prontas ou em construção, um grande passo para os processos educativos dos povos da região.

Com relação aos sistemas públicos de educação, é até compreensível sua insipiência perante o atendimento às escolas indígenas, uma vez que somente em 1991 foram responsabilizados por esse segmento escolar. Os Estados e Municípios sempre governaram como se em suas jurisdições não houvessem escolas indígenas.

Essas escolas eram de responsabilidade da FUNAI ou, muitas vezes, delegadas às missões (normalmente, religiosas). A mudança de responsabilidade gerou uma série de expectativas positivas em relação aos investimentos, à inclusão das comunidades indígenas nas políticas de educação, porém, criou alguns impasses para os órgãos públicos educacionais, justamente por estes nunca terem sido responsáveis por essa parcela da população que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “também tem direito à educação escolar.” (NASCIMENTO, 2004, p.80-81).

Atualmente as escolas oferecem Educação infantil, 1ª a 7ª série e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). É a única ter escola bilíngue. A continuidade dos estudos ocorre nas escolas localizadas no município de Águas Belas, em escolas Estaduais não – indígenas ou da rede particular de ensino.



Imagem 15. Crianças Fulni-ô do ensino Infantil. Escola Indígena Marechal Rondon

As Escolas têm a perspectiva de que aproximadamente 1.800 crianças estejam regularmente matriculadas para o ano de 2012, um aumento significativo de matrículas.

De acordo com Bourdieu (1966), o direito à educação está interligado ao Dom da reciprocidade e ao legado cultural.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de visa escolar estritamente dimensionadas pela posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. (BOURDIEU, 1966, p.58-59.).

O saber é um processo contínuo de aprendizado. Que vive se re-construindo dentro das perspectivas culturais, da alteridade, da identidade do povo. Segundo Melià (1999) a afirmação da identidade está na alteridade da ação pedagógica:

Como o conseguiram? E até que ponto mantiveram sua alteridade e sua identidade? Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (MELIÀ, 1999, p.12).

O conhecimento é visto como forma de ampliar as informações do mundo, onde são valorizadas suas experiências, o convívio e suas tradições culturais.

As escolas indígenas Fulni-ô são integradas com patamares por conta do retiro religioso no Ouricuri, que começa no início do mês de setembro até o início do mês de dezembro. O calendário escolar termina em agosto, para ter 200 horas de aulas, segundo o MEC é a quantidade de aulas necessárias a serem dadas no ano letivo, não há férias, só nos dias santos e ou datas que sejam importantes para a aldeia. Falar do Ouricuri não é fácil, até porque é uma situação desconhecida aos olhares não – indígenas.

A criança índia Fulni-ô é muito inteligente, ele traz da sua formação do lar, a bagagem familiar, que é bastante rica e diversificada. É onde está uma grande diferença entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena. A maior parte dos ensinamentos são os tradicionais, voltados às questões da natureza e o respeito a ela, via os antepassados e familiares.



Imagem 16. Pátio da Escola Indígena Marechal Rondon.

Segundo Professor Gonzaga, professor dos saberes tradicionais e da língua materna, o Yaathe,

“Ykkama yookahlê foêete fulykê owe neuthake ysyh, ysá. Newthake ysô sato wfa yatxmã, txyjoo nêêdowá yafutxkyá owe nede ysô sato tole nekadotkake yatxydjo futxydjowa ya todonehlê fuly tsakke yaktowa neka doosekê yôô ote foêete nektay kaskê yaxxykyade txydjo futxywatite nekke yatakade sakmeyadwá, tokê yanêdênê ya lêdwa txydjo êydwasehlê toke yanêdêne, akô xtey. Naatyke yakfatate wama êkhdetka neske wa nekaehlê y wake exnekaêke kê efnyto yatxtxo khyá yakfayooate. Efnyto wakfalese telykyadete ya tsahloá êyniká khyá neka dotkake yakhate tahloate yatxykewa xyá nêêkya yakfalsedê kaskê yaponexyte kaske yafoenete nektay yatxydjo futxywatiste nema necesdê yaktowa yatkaya-tede yatxtxwi ya tuhtalodoá txdjoonêêdotê”.

(“Quando eu era criança pescava no rio com minha avó, minha mãe e meus irmãos. Quando chegávamos lá a gente pegava muito peixe. Eu e meus irmãos pegávamos os peixes e assávamos ali mesmo, perto do rio. Voltávamos pra casa todos sorrindo e muito contentes por ter feito uma boa pescaria, porque pegávamos muitos peixes, comíamos lá mesmo e ainda levava muitos peixes para casa, para dividir com os outros parentes”).

Neste discurso do índio professor percebe-se o valor das relações familiares para a educação, assim como a iniciação dos indígenas mais novos nas relações sociais da aldeia. Ambas as educações são extremamente importantes e necessárias, porém seus papéis dentro da comunidade indígena Fulni-ô são bem diferentes. A educação Indígena é aquela que vem de casa, dos pais, dos ensinamentos orais nas primeiras idades. A educação tanto escolar quanto doméstica é trabalhada e questionada por todos, há uma excelência em qualidade visto que quando o estudante teve uma formação familiar, seu processo de aprendizagem é superior aos demais.

A criança começa a andar, a falar e é aconselhado sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas. (NASCIMENTO, 2004, p.135).

Toda criança indígena tem seu tempo, tempo de crescer, brincar, conhecer o mundo. O aprendizado não está necessariamente dentro da escola.

O interessante no caso dos índios Fulni-ô, e o que eu pude perceber e vivenciar, foi algo que não é mais visto entre nós não-índios, a participação da comunidade indígena nas reuniões escolares e na formação dos currículos.

Corroborando neste contexto Melià (1999),

A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica. (MELIÀ, 1999, p. 13).

O papel do professor indígena é de ampliar e transformar estes conhecimentos e riquezas em uma amplitude intercultural. A metodologia utilizada pelos docentes indígenas é baseada nas tradições da comunidade, nos livros e materiais que na maioria das vezes é produzido dentro da própria aldeia. O currículo escolar passa a ser diferenciado exatamente por causa destas particularidades de cada comunidade indígena, os alunos são preparados de acordo as suas necessidades.

Ainda em relação aos discursos proferidos pelos Fulni-ô, Txhleka Fulni-ô, também professora relata sobre seus conhecimentos tradicionais:

“Yéékhdedwawde titizânia yéékhdeka, yéékhdedwawde yatkha ewhiihose yakh’koká. Yakefekhla sato nawde thekhdeka, tha sesa toona khdeho satose thakeynikaske. Thekh’de hããdotkya satöona tha yakhdekke, efewde tha tetite. Thooma yxtima’fthoa thama tha as txtxokhdekahle. Tha as tkha laykiake. Efeklawnã yakhdedeka tytxdjoa sato lehe tonawe ekhdeka lahe.

Nek’ke wakelha idemiikya, yahatxo wa ed’dodete yake setso sato wake deim’ho:owe neka khletsnete tytxdjoa sato, wa neka wed’dodete kakmã? Wwnika iet’ka wa khofeã. Yketkya Txlhlea txhlexkya. Owe awtxhy khãna”.

(“Nosso conhecimento não é um conhecimento que se dá por acaso, ele tem uma inspiração que vem do Nosso Criador. Os mais velhos são aqueles que têm uma idade acima dos demais e que conviveu com muitas pessoas que sabiam muito e viram muita coisa acontecer de bom e ruim, por isso, ele sabe de muita coisa. Eles não somente conhecem, eles têm o dom, e são somente eles que têm a sabedoria e a experiência de curar os males. Eles se aprofundam, se especializam de uma forma que se diferenciam dos demais, pois, acabam se unindo com a mãe natureza. E na hora de produzir os remédios para aquele determinado mal, os conhecedores já têm como base de solucionar o problema de acordo com os seus costumes. Um conhecedor não pode ser apenas pessoas velhas, algum jovem também pode se tornar um deles, vai depender somente da sua essência. Se ela estiver ligada para ele se tornar um, ele vai ser. A natureza vai puxá-lo naturalmente até que ele se torne um”).

Dentre as tendências que polemizam o pensamento sobre a temática nas escolas indígenas, a interculturalidade é a que mais se articula com o saber tradicional de cada povo, quais os saberes e necessidades dos mesmos. As relações internas também são questionadas.

Os desafios estão relacionados à busca de conhecimento recíproco e da construção da solidariedade interétnica.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Hoje existem leis que favorecem o reconhecimento e necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para os povos indígenas, contudo há contradições a serem superadas.

As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas, porque possuem características de ensino próprio. Existem diferenças como os regimentos escolares, calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologias, etc.

Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida. (MANDULÃO in GRUPIONI, 2006, p. 221).

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade indígena também possui sua sabedoria para ser transmitida por seus membros, são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

Essa forma de educação pode e deve contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade da comunidade indígena.

Na interculturalidade da educação escolar indígena, reconhece-se a diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, e sempre está em situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticos e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes.

Segundo o professor Flyxmayá, ele diz que:

“Ydemiikya, tyx’djoawdeke wa nahate owtosa ktsalanelhake tak’ke, nãwde káká ykhowfëa, tx’txayá êêtxydetete yatxhlekã sato êflëndosehemã. Êêfeãkyake setso sato khowkêã. Ynetkaka wak’falseke wakhanete, nehöödêkyake yafmã êêfea, setsöokyake txhlela, atxwa feea, nehöödêkyake yaksá”.

(“Peço a todos os jovens e crianças que observem o que está escrito no livro, pois, nele está escrito nossa futura vida com a natureza, para que um dia não deixemos acabar a natureza e a nossa cultura. É muito importante para todos nós que somos índios e principalmente a todos índios Fulni-ô, que nós fortaleçamos a nossa ligação com a natureza, as orações e as plantas, que desenvolvamos uma visão voltada à preservação de todas as plantas. Eu queria que o nosso povo não esquecesse que, apesar da civilização, o índio é árvore, o índio é terra e o índio faz parte da natureza”).

Os assuntos que esta literatura abrange são relacionados à cultura Fulni-ô, a saúde, agricultura, economia, etc. Assuntos que trazem um alto valor moral e cultural dos mesmos, preservando assim seus costumes e tradições.

Ao tentar comparar as educações, indígena e não-indígena é preciso, antes de qualquer confronto, tentar entendê-la como um suporte aos estudos sobre as novas educações. Segundo Ferreira (2008, p. 125), a educação comparada está sempre vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação.

É o projeto de uma grande empreitada, (...) essa tendência universal rumo a uma mesma meta, a regeneração e o aperfeiçoamento da educação pública (...). Parece, portanto necessário formar para essa ciência, como ocorreu com outros ramos de nossos conhecimentos, coleções de fatos e observações (...) para deles deduzir princípios certos, regras determinadas, e assim fazer da educação uma ciência aproximadamente positiva. (JULLIEN DE PARIS, 1962, p. 08 in FERREIRA, 2008).

Esta é um rico instrumento de análise, para resgatar a diversidade, a singularidade e a enredamento dos processos educativos. No entanto, a metodologia comparativa constitui a busca da identidade, ou seja, da unificação de um modelo ideal que se transforme em outro possível exemplo paradigmático, unânime e verdadeiro.

Libertada pelas transições civilizacionais contemporâneas de suas tentações de “naturalização” do Outro, a educação comparada está hoje em dia engajada numa empreitada salutar de reavaliação de seu projeto científico, de redefinição de suas unidades e de suas ferramentas de análise (MALET, 2004).

Esta análise da identidade é bem relatada por Strauss (1976) e Hall (1997), que com bastante propriedade nos ajudam a entender a relação identidade e cultura, que é essencial para tentarmos compreender os povos indígenas e conseqüentemente o processo escolar dos mesmos.

A formação da identidade, tanto individual como coletiva, depende do reconhecimento pelo outro. Devida ou indevidamente, o reconhecimento prepondera na definição “quem somos” e de como queremos que o outro nos veja. Além disso, é uma construção que relaciona o indivíduo: a comunidade, ao território e com outros grupos sociais. As identidades conferem-se na interação social, adquirem-se e criam-se em processos sociais, constroem-se através da socialização, sendo essas, expressam-se em discursos e ações simbólicas.

“O modo de vida, as formas de agir e de pensar, condutas efetivas e representações sociais (valores, ideologias e normas sociais) de um grupo, ou, ainda, como sistema de comunicação”. (BRAND, 2001, p.40).

Hall (1999), afirma que a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros. É também o resultado de políticas culturais da diferença, "de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político"

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade indígena também possui sua sabedoria para ser transmitida por seus membros, são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. É “uma dimensão construtiva que ligue a história à tradição literária mais do que ao relato da ciência” (NÓVOA, 1992, p.46). Essa forma de educação pode e deve contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade da comunidade indígena.

Como corrobora Bourdieu (1966):

[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação continua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. (BOURDIEU, 1966, p.41).

Na interculturalidade da educação escolar indígena, reconhece-se a diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, e sempre está em situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticos e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes.

Presenciar a alfabetização das crianças indígenas na língua materna, o Yaathe, e poder ver seus professores construindo a literatura básica da aldeia, cujos autores são pessoas os próprios índios.

Foi como me sentir ao vivenciar um mundo tão próximo ao meu, mas também muito distante das realidades do capitalismo feroz, da violência e do descaso com a educação, principalmente a infantil.

Os assuntos destes materiais trazem sobre os valores morais e culturais dos mesmos, preservando assim seus costumes e tradições, que normalmente são transmitidos oralmente,

ou via Dom. e que este não é somente um papel da escola, mas sim, da comunidade, da vida entorno da Aldeia.

Por isso, acha-se, os não - indígenas, que os índios não tem “cultura”, não sabem o que é escola, livro, material didático, etc., que o aprendizado fora do ambiente escolar não tem valor para a sociedade. Logo, de acordo com Bourdieu (1966),

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrario, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social; pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1966, p. 41).

Nas três (03) escolas indígenas da Aldeia Fulni-ô o conteúdo programado depende das séries em que estão os alunos. Em conversa com a professora Jane Kely Pontes de Lima, que leciona nas séries da educação infantil, e da língua Yaathe, explicou que os conteúdos são os mesmos do estado de Pernambuco, a diferença é a valorização do idioma materno e sua agregação aos demais assuntos que serão ensinados.

Na Secretaria de Educação Indígena Fulni-ô, na própria aldeia, foi-me apresentado os Indicadores de Desempenhos do Yaathe para serem trabalhados em sala de aula.

Os Indicadores de Yaathe (Língua Portuguesa) para todos os módulos de aprendizagem:

- Relatar oralmente e por escrito as histórias contadas pelo professor e alunos;
- Fazer interpretação das histórias contadas;
- Identificar as vogais e consoantes do Yaathe;
- Empregar a ordem alfabética;
- Identificar no alfabeto as letras maiúsculas e minúsculas;
- Desenvolver e identificar as diferentes possibilidades de grafia do alfabeto e das palavras escritas em Yaathe;
- Identificar as sílabas e saber separá-las das palavras;
- Identificar os acentos agudos e circunflexos;
- Reconhecer e identificar os substantivos: comuns e próprios;
- Ler textos (pequenos ou grandes) em Yaathe e traduzir para a Língua Portuguesa;
- Ler com ritmo e pronuncia corretamente;
- Leitura e colocação de nomes nas imagens;

- Retirar dos textos ou de frases: masculino e feminino; singular e plural; aumentativo e diminutivo;
- Ler e identificar os encontros vocálicos em Yaathe;
- Pesquisas palavras e frases em revistas, livros, jornais, cartazes e traduzir para o Yaathe;
- Reconhecer sinônimos e antônimos nas palavras escritas em Yaathe;
- Retirar nas frases e textos verbos em Yaathe.



Imagem 17. Sala de aula do Ensino Fundamental I, Escola Indígena Marechal Rondon.

Os Indicadores de Yaathe (Matemática) para todos os módulos de aprendizagem:

- Identificar os números em português e traduzir para o Yaathe;
- Fazer a leitura corretamente dos numerais;
- Nomear o antecessor e o sucessor dos números em Yaathe;
- Resolver operações matemáticas em Yaathe;
- Fazer a contagem de objetos, matérias naturais em Yaathe.

Os Indicadores de Yaathe (História) para todos os módulos de aprendizagem:

- Identificar a história do seu povo – Fulni-ô – e de outros povos;

- Identificar o processo histórico a partir da sua vida e sua mudança que aconteceu;
- Trabalhar as histórias contadas pelos professores e alunos em Yaathe;
- Reconhecer as relações sociais, econômicas, políticas e culturais dos índios e dos não-índios;
- Pesquisar com as pessoas mais velhas a vida dos índios Fulni-ô, com perguntas elaboradas pelos professores e alunos;
- Debates sobre diversos assuntos ligados à história entre professores e alunos;
- Registrar através de pesquisas a vida dos Fulni-ô, ontem e hoje, produzindo pequenos livros.



Imagem 18. Sala de aula. Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon



Imagem 19. Sala de aula. Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon.

Os Indicadores de Yaathe (Geografia) para todos os módulos de aprendizagem:

- Identificar vários tipos de comunidades existentes em Yaathe;
- Identificar a paisagem urbana e rural;
- Traduzir da Língua Portuguesa para o Yaathe os diversos aspectos que compõe as paisagens;
- Classificar nomes dos meios de transporte e suas utilidades;
- Identificar os pontos cardeais em Yaathe.

Os Indicadores de Yaathe (Ciências) para todos os módulos de aprendizagem:

- Diferenciar os fenômenos da natureza em Yaathe os nomes de cada um e sua importância;
- Identificar os animais vertebrados e invertebrados, terrestres, aéreos e aquáticos;
- Reconhecer a importância de uma boa alimentação e cuidados;
- Reconhecer os diversos tipos de solo;
- Reconhecer as formas físicas da água e conservá-la limpa e pura;
- Reconhecer a importância do reflorestamento e de se evitar o desmatamento;
- Estudar a cadeia alimentar dos homens e dos animais;
- Compreender sobre a higiene corporal;
- Trabalhar a orientação sexual em Yaathe;
- Apresentação das plantas medicinais em quantidade pequenas, através de aula expositiva falando das medicinas indígenas;
- Reconhecer o corpo humano, começando pela cabeça e sua divisão;
- Trabalhar nomes de animais domésticos e selvagens, suas utilidades para o homem;
- Identificar as alimentações dos antepassados e como se adquiria e se preparava.

Os Indicadores de Yaathe (Artes) para todos os módulos de aprendizagem:

- Conceituar artes em Yaathe;
- Criar formas através da arte;
- Reconhecer os diferentes estilos de danças em Yaathe;
- Reconhecer as cores em Yaathe;
- Misturar tintas para adquirir outras cores;
- Estudar letras de músicas em Yaathe;
- Confeccionar artesanato indígena Fulni-ô;
- Diversificar a utilização de materiais;
- Trabalhar outros tipos de artesanato de outros povos;
- Trabalhar danças indígenas com músicas em Yaathe;
- Compreender as pinturas corporais;
- Identificar formas diferentes de desenhos;
- Expor cartazes e trabalhos realizados pelos alunos.



Imagem 20. Alunos indígenas do Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon.



Imagem 21. Alunos indígenas do Ensino Fundamental II. Escola Indígena Marechal Rondon.

Comparar metodologias não é fácil, mas sim, desafiador, segundo Ferreira (2008) a Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objetivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais e suas ações pedagógicas. Não é, pois, tentar comparar educações, porém mostrar outras realidades diferentes das nossas. De acordo com Melià (1999),

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica. (MELIÀ, 1999, p. 12).

Essa tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar o Outro e, com isso, a si mesmo (MALET, 2004); e analisando o “outro” como personagem principal para o desenvolvimento sócio-educacional, Augé diz que “se os outros são menos outros, o mesmo não é mais o mesmo, ele se torna mais complexo, divide-se, diferencia-se” (AUGÉ, 1994, p. 83).

Este é o principal diferencial entre os indígenas e não – indígenas, manter a Alteridade de um povo que luta por seus direitos, como diz o próprio Ferreira (2008), que seja portadora de um saber com sentido que incorpore a esperança de um mundo melhor.

De fato, o importante nesta investigação não foi somente fazer os professores Fulni-ô se apropriarem e discutirem sobre os documentos referenciais da educação indígena, mas ouvir e relatar os professores a apresentarem sua prática, por mais simples que ela fosse. Os

professores Fulni-ô foram contemplados nesta pesquisa com o objetivo de proporcionar um multi-olhar sobre a escola indígena e seus conhecimentos tradicionais, porém, quem mais adquiriu conhecimento nesta longa, por vezes exaustiva caminhada, mas extremamente satisfatória e revigorante, foi eu.

Depois de quase cinco anos de convívio, de idas e voltas, com a ajuda da minha família, o apoio do meu trabalho para que não perdesse mais aula, uma distância incansável, por algumas vezes, alguns (muitos) quilômetros a mais e de todos os eventos ocorridos – não somente por sua frequência, mas por seu papel de constituintes ou conformadores de sentido para o que se faz na Aldeia Fulni-ô. Estes começaram a se transformar em fatos diários, como se fosse uma espécie de ritual.

A estrada até a Aldeia é de barro, quando vem a chuva, tem muita lama, quando não, ficam os buracos e pedras no meio do caminho, mas até chegar nela tem que atravessar toda a cidade (digo toda, mas o município de Águas Belas é relativamente pequeno em relação à capital).



Imagem 22. Estrada da Aldeia Fulni-ô, Águas Belas, Pernambuco.

As senhoras, as mais velhas, ficam em seus terraços tecendo suas palhas de ouricuri (árvore da família dos coqueiros), para produzir o artesanato da aldeia, que normalmente é vendido lá mesmo nas casas destas senhoras, às vezes quando sobram levam à cidade, enquanto cantam os toantes em Yaathe, mas sempre com um olhar distante, como se tivessem perdido algo no tempo.

As crianças correndo e brincando de futebol, bola de gude ou de bicicleta depois das aulas nas escolas Marechal Rondon e Xixiakhlá esperando o horário do turno vespertino para a escola bilíngue, ou quando não tem seca, banho de açude (represa de água), ah! Este é um momento de tanta felicidade, parece que não existe mais nada no mundo, esquecem-se os horários, as tarefas, as obrigações, mas são crianças, e estão no tempo das descobertas, de desvendar o mundo, por menor que ele seja, ou que ele esteja simplesmente nas matas da Aldeia. E assim vai se revelando o dia a dia dos mais novos, com suas dúvidas e seus anseios.

Os homens em idade produtiva normalmente estão trabalhando e ao final da tarde se encontram na frente da cede da FUNAI e da FUNASA, onde também se encontra a Secretaria de Educação Indígena Fulni-ô.



Imagem 23. Polo base da FUNAI e FUNASA, Aldeia Fulni-ô.



Imagem 24. Dança típica Fulni-ô – Toré.

Lá tem uma linda e frondosa árvore da família das acácias, e é nesta que eles se encontram para uma conversa em Yaathe, era nesta hora que eu sempre aparecia, era muito curioso e interessante escutá-los falando, apesar de não entender praticamente nada, só palavras soltas. O meu vocabulário é escrito, e um pequeno dicionário me acompanhara.

As mulheres, nesta hora estão em casa, preparando o jantar; o cuscuz, café, pão torrado, queijo e doce de leite (o café, de suas plantações, e o queijo e os doces produzidos normalmente em suas casas). Era a ocasião em que a família Fulni-ô se encontrava e conversava sobre sua jornada. Sempre me encantava o aroma do café pairando o ar, não só a mim, mas a todos que sentiam o caloroso perfume, sentia-se de longe. Todos sabiam o momento de ir para casa.

Depois de uma mesa farta, pelo menos as que presenciei, mas também tenho conhecimento das que não presenciei, e infelizmente não foram tão agradáveis, todos se reúnem sob o luar e fumam a “chanduca”, tipo de charuto feito de madeira, eles fumam o fumo de rolo, que muitos têm plantado no quintal de casa.

A hora da “chanduca” sempre era muito especial, pois, quando todos se encontravam, histórias eram contadas, principalmente pelos mais idosos. Como eles chegaram naquela terra, como surgiu o Yaathe, como fugiram das perseguições...

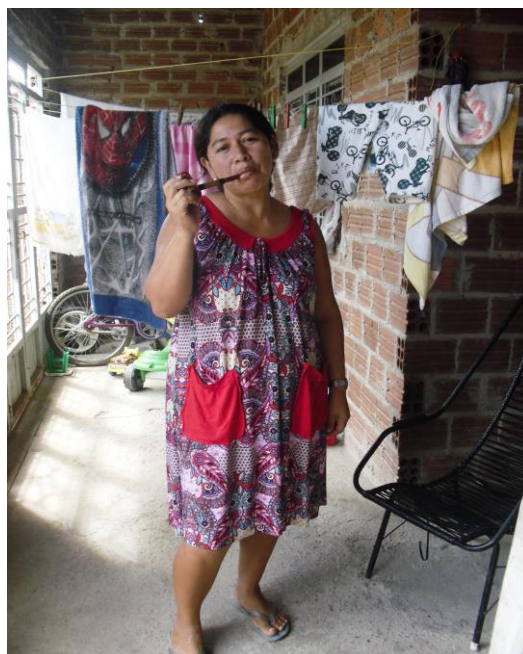


Imagem 25. Neide Fulni-ô, fumando a Chanduca.

Fatos por vezes que me entristeciam, pelo sofrimento e dor que seus antepassados passaram.

“Dôwea’tole txo’laká yasak-ehwkwa sendó’tkakê, towe etkhatykyá-tytyo, yamúmnikte, Yao:sëahate yatsfõ:ma-khya”.<sup>28</sup>

(“Na imburana juntávamos a macambira, uma no meio da outra, esfregando-as, “mode” sair fogo, para fumarmos enquanto caçávamos”).

Numa dessas experiências que pude presenciar, todos os assuntos eram comentados e discutidos, mas principalmente a visita de uma professora “branca”, que veio e conseguiu quebrar com uma barreira muito forte que os índios Fulni-ô têm com os não-índios. Por todo um histórico de invasões e perseguições, este é um dos motivos que a produção científica sobre os Fulni-ô é escassa.

<sup>28</sup> Seu João, índio Fulni-ô contando uma das suas histórias.

Não digo que meu acesso aos índios Fulni-ô foi do dia para noite, foi um processo longo, demorado e por vezes cansativo (para conseguir as informações necessárias, e sei que não possuo todas, e talvez nem as queira). Mas no final de tudo, tenho certeza de quem ganhou mais fui eu, o aprendizado, a convivência, as experiências, a sinceridade, a simplicidade, compaixão e humildade, adjetivos que não encontramos tão facilmente na nossa sociedade. E até em momentos mais particulares de consternação minha, os meus amigos Fulni-ô, estavam sempre presentes, rezando e entoando os seus torés. E eu lhes agradeço muito por isso.

Conheci os índios Fulni-ô não só por serem índios, mas por serem seres humanos por nobreza, a paixão com que realizam seus atos, seus rituais, sua língua. São exatamente guerreiros. Guerreiros que lutaram e lutam por seus direitos, por sua dignidade, por preservar sua cultura, por serem cidadãos brasileiros.

Sinto-me parte integrante deste contexto, não posso dizer que sou índia, mas sigo as palavras do professor Viveiros de Castro (2006) onde ele diz que “quem nasce no Brasil é índio, só não é quem não quiser ser”. Sinto-me indígena de alma, de valores éticos e morais, de coração e principalmente de respeito, palavra que aprendi a compreender no seu fidedigno significado e na qual levo comigo, nas minhas caminhadas e pesquisas afora.

O tratamento que tive da comunidade e em particular com algumas pessoas, posso dizer com toda a certeza, foi muito mais amigável, sincera e respeitosa que muitas situações vivenciadas na “minha sociedade” não – indígena.

Foram tantos momentos, tantas emoções que faria outra Dissertação só para contar as histórias que vivi na Aldeia Fulni-ô, os jantares na casa de Neidinha e sua família, seu pequeno filho me pedindo para trazê-lo a Recife, pois, não conhecia o mar.



Imagem 26. Os companheiros na aldeia: Ana Carolina Coimbra, Winnes Pontes, Sheila Frederico, Jane Kelly Pontes e sua filha Mayalú.



Imagem 27. Winnes Pontes, Ana Carolina Coimbra e Neide Fulni-ô.

Já na casa de Jane conheci sua filha Mayalú, mãe, irmã e uns sobrinhos que moravam no Alto Xingu, no Amazonas, e seu João, pai dedicado e preocupado com o futuro da filha, fui a muitos almoços lá.

Além dos presentes que ganhei, na visão dos indígenas um bom presente faz parte das tradições, não é algo simplesmente material, tem um valor maior que isso, é um dom. Foram diversos artesanatos da etnia, carnes de bode, potes de doces, frutas da época, queijos feitos por eles mesmos, pães, café de pilão e o mais importante, o reconhecimento, o carinho de toda a comunidade, e a amizade, ao ponto de ter sido convidada para o funeral do saudoso Pajé seu Claudio. Este é um presente, uma dádiva que nem todos podem ter, sou muito grata pela consideração.

Não foram apenas momentos bons, passei por situações difíceis, que colocaram em dúvida a minha segurança, não por causa da comunidade indígena, mas pela ocasião das viagens e dos transportes que me fazem chegar até lá, apesar disso, felizmente, nada de mais sério ocorreu.

Em Águas Belas, a aldeia parece se afigurar como o contexto por excelência – embora não exclusivo – onde se realiza essa operação da identidade. Segundo Castells (2008, p. 22) “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”, este é o sentido que compartilho em relação aos índios Fulni-ô.

Análises sobre a cultura são muitas, por isso todo povo tem sua cultura. Uma cultura pode ser caracterizada por suas realizações culturais, que sintetizam o grau de evolução de um determinado grupo social. Não importa qual grau ela possa influenciar sobre as outras. A cultura Fulni-ô não somente é caso de estudo ou de interesse científico, mas também, dos próprios índios, a valorização e o respeito, são rituais religiosos, são as vidas desses índios. Como diz Lévi-Strauss (1986):

(...) os elementos são menos importantes que o modo pelo qual cada cultura os agrupa, retém ou exclui. E o que faz a originalidade de cada uma delas está antes na sua maneira particular de resolver problemas, de perspectivar valores, que são aproximadamente os mesmos para todos os homens: pois todos os homens, sem exceção, possuem uma linguagem, técnicas, uma arte, conhecimentos positivos, crenças religiosas, uma organização social, econômica e política (LÉVI-STRAUSS, 1986, p. 349).



Imagem 28. A partida da Aldeia de Águas Belas.

Não é por acaso que de lá saíram não apenas professores de cultura, importantes na Escola Indígena, como também muitas lideranças hoje em atividade. Todos esses elementos, como já mencionados, parecem funcionar como meio pelos quais eles se fazem índios.

Por fim, o mesmo parece válido quando se referem animadamente às viagens a capital Recife, a ida ao Ouricuri, às reuniões do conselho indigenista em Recife e Olinda ou ainda, ao encanto suscitado pelos Fulni-ô. Nesses casos, o encontro com o outro (brasileiros ou índios de outras etnias), concebido transforma-se em um momento por excelência de constituição de si mesmos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para tentar compreender, ou até mesmo explicar sobre os povos indígenas do Brasil, faz-se mais que necessário se desprender, primeiramente de qualquer tipo de discriminação e preconceitos já preexistentes. A comunidade Fulni-ô é uma sociedade simples, que vive dos trabalhos comunitários e da venda do seu artesanato indígena. Para população não-indígena, são simples homens do campo.

Não há de fato pretensões materialistas, consumismo existe, pois, estamos no século XXI, mas as tradições, os costumes, a língua materna transformam a vida simples e pacata destes indígenas num mundo diferente do nosso. Apesar dos anos, estas tradições continuam fortes e intensas. Estas são transmitidas também através do processo educacional, direito hoje conquistado e garantido pela lei brasileira.

O processo educativo dos povos indígenas não é uma ação isolada e também não pode ser compreendida como um simples movimento no sentido de uma “aculturação”. Este tipo de ação está inserido em um processo de mudança cultural que implica no novo significado dos elementos externos à cultura. Neste caso específico, o contexto em que estão inseridas as comunidades indígenas as leva à apropriação de um discurso político étnico visando sua autodeterminação e autogestão, e a uma conseqüente revalorização cultural.

Onde os valores são respeitados e passados à comunidade, como se não houvesse mudanças no contexto sociocultural da aldeia, mas com as novas tecnologias agregadas ao novo mundo indígena.

Nesta investigação, ao tentar trazer um pouco da vida destas pessoas exemplares, procurei demonstrar como uma excepcional experiência vivida, os Fulni-ô constroem-se e reconstroem-se, constituindo o momento vivenciado a partir das vivências do passado e de suas perspectivas para o futuro, e, principalmente, o fato do desenvolvimento dos processos educativos particulares. A principal finalidade desta foi, tentar atribuir legitimidade à experiência por mim vivida, e a dos próprios e principalmente dos índios Fulni-ô.

Logo, quando estes forem acolhidos e colocados em evidência, os valores que de fato interessam à formação plena do homem estarão em condições, de acabar com todo preconceito e discriminação da sociedade não-indígena impedindo que o mundo seja mais humanizado.

Assim, as questões abordadas nesta investigação empírica podem nos ajudar a repensar a experiência dos indígenas brasileiros, particularmente os índios do Nordeste, em especial os Fulni-ô. Então, poderíamos começar a perguntar como cada grupo procede, em consonância com as circunstâncias específicas de sua experiência e com os contextos históricos e sociais nos quais se encontram.

Acredito, pois, que possamos reconhecer, valorizar e respeitar toda a capacidade produtiva destas sociedades, e quando me reporto aos amigos Fulni-ô, a todos os seus costumes, tradições e segredos, como é o caso do Ouricuri. Todas as pessoas que por ali transitam, fazem parte e acreditam no ser índio. Essas experiências também são compartilhadas e construídas por outros índios Fulni-ô que embora não frequentem a aldeia diariamente, participam também do desenvolver da aldeia, sempre voltando ao ponto de partida, assumem-se índios, e participam ativamente do grupo, e no período dos seus mais reclusos rituais, voltam à aldeia para juntar-se aos seus.

Logo, gostaria de destacar uma reflexão final desta dissertação: a concepção sobre a relação entre costumes tradicionais, modernidade e a educação escolar indígena e todos os elementos que constroem estas perspectivas. A experiência vivida pelos Fulni-ô corrobora muito bem essas perspectivas. Pois, seus costumes, além de preservados, são transmitidos, não importa a faixa etária, seja novo, adolescente ou adulto; a educação escolar, hoje, direito garantido e a modernidade que está inserida no novo contexto global.

Assim, a construção de uma história forte e que se resgata e se reinventa a todo tempo ressalta, sobretudo os procedimentos pelos quais aprenderam a lidar com o Estado e com a sociedade civil em busca do reconhecimento pleno, os direitos civis e a manter sua própria cultura e costumes, e a conquista da educação escolar, agora com suas especificidades, valorizando, ainda mais as populações indígenas.

Ao contrário, de fato, são categorias e oposições que se repetem e que revivem ao longo da história. Sempre, ao mesmo tempo.

## **REFERÊNCIAS**

ANGELO, Francisca Novatino P. de. “**A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil**” In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Ethnography and participant observation**. New Work: John Wiley, 1994.

AUGÉ, Marc. **Le sens des autres**. Paris: Fayard, 1994.

BARTH, Fredrik. “**Grupos Étnicos e suas fronteiras**”. in: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter. “**O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**”. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BERGSON, Henri. **A Lembrança do Presente e o Falso Reconhecimento**. São Paulo: Trans/Form/Ação, 2006.

BOAS. Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1966.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. “**A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**”. In: CATANI e NOGUEIRA. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAND, Antônio. “**Os novos desafios para a escola e para o professor indígena**”. In: **Séries-Estudo: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS: UCDB, n.15, p.59-70, Jan. /jun. 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI/Indígena, 2002). Brasília, DF: MEC, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002.

CAILLÉ, Allan. **Antropologia do dom**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, Carla Siqueira; PAJEÚ, Edilene Bezerra. **Relatório de Avaliação do Cumprimento dos Objetivos e Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pernambuco**. Roraima: UFRR, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2000.

CARVALHO, Jailton Nascimento. **Mawa'aiaká – Escola Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1974 a 2004**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2006, p.216.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. 6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Celso. (org.). **Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2006.

CONEEI.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&task=view&id=153&Itemid=135 - [WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br)

COSTA, Sérgio, WERLE, Denílson Luís. “**Reconhecer as Diferenças: Liberais, Comunitaristas e as Relações Raciais no Brasil**”. In. AVRITZER, Leonardo José; DOMINGUES, Maurício (Org.). **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os Direitos do Índio – ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador – uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Os nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota**. São Paulo: Perspectiva, 1940.

FIGUEIREDO, Silvo Lima. **Ecoturismo, festas e rituais na Amazônia**. Belém: UFPA, 1999.

FRANCHETTO, Bruna. **O papel da educação escolar na domesticação das línguas indígenas pela escrita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1995.

FRASER, Nancy. **From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post socialist' age**. New Left Review, 1995, n.212,p.68-93,July/ August. London: Routledge, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. **A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder**. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 2009,14, 13-27.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GÓMEZ, Gregório Rodríguez. **Metodología de la investigation cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **"A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa"**. In PIMENTA; GHEDIN; FRANCO. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Os índios do descobrimento**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.75, n. 179/180/181 jan/dez. 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **As leis e a educação indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SECAD, 2000.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena**. In Anais do 2o. Fórum Mineiro de Educação, 2002.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. “Um território ainda a conquistar”. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

GUTJAHR, Eva. **Entre tradições orais e registros da oralidade indígena**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2008, p. 217.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HALL, Stuart. “**The work of representation**”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós – Modernidade**. São Paulo: UNICAMP, 2000.

HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. **Antropologia Cultural e Social**. São Paulo: Cultrix, 2006.

HONNETH, Axel. “**Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a teoria democrática hoje**”. IN: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática hoje**. Brasília: UNB, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra. “**Re(des)cobrimdo o outro – Para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais**” In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JULLIAN DE PARIS (1968) in FERREIRA, Antonio Gomes. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

KUPER, Adam. **Cultura: A Visão dos Antropólogos**. EDUSC: Santa Catarina, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14º Ed. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridades em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS entre indígenas da Reserva Kadiweu, Mato Grosso do Sul – Brasil**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2009, p.224.

MAINGUENEAU, Émile. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 1997.

MALET, Régis. **Educação Social**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1301-1332, Set./Dez. 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, Ciência e Religião**. Lisboa: Edições 70, 1984.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANCE, Euclides André. **A revolução das Redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MANDULÃO, Fausto da Silva. “**Educação na visao do professor indigena**”. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. “**Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença**”. Comunicação apresentada à Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. “**Trançados da educação indígena**”. In: **Comissão Pró-índio/SP. A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: Palco das diferenças**. Coleção Teses e Dissertações em Educação. Campo Grande: UCDB, 2004.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982.

NÓVOA, Antonio; POPKEWITZ, Thomas S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “**Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**”. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A Viagem da Volta**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999 a.

OLIVEIRA João Pacheco de. “**A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história**”. In: **Ensaio de Antropologia e História**. Rio de Janeiro: UFRG, 1999b.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1998.

PAIVA, José Osvaldo de. **O silêncio da escola e os Uru-Eu-Wau-Wau do Alto Jamari**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2000, p.153.

PEIRANO, Mariza. **A Alteridade em Contexto: A Antropologia como Ciência Social no Brasil**. Brasília: UNB/Serie Antropologia, 1999.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro**. São Paulo: Lua Nova, n.74, 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-452008000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-452008000200003&lng=en&nrm=iso)>. Access on 13 Aug. 2010, às 10 horas. doi: 10.1590/S0102-64452008000200003.

QUIJANO, Aníbal. **Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru**. Lima: Estudos Avançados 6 (16), p.73-80, 1992.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred. “**Organização Social das tribos australianas**”, In MELATTI, Julhio (Org.). **Antropologia**. São Paulo: Ática, 1978.

RAMOS, Alcida Rita. “**Ethnology brazilian style**”. In: **Cultural Anthropology**. 5(4), 1990.

RIBEIRO, Gustavo Lins. “**Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/utopia do desenvolvimento**”. In: **Cultura e Política no Mundo Contemporâneo**. Brasília: UNB, 2000.

ROBIN, Fox. **Parentesco e Casamento: uma perspectiva Antropológica**. Portugal: Edições Lisboa, 1986.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. “**Transmissão geracional e família na contemporaneidade**”. In: BARROS, Miriam Moraes (Org.). **Família e gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RODRIGUES, Ayrton Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

RODRIGUES, Ayrton Dall'Igna. **Flexão relacional no tronco linguístico Macro-Jê**. Boletim da ABRALIN. v. 25, p.219-231, 2001.

SÁ, Marilena Araújo de. **"Yaathe" é a resistência dos Fulni-ô**. Revista do Conselho Estadual de Cultura. Recife: Ed. Especial, 2002.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: UNICAMP, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, SP: Global, 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000.

STRAUSS, Claude Lévi. **Ordem e desordem na tradição oral**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

STRAUSS, Claude Lévi. **Mito e linguagem social**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

STRAUSS, Claude Lévi. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1952.

STRAUSS, Claude Lévi. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Portugália Editora, 1955.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **"Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural"** In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (org.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

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

TAYLOR, Charles. **"The politics of recognition"** In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

TIRIBA, Lia Vargas. **"Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado"** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et Différents**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1997.

VEIGA, Juracilda (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI DEDOC, 2001.

VILANI, Maria Cristina Seixas. **Cidadania Moderna: fundamentos doutrinários e desdobramentos históricos**. Belo Horizonte: Caderno de Ciências Sociais, 2002.

WEBER, Max. “**Conceitos sociológicos fundamentais**” In: **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1991.

WHORF, Benjamin Lee. **Language, Thought and Reality**. Massachusetts: M.I.T. Press, 1956.