

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rosimar Miranda Teixeira

**EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes
aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas
Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará**

Taubaté – São Paulo
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rosimar Miranda Teixeira

EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Gestão e Desenvolvimento Regional, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento e desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof^a Dr^a Isabel Cristina dos Santos.

Co-Orientador: Prof Dr^o Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira

Taubaté – São Paulo
2007

ROSIMAR MIRANDA TEIXEIRA

EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Gestão e Desenvolvimento Regional, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Orientador: Prof^a Dr^a Isabel Cristina dos Santos

Co-orientador: Prof. Dr^o Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Isabel Cristina dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a Dr^a Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof Dr^o Ariberto Venturini

Universidade Federal do Pará

Assinatura _____

Dedico este trabalho a Profª Drª Isabel Cristina dos Santos,

Minha cúmplice fiel e colaboradora;

Ao meu filho Marcilio Jr, pela solidariedade e apoio
que sempre dispensou nos momentos difíceis desta caminhada.

Minha amiga e irmã Josineide Monteiro Reinaldo,
por sua grande luta pela vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

Ao meu filho Márcilio Jr. por compreender minha ausência e aos meus Pais: Alfredo e Zuleica, por me apoiarem nesta caminhada.

A coordenação do Programa do Curso de Mestrado na pessoa do Professor Doutor Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira; a quem cujos esforços e liderança refletem na qualidade incomparável do Curso.

Ao Prof Dr^o José Luiz, pelas inúmeras colaborações neste trabalho.

A professora Isabel Cristina por trilhar comigo esta caminhada.

A professora Suely Menezes pela oportunidade e pelo que tem feito pela melhoria da qualidade da Educação no Estado Pará.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, em nome da Secretária Professora Terezinha Gueiros pela oportunidade de estudar.

A aluna Geny Umbuzeiros, que contribuiu significativamente na construção deste trabalho.

O SONHO DO POVO PARAKANÃ

ORE AWAETERAMO OROPOTAN TAIKATO OREAWYRA
OROXA PANE OREAWYRA IMOPINIMAWA ORE
OROPOTAN TOROPOROGETAKATOETENE TORIA XE,
EGAPO OROXA MAETE IMOKAXYMA OROXEEGA ORE
OROPOTAN PANE COMPUTADOR TOROMOXEENE
INTERNET RE OROAWYRIPE TOROPOROGETANE AMOTE
AWAETEPE FORA DO PAIS TOAWA ROEXANE AMOTE
OROXEYNI.

A ORE OROPOTAN IMOPINIMAWA TOROEXANE CIENCIAS
NIMOPIOEBRASIL XIOROXA E GE NE POMXAXYMAIM.

KAWORE PARAKANÃ - 2007 (Jovem indígena Parakanã)

“O povo Parakanã quer a melhoria das casas, da melhoria da escola, e nós queremos aprender a falar o português melhor e não para perder a nossa cultura. Nós queremos um computador ligado na Internet, para trocar idéia com outros povos indígenas fora do País. Nós queremos conhecer outros povos para trocar experiências com outras culturas. Nós queremos estudar para conhecer as ciências, as pessoas, conhecer as ciências através dos estudos. O povo Parakanã quer conhecer a ciências dos brancos e chegar à universidade através da sua própria inteligência e com ajuda dos brancos fazer nova descoberta”.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar as interferências culturais ocasionadas pelo processo de Educação Sistemática implantado nas aldeias Parakanã. Foram examinados alguns aspectos que representam a identidade cultural da etnia. Fez-se, ainda, um recorte para identificar algumas das mais influentes ações dos educadores sobre os saberes empíricos dos indígenas. O método de pesquisa teve natureza qualitativa, respaldado por análise documental, entrevistas não estruturadas, aplicação de questionário e observação participante. Foram feitos registros fotográficos dos eventos mais relevantes, e estes foram inseridos no texto, no intuito de facilitar a documentação e compreensão dos eventos e das circunstâncias pesquisadas. O tratamento de dados envolveu a codificação dos questionários respondidos, tabulação e análise descritiva dos dados. Após o quê, seguiu-se a preparação do perfil dos pesquisados e a análise interpretativa das entrevistas com os índios idosos. A análise dos resultados foi feita por categorias de indivíduos participantes em quatro grupos: a) índios jovens; b) índios idosos; e, c) professores, e; d) funcionários da FUNAI e da SEMEC. A amostra compreendeu 35 respondentes, de uma população de 374 indivíduos, índios e não índios. Os achados foram examinados vis-à-vis a revisão teórica. Concluiu-se que o conteúdo programático aplicado na Educação Sistemática da comunidade não contempla os meios de valorização e aplicação das características mais homogêneas do grupo e não considera os aspectos particulares da cultura Parakanã. Ao longo da pesquisa, em campo, foram observadas contradições entre a percepção dos professores e dos índios acerca do que seja respeito às tradições e atitudes típicas dos índios. Constatou-se, a existência de barreiras na comunicação entre brancos e índios resultantes da falta de capacitação dos professores na cultura Parakanã. Na interlocução entre índios, observou-se uma flagrante dicotomia entre a percepção dos índios jovens e a dos idosos sobre a necessidade de manter os usos e costumes típicos da etnia. Essa dicotomia é manifestada pela negação do uso de adereços indígenas, pela adesão ao alcoolismo, pelo uso de vestimentas, da linguagem e da comida temperada dos homens não índios. Em meio a essas relações paradoxais, intensifica-se o processo de aculturação da nação Parakanã.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Povo Parakanã. Saberes Sistemáticos. Aculturação. Cidadania.

ABSTRACT

THE PURPOSE OF THIS STUDY WAS to evaluate the cultural interferences caused by the process of Systemized Education implanted in the Parakanã villages. Some aspects that represent the cultural identity of the ethnicity were examined. A cut was done, to identify some of the most influential actions of the educators on the empirical knowledge of the natives. The research method was qualitative nature, supported by documentary analysis, unstructured interviews, application of questionnaire and participant observation. Photographic registers were made of the most relevant events, and these were inserted in the text, in order to facilitate the documentation and understanding of the events and circumstances surveyed. The data handling involved the codification of the answered questionnaires, tabulation and descriptive analysis of the data. After what, was followed the preparation of the profile of those surveyed and the interpretative analysis of the aged Indians interviews. The analysis of the results was made by categories of participant individuals in four groups: a) the young Indians; b) aged Indians; and, c) professors, and; d) The FUNAI and the SEMEC employees. The sample included 35 respondents, of a population of 374 individuals, Indians and non Indians. The findings were examined vis-à-vis to the theoretical review. It was concluded that the content of the programmes implemented in the Systemize Education of the community does not contemplate the ways of valorization and application of the most homogeneous characteristics of each group and that not consider the particular aspects of the Parakanã culture. Throughout the research, in locus, were observed contradictions between the perception of the professors and the Indians concerning to what is respect to the traditions and typical attitudes of the Indians. It was evidenced, the existence of barriers in the communication between whites and Indians due to the lack of qualification of the professors in the Parakanã culture. In the interlocution between Indians, was observed a striking dichotomy between the perceptions of young e aged Indians on the necessity to preserve the uses and typical customs of the ethnicity. This dichotomy is revealed by the negation of the use of aboriginal props, for the adhesion to alcoholism, the use of clothes, language and the tempering food of the non Indians men. Between theses paradoxical relations, the process of adoption of another culture different from the Parakanã nation is intensified.

Keywords: Indigenous Education. Parakanã People. Systemize Knowledges. Adoption of another culture. Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dança Antiga dos Parakanã.....	69
Figura 2 - Mapa do Estado do Pará Modificado.....	70
Figura 3 - Aldeia Apyterewa.....	71
Figura 4 - Aldeia Xingu.....	71
Figura 5 - Casa de Guerreiro.....	102
Figura 6 - Adorno.....	108
Figura 7 - Índio adulto usando adorno.....	108
Figura 8 - Festividade da Semana do Índio.....	110
Figura 9 - Festividade da Semana do Índio.....	110
Figura 10 - Festividade da Semana do Índio.....	111
Figura 11 - Festividade da Semana do Índio.....	111
Figura 12 - Comunidade assistindo à televisão.....	111
Figura 13 - Índio idoso preparado para o diálogo com o pesquisador	114
Figura 14 - Crianças assistindo as aulas junto com aos pais.....	126
Figura 15 - Crianças assistindo as aulas junto com aos pais.....	126
Figura 16 - Práticas de rituais.....	131
Figura 17 – Enfermeiro realizando aplicação de flúor nas crianças.....	137
Figura 18 - Índios fazendo limpeza na aldeia.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil sociodemográfico dos sujeitos da Aldeia Apyterewa.....	101
Gráfico 2 - Perfil sociodemográfico dos sujeitos da Aldeia Xingu.....	102
Gráfico 3 - Cultura Apyterewa.....	104
Gráfico 4 - Cultura Xingu.....	105
Gráfico 5 - Perfil sociodemográfico dos educadores.....	119
Gráfico 6 - Formação e Intermediação dos saberes.....	121
Gráfico 7 - Educação Desenvolvimento e Aculturação.....	123
Gráfico 8 - Perfil sociodemográfico dos funcionários FUNAI e SEMEC.....	136
Gráfico 9 - Currículo e respeito à diversidade.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O PROBLEMA ABORDADO NA PESQUISA.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	15
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	16
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	17
2. BRASIL E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO: DE NÓBREGA A DARCY RIBEIRO.....	19
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL:.....	61
4.OS POVOS PARAKANÃ ONTEM E HOJE NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	69
5 A DIVERSIDADE CULTURAL SABERES NA ESCOLA E O CURRÍCULO	78
6 FORMAÇÃO E O DO PAPEL DO EDUCADOR ÍNDIO E NÃO-ÍNDIO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA PARA OS POVOS INDÍGENAS.....	83
7 MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	92
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	97
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA ÍNDIOS JOVENS.....	153
APENDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA PARA ÍNDIOS IDOSOS ...	154
APENDICE C – QUESTIONARIOS PARA PROFESSORES	155
APENDICE D – QUESTIONÁRIOS PARA FUNCIONÁRIOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

A questão indígena brasileira assume uma nova dimensão a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a nova lei assegura ao índio brasileiro o direito à manutenção de sua identidade cultural; conferindo ao Estado o dever de proteger o cidadão índio e atribuindo ao Ministério da Educação a responsabilidade de oferecer aos índios uma educação específica e de qualidade.

Vale salientar que pela primeira vez na história da educação brasileira, os povos indígenas são objetos de uma política educacional, cujo princípio maior é o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, bem como ao reconhecimento dos saberes tradicionais, experienciados ao longo de várias gerações.

A partir desse momento, tem-se o diálogo aberto para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade, bem como da importância de se gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que assegurem e satisfaçam as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, seja qual for sua etnia. Esse compromisso foi assumido a partir das diretrizes para elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, que estabelecendo um programa adequado às minorias étnicas do País, focou-se na valorização da imagem do índio brasileiro, figura marginalizada desde a descoberta do Brasil.

Outro aspecto importante no que concerne à Educação Sistematizada dos Povos Indígenas, é que, neste momento, se abrem caminhos para uma reflexão múltipla acerca desta educação, que fará o intercâmbio entre os saberes sistematizados considerados padrão pela sociedade e os saberes empíricos vividos pelos povos indígenas.

A respeito do assunto Tassinari (1995, p. 445) diz que:

[...] trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los entender melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para futuro. Mais ainda, um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito às diferenças em geral, seja de gênero, de cor, de religião, de constituição física, ou neste caso, de diferença étnica e cultural.

Esta pesquisa remete à educação de modo geral e, mais, particularmente, à escolar, incluindo-se nesta à indígena, por considerar que esta é um espaço de troca, diálogo, descoberta, um espaço que abriga uma fantástica riqueza de diversidade.

1.1 PROBLEMA ABORDADO NA PESQUISA

A Educação como direito de todos, estabeleceu-se a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, confirmando-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394 de 1996. Portanto, em território brasileiro, cabe ao poder público o dever de garantir o acesso e a qualidade desses serviços educacionais à sociedade em geral. Em análise ao contexto no qual esse acesso é garantido, questiona-se: Quais são as interferências culturais que a educação sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã?

Na perspectiva de compreender e responder a perquirição acima mencionada dialogou-se com um conjunto de questões formuladas e debatidas ao longo da pesquisa:

- Quais as ações que os mediadores desenvolvem entre os saberes estabelecidos pela educação sistematizada e os saberes empíricos vivenciados pelos povos Parakanã?
- Como é percebido o respeito à diversidade cultural dos povos Parakanã?
- Quais aspectos da tradição Parakanã são preservados entre as crianças e jovens índios Parakanã e quais foram abandonadas?

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos que nortearam esta pesquisa tiveram como finalidade conhecer o processo da educação sistematizada implantada nas comunidades indígenas Parakanã, compreender a relação existente da ação educativa, bem como pontuar as disfunções e as interferências ocasionadas a partir desta ação.

1.2.1 Geral

Avaliar o processo de Educação Sistematizada implantada nas aldeias Parakanã, procurando observar quais as interferências culturais dessa educação na vida prática desse povo indígena.

1.2.2 Específicos

- Identificar as interferências culturais que a Educação Sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã, na percepção dos atores pesquisados.

- Analisar o currículo trabalhado com as comunidades Parakanã e sua consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Povos Indígenas;
- Identificar as percepções dos mediadores da Educação Sistematizada junto aos saberes empíricos vivenciados pelos povos Parakanã.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O campo da pesquisa está circunscrito às comunidades Indígenas Parakanã, distribuídas em duas aldeias, ambas localizadas a oeste do Estado do Pará, a margem esquerda do rio Xingu. São elas: a Aldeia Xingu e a Apyterewa com uma população total de 364 habitantes, desses 161 pertencem a primeira e 203 à segunda comunidade indígena. Além desses sujeitos, para consistência das reflexões trazidas ao longo desta explanação, foram arrolados os educadores que atuam diretamente com os indígenas; os funcionários da FUNAI (chefe de posto) bem como a SEMEC (Coordenação da Educação Indígena). Tendo em vista que o objeto da pesquisa é o processo educacional sistematizado aplicado a estas comunidades.

O estudo foi direcionado a análise da interferência cultural não-indígena nos jovens índios Parakanã, sob o ponto de vista dos velhos índios, bem como, no processo de educação estabelecida com a comunidade e a concepção dos mediadores da Educação Sistematizada desenvolvida junto a esses povos. Dessa forma pretendeu-se obter resultados que contemplassem: a) a transmissão cultural dos velhos para os índios novos, b) aderência de conhecimentos transferidos pelo

currículo programático da educação do não-índio; e c) os saberes vivenciados nas comunidades Parakanã.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A sociedade assiste a momentos de grandes mudanças no contexto social, político e econômico. A tecnologia e a ciência estreitam a consolidação das relações no mundo. O processo da globalização está presente nas diversas situações da vida e no contexto social, porém, sendo o que sinaliza Dowbor (1998) a globalização é percebida de forma assimétrica, dadas às disparidades sócio-econômicas entre os povos dos diversos países e, de acordo com Santos (2002), são as pessoas que se mundializam. Porém, o fato é que, independente das assimetrias no desenvolvimento humano, a sociedade, de modo geral, precisa estar bem informada a respeito de como se inserir, e sobreviver, em novo contexto de maior integração entre os povos.

Considera-se, sobre este aspecto, que o processo educacional desenvolve papel significativo no processo de crescimento e desenvolvimento de um povo, a este respeito o Brasil apresenta uma lacuna bastante significativa com relação à Educação Indígena, pois apesar dos seus mais de 500 anos de “descoberto”, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa, contemporânea, dos Povos Indígenas.

De acordo com Ricardo (1995), hoje, qualquer pessoa que queira saber mais sobre os índios contemporâneos brasileiros, terá muitas dificuldades. Primeiro porque existem poucos espaços e canais que possibilitem a expressão indígena no cenário cultural e político do país. Em segundo, porque pouco se sabe a respeito do

processo de educação dos índios brasileiros. Apenas se tem uma certeza de que das mais de mil etnias existentes, desde a chegada dos europeus no Brasil, restam apenas 206 aproximadamente.

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

A relevância do presente estudo dá-se, entre outros motivos, pela pontuação feita ao processo e as possíveis conseqüências da educação oferecida aos indígenas Parakanã, além da pretensão de pautar, no cenário das políticas brasileiras, a preocupação com o futuro dessa etnia.

1. 5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O primeiro capítulo descreve as principais definições estruturais do projeto objetivos, relevância do estudo, delimitação do tema e outros e introduz o leitor ao objeto da pesquisa que se refere ao processo de educação sistematizada dos índios jovens na tribo Parakanã. O segundo capítulo dedica-se à primeira parte da revisão de literatura referente ao tema de modo a induzir os conceitos principais referentes ao processo histórico da Educação no Brasil.

O terceiro capítulo traz uma abordagem da história da questão indígena no Brasil, momento em que se faz uma descrição histórica desses povos, o quarto capítulo pontua a contextualização dos povos Parakanã no cenário Brasileiro. O

quinto capítulo destina-se aos principais conceitos do currículo com enfoque para as classes indígenas.

O sexto capítulo destina-se a questão da formação de professores índios e não-índios, no cenário educacional, problematizando o modo como são estabelecidas as relações do educador com o contexto da educação sistematizada. No sétimo capítulo, são apresentados o método e os procedimentos de análise utilizados, indicando o caminho adotado pela pesquisa e o processo de operacionalização da mesma.

O oitavo, e último, capítulo destinou-se à ancoragem dos resultados às teorias, e ainda, às discussões dos dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados.

Na conclusão são pontuados os aspectos gerais da pesquisa, destacando-se as contribuições científicas do estudo para o meio acadêmico e sócio-educacional, são feitas ainda, considerações gerais no sentido de subsidiar as atividades educacionais desenvolvidas nas aldeias Parakanã no Xingu.

2 BRASIL E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO: DE NÓBREGA A DARCY RIBEIRO

Antes de internar-se na análise do processo de educação estabelecida junto à comunidade Parakanã, faz-se necessário pontuar a trajetória histórica a respeito da Educação no Brasil, considerando-se para tal o contexto em que esta se estabeleceu. Essa trajetória será traçada neste capítulo e junto a ela releva-se a questão da educação indígena brasileira.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XVI

Em se tratando de Brasil do século XVI, não se pode desvincular a educação dos acontecimentos históricos ocorridos no cenário Europeu, uma vez que a colonização expressa o resultado da necessidade de expansão econômica da burguesia concretizada com a revolução comercial.

Para Aranha (2006, p.39) “as colônias valiam não só ampliação do comércio, como também por fornecer produtos tropicais e metais preciosos para as metrópoles”.

A colonização brasileira assumiu as características do processo econômico e cultural europeu, principalmente, as vivenciadas por Portugal e Espanha. Desse modo, o Brasil colônia atrela-se ao absolutismo real, que, naquele momento, ainda refletia a consciência medieval, enquanto países como a França e a Inglaterra implantavam o desenvolvimento do processo de manufaturação.

Portugal, por ser um país católico, resistiu ao movimento protestante da Contra Reforma e a Inquisição, condenando os juros altos e limitando o acúmulo de capital. Desta forma, a nação lusitana retarda a implantação do capitalismo,

conseguindo manter no antigo regime privilégios da nobreza portuguesa, que para mantê-los onerava os cofres públicos e dificultava a aproximação do rei à burguesia.

Assim, enquanto Portugal “permanecia cioso da herança cultural clássico-medieval, preservando o latim, a filosofia e literatura cristã” (Aranha, 2006, p. 139), a Europa iniciava uma nova fase no seu processo de desenvolvimento econômico a partir do “livre-pensar” renascentista que culminaria com o Iluminismo do século XVIII, que espalhou na Europa os ares da modernidade, rompendo com a tradição medieval, ainda presente nas atividades desenvolvidas pelos portugueses.

Em solo brasileiro, os portugueses, inicialmente, concentraram suas ações na extração e exportação do pau-brasil, posteriormente, nos metais preciosos. A partir de 1530, a colonização dá-se via sistema de Capitânicas Hereditárias, fortalecendo a economia da colônia, com o cultivo da cana-de-açúcar, A economia das Capitânicas Hereditárias, baseada na cultura da cana-de-açúcar passou a exigir dos senhores de engenho um reforço na mão-de-obra escrava, inicialmente dos índios e posterior dos negros africanos, justificando, assim, o encontro de culturas e a miscigenação do povo brasileiro, uma vez que a mistura das culturas e das etnias branca, negra e indígena, esta última em menor escala, definiram o cotidiano e o modo de vida do povo brasileiro (GHIRALDELLI JR, 2000).

A respeito pesquisas recentes “genéticas” confirmam que muitos brasileiros “brancos” têm negros e indígenas entre seus antepassados, o que não chega ser novidade. Mas elas também mostram que muitos afro-brasileiros, que asseguram ter quatro avós negros, igualmente receberam a herança de europeus e índios (MELLO, 2004, p.35)

De acordo com Aranha (2006), o Brasil era uma colônia essencialmente agrícola, caracterizada por uma economia de modelo “agrário-exportador-

dependente”, e que embora Portugal detivesse o monopólio dos canaviais brasileiro, a produção do açúcar não acontecia nesse País e sim na Inglaterra, Holanda e França.

Nesse momento da história brasileira a educação era relevante para ambos os lados. Para Portugal era necessário consolidar a subserviência e o sentimento de colônia aos que viviam no lugar recém-descoberto. Para os nativos do Brasil a educação, por eles praticada, era sinônimo de resistência à nova ordem que se instalava, pois os curumins eram instruídos pelos mais adultos (pais, avós e tios), principalmente entre os tupi-guarani. Em algumas tribos, o Pagé era o responsável por passar os valores culturais a toda geração que se iniciava na comunidade (RIBEIRO, 1986).

Assim, a educação sistemática implantada no Brasil passa a desempenhar um novo papel, embora o trabalho agrícola não exigisse mão-de-obra especializada. É o que pontua Aranha (2006, p.139).

Mas apesar disso, as metrópoles européias enviaram ao Brasil, religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a principal finalidade converter os gentios e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme orientações da Contra-Reforma.

Os missionários desempenharam papel fundamental no processo da educação naquele momento, uma vez que o poder real era dominado pela Igreja católica, numa época de total absolutismo, esta era uma ferramenta importante que assegurava a unidade política na colônia, de modo a uniformizar a consciência e a fé, facilitando assim, o domínio da metrópole. E, assim, a educação assumia função de agente colonizador.

Para Aranha (2006), apesar das opiniões contrárias, a historiografia tradicional aponta que foram os Jesuítas que obtiveram melhores resultados a partir de uma atuação efetiva no processo de educação da sociedade indígena, visto que se empenharam na aplicabilidade de ações pedagógicas que possibilitaram o desenvolvimento da aprendizagem e do domínio daqueles que constituíam a sociedade naquele momento.

2. 2 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL – (1549-1579)

Pode-se se falar em educação colonial a partir da chegada de Tomé de Souza, o primeiro governador geral do Brasil que, em 1549, trouxe em sua expedição vários jesuítas sob as orientações do Padre Manoel da Nóbrega. Estes, em poucos dias, implantaram e colocaram em funcionamento, na cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. Assim, dava-se, início ao processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, distribuídas por todas as capitanias, algo que permaneceu até 1759, momento em que os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal (HILSDORF, 2003).

Foi no decorrer desses duzentos dez anos de ações jesuíticas no Brasil, contabiliza-se um maior número de índios catequizados; prioriza-se a educação dos filhos de colonos, bem como a formação de novos sacerdotes, além do controle da fé e da moral da sociedade brasileira. De acordo com Aranha (2006), dentro deste contexto, viveu-se uma época marcada por grandes conflitos de identidades locais, culturais e religiosas, tanto por parte daqueles que aqui chegavam como dos que aqui já habitavam.

Para Stephanou; Bastos (2004) a difícil tarefa dos missionários foi instalar um sistema de educação em terras estrangeiras e de povo tribal, visto que de um lado, tinham os índios com língua e costumes desconhecidos e os escravos negros recém-chegados da África que não falavam o português e resistiam à cultura do colonizador. Por outro, colonos portugueses de características rudes, sem família, com hábitos escusos e duvidosos, também criticados pelos religiosos.

Na perspectiva de obter resultados propostos com a catequese, que era o de fazer dos indígenas um povo cristão e seguir o dogmatismo católico, os missionários usaram de ferramentas bastante severas, costumes utilizados naquela época na Europa com aqueles que não seguiam as orientações do apostolado católico. Muitos foram punidos até com a própria vida. A esse respeito, Freyre (2003, p. 157) avalia que:

Com a intrusão européia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social econômica; desfaz-se o equilíbrio nas relações do homem com meio físico. Principia a degradação da raça atrasada ao contato da adiantada; mas essa degradação segue ritmos diversos, por um lado conforme a diferença regional de cultura humana ou de riqueza do solo entre os nativos. [...]

Compreende-se que a resistência dos indígenas aos missionários e europeus, inicialmente, não se deu pela exploração mineral e sim pela vegetal, bem como, pela utilização da mão-de-obra do índio para trabalho escravo e para as guerras, mas, “também em virtude das conquistas de suas terras e por usurpar suas mulheres para degeneração e formação de famílias” (FREYRE, 2003, p.158).

Na época jesuítica, foi fundado, no litoral, o colégio de São Vicente, tempos depois, a escola foi transferida para Piratininga, no planalto, e a partir do colégio foi fundada a cidade de São Paulo, em 1554.

Padre Manoel da Nóbrega homem de espírito empreendedor e atento às diversidades aqui encontradas, foi o responsável pela estruturação do ensino naquele momento, tendo ao seu lado nesta empreitada os jesuítas Aspilcueta Navarro, o primeiro a apreender a língua dos indígenas e José de Anchieta. Segundo Azevedo (1997), essa tríade é formada pelos grandes ícones do processo de educação desenvolvido naquele momento. Para o autor, está foi a fase heróica da Companhia de Jesus no século XVI. Seus heróis? “Nóbrega, o político, Navarro, o pioneiro e Anchieta, o santo”.

Vale ressaltar que, em meio às críticas relacionadas às ações jesuíticas e os impactos sofridos no Novo Mundo, que embora, “a etnologia” contemporânea tenha uma compreensão diferente sobre o contato de culturas tão diversa, Aranha (2006, p. 141), faz-se uma alusão a respeito das ações e conceito que os missionários tinham a respeito da cultura dos povos encontrados na época do descobrimento.

Aranha (2006) assevera que os indígenas foram considerados pelos europeus, inclusive pelos missionários, como povos rudes, sem lei ou fé, e eram vistos como filhos menores e igualados a uma folha em branco, que eles, os europeus, poderiam inculcar e moldar ao seu bel prazer.

Xavier (1994) pontua que os jesuítas, ao considerarem que o cristianismo representava uma “vocação humana universal, que implicava em integração e unidade”, utilizaram a catequização com “mão-de-ferro”, fazendo com que os indígenas abandonassem suas crenças e valores históricos em benefício do Cristianismo.

O primeiro passo para a catequização foi à tentativa de conquista aos pajés, o que, obviamente, não deu certo, então, os jesuítas se lançaram à conquista

dos filhos dos indígenas por perceberem que nestes as ações dos Pajés ainda não estavam arraigados e, portanto, os índios mais jovens se tornaram presas fáceis para o processo de manipulação. Estes, inicialmente, aprendiam a ler e escrever, juntamente com os filhos dos colonos. Então, o Padre Anchieta, usou de todo seu potencial criativo para manter os meninos concentrados para que estes desenvolvessem interesses sobre o processo catequético, o que era conseguido com o apelo a recursos como teatro, música e dança (XAVIER, 1994)

Para Freyre (2003), foi a partir dessas circunstâncias que se iniciaram os grandes conflitos entre os nativos e os colonizadores, uma vez que os missionários substituíram a tradição indígena, como na música, por exemplo, por hinos a Virgem Maria, condenaram a poligamia, imprimindo o casamento dentro da forma cristã, abalando assim, profundamente, o sistema comunal dos povos primitivos, bem como restringindo a vida nômade.

Na perspectiva de apaziguar os ânimos entre os indígenas e colonizadores, foram criadas as missões com o objetivo de consolidar o trabalho destes, longe do alcance dos colonos, que queriam usá-los como escravos.

O resultado das missões foi significativo, uma vez que deu ao índio a condição de sobrevivência a partir do cultivo de produtos agrícolas, estabelecendo moradia para cada família, mesmo que a força.

Cabe ressaltar que, naquele momento, havia uma ilusória visão de tranqüilidade vivenciada pelos nativos, embora estes se encontrassem à mercê de três interesses, que, naquele contexto, ora se complementavam e ora se chocavam: a metrópole com a intensão de integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas de convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; e os colonos de usá-los como escravo para o trabalho (ARANHA, 2006).

2. 2 .1 **Consolidação da educação: instrução da elite – (1570-1579)**

Inicialmente, as escolas instaladas nas colônias tiveram a finalidade de atender aos filhos dos colonos e filhos dos índios. Mas, a educação implantada, naquele momento, pelos jesuítas, serviu para separar os catequizados e os instruídos de modo que as ações catequéticas sobre os indígenas assumiram o papel de cristianizá-los e pacificá-los. Já com os filhos dos colonos as práticas educativas poderiam se estender além da função apenas de ensiná-los a ler e escrever, situação que veio a se concretizar a partir de 1573 (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

Neste momento, a economia brasileira, baseada na cana-de-açúcar, estava bastante aquecida. Por conta disto, os grandes latifundiários passaram a manipular e a determinar quem, de fato poderia seguir a carreira nos estudos e professar os costumes da Igreja.

Os jesuítas enfrentaram dificuldades para chegar até a casa-grande dos senhores de engenhos e continuar a tarefa de catequizar todos que ali habitavam. A maneira mais adequada encontrada por estes foi a de conquistar seus elementos passivos da casa grande, “a mulher e a criança”. Dessa forma, Ao desenvolver o trabalho de educação junto aos meninos, os Jesuítas conseguiam manter viva a religiosidade na família (FREYRE, 2003).

Percebe-se que mesmo diante das dificuldades encontradas no processo da catequese junto às famílias, os jesuítas ultrapassaram a muralha dos senhores de engenhos e agiam sobre os dois últimos membros das famílias indígenas, mulheres e filhos, implementando aos mesmos as ações educativas, mesmo que estes não fossem à escola.

Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras, o primogênito herdava o patrimônio do pai e a economia e seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, freqüentava o colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro encaminhava-se para vida religiosa. (Aranha 2006, p. 143):

As mulheres, no contexto político, social e econômico vivenciado no Brasil, desde aqueles instantes, foram relegadas e consideradas ao contexto doméstico, e vistas como insignificantes no processo de desenvolvimento da sociedade, situação que perduraria até meados do século XX. Uma outra ação que os jesuítas utilizaram para manter o controle da fé e da moral e mudar o comportamento das pessoas, conforme seus conceitos, ocorreria por meio do momento da confissão dos pecados, pois ficava a cargo do padre ditar as regras de bem viver, para que assim a pessoa viesse a ser perdoada por suas faltas, pagando por seus pecados (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

De acordo com Hilsdorf (2003), os jesuítas, no campo da educação propriamente dita, estruturam três cursos que deveriam ser seguidos após o processo de aprendizado de “ler, escrever e contar” nos colégios que foram: **Letras Humanas, Filosofia e Ciências (ou arte), Teologia e Ciências Sagradas**, esses cursos tinham o objetivo de formar o humanista, o filósofo e o teólogo, favorecendo pessoas brancas.

A formação oferecida em nível médio e as disciplinas que se destacavam além da questão religiosa, foram à gramática, o latim, redação e o cálculo, tais disciplinas eram ministradas nos colégios de Todos os Santos, na Bahia, São Sebastião e no Rio de Janeiro. No nível de terceiro grau eram os oferecidos cursos de Artes e Teologia (CARVALHO, 1996).

Aqueles que desejassem continuar seus estudos ou entrar em outra área de formação, consideradas profanas como, Direito, Medicina e Filosofia, estudavam em Universidades Européias, mas, sobretudo as de Coimbra, Portugal. Sobre estes aspectos os jesuítas foram apoiados pela coroa Portuguesa, doando-lhe generosas quantidades de terras no Brasil, o que levou a Igreja Católica a constituir um grandioso império de terras. O governo Português sabia e tinha interesses de que o processo de educação ocorresse dessa maneira, visto que, esta seria uma das formas de manter o domínio político na colônia, e que, portanto, não intervinha nos planos jesuíticos (CARVALHO, 1996).

Outras ordens como a dos Franciscanos, a das Carmelitas, a dos Beneditinos, em alguns momentos, também estiveram à frente do processo de educação do povo brasileiro. Para alguns estudiosos, que se dedicaram ao assunto, “não deixa de ser estranho o relativo silêncio sobre essas contribuições” (ARANHA, 2006, p.143).

Em 1585, foi criada a custódia de Santo Antônio do Brasil, em Olinda, Pernambuco, e com a chegada de novos franciscanos ao Brasil, foram fundados internatos para os curumins, este tipo de instituição espalhou-se pelo Rio Grande do Norte, Maranhão, Alagoas, Paraíba, Grão-Pará (Pará), chegando até ao sul como missões volantes.

Apesar das inegáveis contribuições dos jesuítas na educação do povo brasileiro, hoje, sob a luz da de estudos sócio-antropológicos é inadmissível negar que a desintegração da cultura indígena teve início com eles, em virtude das ações constantes dos jesuítas vivenciadas até o século XVIII, “imprimindo de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e

conseqüentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a república” (ARANHA, 2006, p. 144).

2.3 O BRASIL E A REFORMA POMBALINA (1549-1808)

A revolução ocorrida nas classes sociais da burguesia européia, no século XVIII deu-se em virtude da crise em que esta classe se encontrava, mergulhava em um novo ideário que surgia nos movimentos sociais naquele contexto, a época o que se fazia era manter as relações econômicas e políticas atreladas às questões religiosas. Surge, então, o capitalismo industrial, uma prova de que o mundo carecia de estruturas que garantissem o desenvolvimento das metrópoles via os ideais liberais (ARANHA, 2006).

A Inglaterra foi um dos primeiros países que se antecipou a este processo. Enquanto que Portugal, que até então detivera um poderio advindo das colônias, encontrava-se em franco declínio e era obrigado a se submeter aos tratados lesivos para si e suas colônias e em troca recebia proteção da Inglaterra, o que impedia de expandir o desenvolvimento de suas indústrias manufatureiras, bem como os produtos minerais que eram levados da colônia brasileira, e entregues a Inglaterra como forma de pagamento de dívidas. Sobre a situação de Portugal em relação à Europa, Aranha (2006, p. 190), afirma que:

Portugal tentava superar o atraso pelo fortalecimento do Estado, expresso no despotismo esclarecido de D. José I. O gestor dessa reorganização administrativa e econômica foi o primeiro ministro marquês de Pombal, que procurou modernizar o reino a fim de manter o absolutismo real. Nesse sentido, combatia toda forma de oposição.

Neste momento, a produção da cana-de-açúcar do nordeste brasileiro sofre duros golpes com a concorrência estrangeira, o que levou a sociedade, de modo geral, a procurar novas formas de sobrevivência. Isto se deu ao sul de Minas Gerais e Região Sul do Brasil, com a descoberta de minas auríferas, no início em meados do século XVII perdurando até metade do século XVIII, modificando, assim, a estrutura da sociedade brasileira, em que o senhor de engenho perde seu poderio, que se fundava na produção agrícola baseado no trabalho escravo (HILSDORF, 2003).

Desse modo, surge no Brasil uma nova estrutura de sociedade, agora baseada na produção de minério e do comércio, o que resultou no acúmulo de pessoas nas áreas urbanas das cidades, principalmente naquelas produtoras de minério, momento em que surgiram os comércios internos, criando-se assim uma pequena classe burguesa, e a partir de novas exigências da população surge o setor terciário com a expansão de lojas, armazéns e hospedarias (CARVALHO, 1996).

Inicia-se uma nova era, tanto na parte econômica como política e social, em que “valores mais flexíveis se opunham à rigidez dos padrões da aristocracia agrária, tornando-se compreensível à eclosão cultural na sociedade das Gerais, que nos legou o barroco das igrejas, a música sacra, os poetas das Arcádia Mineira” (ARANHA, 2006, p. 190).

Holanda; Campos (1995) considera que, com a diminuição da extração do ouro e a vulnerabilidade econômica de Portugal, em meados do século XVIII, se configura na metrópole centralizações políticas e administrativas, que resultam o aumento da opressão do reino sobre o Brasil, período em que se instala o temível “derrama” - forma de cobrança de altos impostos, instituído pelo Marquês de Pombal – determinando que uma cidade tivesse de arrecadar certa quantia em impostos,

sob pena de que quem não cumprisse o determinado era severamente punido. Foi estabelecido, dessa forma, um clima de tensão que foi ampliado pelo desagrado relacionado por outras mediadas arbitrárias criadas por Pombal, inclusive, a de proibição da criação de atividades manufatureiras no Brasil e a criação da companhia do monopólio do comércio (ARANHA, 2006).

Por descontentamento, a população brasileira inicia neste momento, movimento de repúdio às ações determinadas pelo reino, o que resultou na eclosão da revolta de Felipe dos Santos, em Vila Rica, em 1720. Esta iniciativa foi reprimida de forma violenta, o que acabou deixando a sociedade revoltada, ajudando na eclosão de mais revoltas. São exemplos a Conjuração Mineira, em 1789, e a Conjuração Baiana, em 1798 (HOLANDA; CAMPOS, 1995).

O clima de animosidade entre Portugal e Espanha estava bastante, acentuado em virtude das sete missões localizadas em frente à fronteira da Região do Rio da Prata, nos locais onde ocorreram as guerras guaraníticas. Neste momento, crescia-se a aversão à Companhia de Jesus, pois a ordem jesuítica ainda tinha forte influência sobre a população, isto acabou representando ameaça constantemente as atividades do governo. Como se não bastasse, a companhia contava ainda com uma estrutura de aproximadamente: “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários” em pleno funcionamento, sem contar as escolas de ler e escrever espalhadas por todo Brasil (HILSDORF, 2003).

A situação ficou insustentável a ponto do Marquês de Pombal “atribuiu à Companhia o interesse de formar um” império temporal cristão “na região das missões”. (ARANHA, 2006, p. 191). E nesse contexto decreta a expulsão da companhia do território brasileiro, fato ocorrido em 1759.

2. 3.1 As ações Pombalinas no contexto educacional brasileiro

Como já mencionado anteriormente, as missões jesuíticas também tiveram influência na educação dos meninos filhos de colonos e índios. A finalidade educacional, deste período, voltava-se à formação no ensino médio, uma vez que o governo de Portugal não permitia que fosse criada na colônia universidade, cerceando, assim, o desenvolvimento de emancipação intelectual do povo brasileiro (BOSI, 1992).

Com a expulsão da companhia de Jesus, o prejuízo no processo do ensino foi notório, visto que não foi feita nenhuma substituição do ensino regular por outra organização escolar, desde 1759, momento da expulsão até 1772, portanto, só após 13 anos é que Pombal toma a iniciativa de implantar o *ensino público oficial*.

De acordo com Aranha (2006, p. 191) neste momento,

A coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudos e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de *aulas régias* de disciplinas isoladas, como ocorrera na Metrópole. Para o pagamento dos professores, o governo instituiu o “subsídio literário”, a fim de gerar recursos que “nem sempre foram aplicados na manutenção aulas”.

Este foi o panorama em que se iniciou o processo de fragmentação do ensino brasileiro, visto que, com as disciplinas isoladas distancia-se da unidade do aprendizado, apesar das intenções de melhoramento e modernização do ensino, com oferecimento de língua estrangeira, o “francês, além do desenho, geometria, aritmética, ciências naturais”. A perspectiva era de neutralizar a dogmatismo da tradição jesuítica, vivenciado durante os duzentos e dez anos na colônia brasileira.

Para a historiografia tradicional brasileira, as decisões de Pombal atingiram senão de “raspão a vida escolar na colônia”, já que após a expulsão dos jesuítas teria havido “meio século de decadência e transição” (GHIRALDELLI JR, 2000).

Mesmo com as proibições de Pombal, o movimento iluminista que se desenvolvia na Europa, chegaria, também, ao Brasil. A esse respeito Hilsdorf (*apud* ARANHA, 2006, p. 192) argumenta que “mesmo sem a imprensa na colônia, as idéias circulavam em panfletos e cópias manuscritas, em cadernos de notas, em textos embarcados clandestinamente e vendidos com muita rapidez para os interessados”. As idéias iluministas ultrapassaram barreiras e se instalaram na mente e no coração de muitos, inclusive de professores aqui no Brasil, o que tornou fácil, a propagação da nova forma de pensar e agir, sobretudo através das aulas de filosofia.

Segundo Araújo ; Gatt Jr (2002), quase no final do século XVIII, em 1798, por intermédio do Bispo Azevedo de Coimbra - foi aberto um seminário em Olinda, Pernambuco, sob a inspiração das idéias iluministas. A finalidade do mesmo fora à formação de padres e educadores. Por meio desta iniciativa, implantou-se uma nova metodologia de ensino, distinta da tradicional, o “novo método” propunha acabar com os castigos físicos e o processo de memorização, com ensino das “línguas vivas da literatura moderna”.

Neste período, cria-se o ensino profissionalizante, na perspectiva de formar os artesões, visto que sob o ponto de vista da mentalidade escravocrata, a formação de “ofícios” era uma educação sem qualificação, uma vez que não se dava nos moldes da educação formal. Este trabalho durou até meados do século XVIII, em virtude do processo de desenvolvimento da economia e o aumento na demanda,

varias lojas de ofícios foram abertas, chegando a 631 espaços dessa natureza, que na sua grande maioria foram conduzidas pelos mestres jesuítas (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004).

De acordo com Aranha (2006, p. 193), “os mestres registravam os aprendizes, que, depois de quatro anos ou mais, recebiam o certificado de oficiais, após exames devidamente supervisionados”.

Para Carvalho (1996), naquele momento, a classe burguesa tem sua ascensão social e política no Brasil, visto que, o saber elaborado permanecia com os intelectuais liberais. Desse modo, é que o saber universal e abstrato voltava-se para o bacharelismo e as profissões liberais, o que resultou no predomínio do ensino clássico com a valorização da literatura e da retórica. Como em todo processo de mudanças se tem perdas e ganhos, e com a Era Pombalina, não foi diferente, essas mudanças e suas conseqüências, posteriormente, serviram de reflexões e amadurecimento, que vieram a contribuir com as tomadas de decisões dos séculos seguintes.

2. 4 BRASIL: DE COLONIA A IMPERIO (1808 a 1889)

No final do século XVIII, com a total decadência do antigo regime na Europa (união do absolutismo com apolítica econômica mercantilista), os antigos privilégios vivenciados pelos feudelistas da aristocracia e o poder absoluto dos monarcas eram criticados severamente pelos liberais e democratas, uma vez que a o lema defendido por essas duas últimas classes era, “liberdade de movimento e igualdade de direitos”. Nesse cenário, a burguesia defendia o sentimento liberal que unido ao poder industrial, revolucionaria o mundo capitalista (ARANHA, 2006).

Sob a nova ordem mundial pautada pela Revolução Industrial bem como defendida pela classe burguesa, pela classe burguesa, haveria pouco espaço para as políticas mercantilistas e monopólios coloniais. Desse modo, o antigo regime e as políticas voltadas para o sistema colonial, estavam com os dias contados, de modo que as relações entre colônias e metrópoles, no caso Brasil e Portugal, enfrentariam a partir daí grandes turbulências. Com os constantes atritos entre a Corte portuguesa e as idéias de Napoleão, acelera-se a definição da vinda da Corte real para o Brasil, que aconteceu sob a proteção da Inglaterra, em 1808 (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

Com a chegada da família real ao Brasil, a Colônia teve de se adaptar as novas exigências para o plano administrativo, sócio-econômico-político e cultural. As mudanças que ocasionaram impacto de imediato foi à abertura dos portos e a liberação para criação da produção de manufatura na colônia, o que para Aranha (2006) significou o rompimento do pacto colonial. As medidas econômicas adotadas nesse contexto beneficiavam a aristocracia rural, que se considerava excluída das decisões políticas, Com os difíceis problemas enfrentados por Portugal, D. João VI retorna a metrópole, deixando em lugar seu filho “o príncipe regente”, que proclamou a independência do Brasil, em 1822 (GHIRALDELLI JR, 2000).

Com os difíceis problemas enfrentados por Portugal, D. João VI retorna a metrópole, deixando em lugar seu filho “o príncipe regente”, que proclamaria a independência do Brasil, em 1822.

Neste momento histórico, foi instituída a primeira Constituição Brasileira, que trouxe em seu bojo os direitos educativos estabelecidos, de modo que a educação básica do Império dava continuidade ao que vinha acontecendo na colônia. Esta reflete a concepção de que a Igreja e a família seriam responsáveis

pela educação, dispondo a gratuidade para o ensino primário apenas para os filhos de livres ou de libertos, cria também colégios e Universidades, locais em que seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes (RANHA, 2006).

Os deputados constituintes inspirados nos idéias franceses aspiram um sistema de educação nacional para todos, mas nunca foi colocado em pratica e considerado “inexeqüível” (CAMPANHOLE; CAMPNHOLE, 1981).

As medidas criadas por D. João VI tinham por objetivo atender as novas exigências e as demandas que ora o Brasil necessitava, ou seja, como, formar oficiais para o Exército e a Marinha (para manter o controle e defesas da Colônia), bem como engenheiros militares, médicos e a abertura de cursos especiais de caráter pragmático.

No que se refere ao ensino elementar, este se encontrava em plena decadência visto que os planos do novo governo estavam voltados para outros interesses que não este, de modo que os menos privilegiados foram totalmente excluídos do contexto educacional, negros e filhos de índios passaram a viver no ostracismo e sem nenhuma perspectiva de poder exercer sua cidadania.

Dentre outras mudanças emergentes desse período, destaca-se a criação da Imprensa Régia, através de o *A Gazeta do Rio de Janeiro*, (1808), *A idade de Ouro no Brasil* (Bahia, 1811), a *biblioteca*, futura Biblioteca Nacional, (1810) e *Jardim Botânico do Embora* a Carta Magna (Constituição de 1824), referenciasse um sistema nacional de educação, este projeto jamais fora colocado em prática, pois, com poucas escolas existentes, o acesso às unidades de ensino ficou cada vez mais restrito e, por outro lado, não havia incentivo para que os menos privilegiados procurassem a escola. Dados oficiais comprovam que, em 1867, apenas 10% da

população em idade escolar foi matriculada nas escolas primárias. *Rio*, (1814); *Museu Real*, (1818) depois Museu Nacional (GHIRALDELLI JR, 2000).

O método de Ensino trabalhado nas escolas naquele momento foi “mútuo ou monitorial”, que mesmo sem sucesso esteve em funcionamento até 1854. Para Aranha (2006, p. 223),

O fracasso da experiência deveu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos, certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improvisado, não eram apropriados [...] Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para instrução do método mútuo, os professores, além de descontos com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados.

Os serviços de monitoria foram considerados inadequados, visto que, as pessoas responsáveis para fazer este trabalho, eram os próprios alunos com idade entre 10 a 12 anos. Portanto, sem nenhuma experiência acadêmica e conhecimento intelectual suficiente para intermediar os saberes daqueles que ingressavam na escola. A consequência desses serviços pode ser sentida no distanciamento entre a escolaridade primária e a secundária. Sobre esse fato, Azevedo (1997, p.568) pontua que:

A educação teria de arrastar-se, através de todo século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada entre o ensino primário e secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção.

A desarticulação entre os dois seguimentos de ensino, sem um eixo unitário, torna o sistema de educação dualista e bastante prejudicial para a educação da sociedade brasileira, visto que não havia um currículo apropriado para

cada nível de ensino, além é claro, dos poucos recursos para manter a educação naquele momento.

O problema da educação se agravava ainda mais, a partir do ato adicional de 1834, que delegava à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, e destinando às províncias a responsabilidade de funcionamento das escolas primárias e secundárias. Desse modo, a educação da elite ficaria a cargo do poder central e a do povo das províncias, tal medida contribuiu para torna a educação brasileira um bem inacessível àqueles que continuariam no anonimato por um longo período: índios e negros (ARANHA, 2006).

Na tentativa de apresentar uma aparência de descentralização, foi criado o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, que serviria de padrão para os demais liceus do País. O referido colégio ficou sob a responsabilidade da Coroa e tinha como finalidade a educação da elite (CARVALHO, 1996).

Com intuito de melhorar a qualidade do ensino nas províncias, foram criadas as escolas normais, em 1835, para formação de professores. Inicialmente em Niterói, Rio de Janeiro, uma escola que esteve em funcionamento até 1849, e que por falta de alunos acabou sendo fechada. As situações que contribuíram para que as escolas normais não tivessem sucesso, foram: a nomeação de funcionários públicos sem nenhuma qualificação adequada para exercer a função de mestre e que estas ofereciam apenas dois a três cursos, e, na maioria das vezes, inferiores ao nível secundário (XAVIER, 1994).

Até então, as mulheres continuavam sendo trabalhadas para o lar, algumas mais abastardas buscavam aprender línguas estrangeiras como francês e música, na maioria das vezes, tocavam piano. Somente a partir da Lei de 1827, pela primeira vez, foi determinado que as meninas pudessem receber aulas regulares,

embora estas fossem, em quase sempre, voltadas para melhorar as “funções maternas”.

Percebe-se que, nesses 81 anos de reinado imperial no Brasil, a educação de um modo geral, foi colocada em segundo plano, com isso, alguns elementos da sociedade, principalmente, os negros e índios, viveram em total abandono, tendo seus direitos negados, pois apesar da abolição da escravidão os negros continuaram sem poder exercer sua cidadania. Muitos não tiveram sequer lugar para morar e uma das alternativas foi procurar os quilombos e até hoje temos remanescentes de quilombolas em quase todo País.

Vale salientar que, no final do governo Imperial, por conta dos vários e intensos debates sobre a educação no Brasil, surgem algumas esperanças, no sentido de melhoria no ensino que continuava bastante precário. Esta questão será pontuada de forma mais detalhada no próximo item, com a proclamação da República (CARVALHO, 1996).

2.5 BRASIL REPÚBLICA E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Este item se destina à abordagem da educação com o advento da República, pontuando desde a mundana concepção do sistema de governo no Brasil e suas implicações no Ensino Brasileiro.

2.5.1 Primeira República – 1889 – 1930

A partir da queda do império e com início da primeira república em 1889, foi instaurado no Brasil o sistema de governo representativo, federal e presidencial. O federalismo deu autonomia aos estados na briga por poder. Saem na frente,

obviamente, os estados que possuíam certa estrutura, não só administrativa, mas, também política e econômica. Estes estados receberam incentivos para alavancar o seu desenvolvimento, acelerando assim, o processo de distorção e desigualdade, favorecendo, deste modo, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (ARANHA, 2006).

Desse modo, as idéias a respeito da melhoria da qualidade da educação continuavam efervescentes e a evolução das idéias pedagógicas, neste aspecto, pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos, que, ao longo dos anos foram constituídos pelos intelectuais das classes dominantes do país. “O otimismo pela educação e o otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI JR, 2000).

As características do primeiro contexto estavam voltadas para expansão da rede escolar no país, tendo por finalidade a “desanalfabetização do povo” que durante um longo período, manteve-se no anonimato e sem o direito de expressar sua cidadania; o segundo contexto voltava-se para melhoria do ensino, ou seja, este primava pela melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar para todo território brasileiro.

O otimismo é cronologicamente posterior ao entusiasmo. O entusiasmo surgiu nos anos de transição de Império para República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910 e depois nos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na metade da segunda República, nos anos 30 (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 15).

Para Aranha (2006), esses movimentos foram resultados das transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do império como: a

expansão da lavoura cacaueteira, avanço nas telecomunicações, instalações portuárias, ferrovias e melhoramento urbano, bem como, dava-se início ao crescimento de industrialização no País. A urbanização teve saldos bastante positivos com fim da escravidão e, principalmente, com início do trabalho assalariado, situação que colocava a Nação rumo da modernização.

Apesar do novo regime político que hora se iniciava no Brasil, este não representou o fim do regime elitista, muito embora tenha impulsionado abertura de novos canais que proporcionou a participação da população nos processos políticos do país.

No regime republicano desaparece o poder moderador, extingue-se o voto censitário e os títulos de nobreza. Com os sucessivos acontecimentos e com nova reorganização do Estado Brasileiro, foram criadas novas necessidades para a população, reabrindo-se, assim, um novo direcionamento para a educação como meta almejada pelas famílias, que vislumbravam as carreiras burocráticas e intelectuais, comprometidas com um caminho promissor para seus filhos. Por esta razão, a educação torna-se um elemento necessário e fundamental para que o homem possa galgar melhores condições de vida (HILSDORF, 2003).

A República foi resultado de um golpe militar ocorrido em 15 de novembro de 1889. Neste momento, três forças sociais predominantes “empunharam o comando da sociedade política após o golpe que foram: uma parcela do Exército, fazendeiros do oeste paulistas (cafeicultores) e representantes da classe média urbana (intelectuais)” GHIRALDELLI JR (2000, p. 16).

Esta tríade foi à composição responsável pela governabilidade do país durante os primeiros anos do novo regime, à frente os governos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto respectivamente.

Aranha (2006, p. 294) considera que:

O período da primeira república costuma ser também designado como República Velha, República Oligárquica, República dos coronéis, República do café. *Oligarquia* significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite. Dependendo da situação e do lugar, prevalecia ou a influência dos “coronéis”, ou os interesses dos fazendeiros de café e criadores de gado, (daí a chamada política café-com-leite, que se refere à alternância no poder dos líderes paulistas e mineiros).

Após a estabilização da situação política e econômica do país, começou um novo movimento, agora, dos cafeicultores não satisfeitos com a presença dos militares, e dos intelectuais mais progressistas no comando do país, lideraram um movimento que resultou na primeira eleição de um presidente civil para a República, o paulista Prudente de Moraes, no ano de 1894.

Neste momento, a educação sofre mais um golpe. Todas as discussões calorosas a respeito dos grandes temas com perspectiva de desenvolvimento para o país perdem fôlego, visto que a política vigente, naquele momento, voltava-se para outros interesses, “um estilo de vida ruralístico” onde as questões democráticas e educação popular deixaram de ser prioridades. O café estava em alta e, portanto, o poder exercido por este grupo manteve todas as expectativas de avanço educacional no País sob controle, visto que era fundamental manter as pessoas analfabetas desinformadas para poder manipulá-las e mantê-las em serviços braçais, relacionados ao plantio e a colheita do café. Esta situação esteve em pauta entre 1894 e o início dos anos 10 (GILES, 1987).

Com relação à questão indígena, em meio a controvérsias, nesse momento, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, através do Decreto-lei nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que tinha como finalidade a organização das

comunidades indígenas hostis e arredias, que deveriam ser “domesticadas” e encaminhadas a centros agrícolas. Nestes centros, sob os moldes do trabalho rural brasileiro, os recebiam um lote de terra para se instalarem junto aos sertanejos. A especificidade desta situação será mais bem esclarecida em capítulo posterior destinado à questão indígena no Brasil (RIBEIRO, 1986).

Com o advento do final da primeira guerra mundial (1914-1918), ressurgiu no Brasil um novo espírito de patriotismo e nacionalismo por parte dos intelectuais que vislumbravam o desenvolvimento do país, principalmente, no que se refere ao avanço da educação, tendo em vista que, naquele momento da história, o “analfabetismo populacional chegava a 75%, em 1920” (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 18). Tal situação resultou em vários movimentos em defesa de uma educação de qualidade e para todos, dentre estes, a criação da Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista do Brasil (1917), que entre outros interesses defendia a erradicação do analfabetismo.

Com o pós-guerra mundial, o Brasil não só intensifica suas relações comerciais financeiras internacionais, mas também muda de direção, visto que a Inglaterra saíra bastante fragilizada do conflito mundial, cedendo espaço para os Estados Unidos. Junto às mudanças nas transações financeiras e econômicas brasileira, vieram também às transformações culturais e educacionais é o que pontua Ghiraldelli Jr (2000, p. 18 -19).

A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional e pedagógico. Todo ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, desembarcou no país, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

A partir desse momento, os debates sobre a educação brasileira tomam caminhos diferentes, principalmente, no que se refere aos novos métodos de ensino, tendo em vista a nova ordem do “método ativo” adotado pela Escola Nova, que dava ao ensino-aprendizagem uma importância substancial, colocando o aluno como centro do processo educacional e não mais o professor. Esse modelo de educação previa o respeito à liberdade da criança e interesse da mesma, priorizando o trabalho em grupo e valorizando os estudos da psicologia experimental.

É perceptível o avanço nas discussões a respeito da educação neste período, apesar da Constituição em vigor, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, era clara e taxativa: Vetava o direito ao voto aos analfabetos, no que foi seguida pelas demais. A educação só contou com dotação orçamentária, através da legislação de 1929, mas nada que se direcionasse para educação indígena brasileira, em verdade, não se sabe exatamente o que acontecera com esses povos durante esse período (XAVIER, 1994).

A década de 20 foi muito fértil de movimentos sociais imbuídos de bastante contestações e reivindicações, no que se refere às questões econômicas, políticas e também cultural. Sob este enfoque é que foi instalada, a I Primeira Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo. Este momento intelectual reuniu vários artistas, representantes da pintura, escultura, música e literatura. Aranha (2006) considera que os modernistas não só desejavam e lutavam por uma ética nacional livre das influências européias, mas também faziam críticas severas à velha ordem social e política vivenciada no país naquele período.

2.5.2 Segunda República – (1930 – 1934) e período Constitucional (1934-1937)

Este foi um período de governo provisório e Constitucional, momento em que os conflitos ideológicos concebidos durante esta década trazem profundas

reflexões para sociedade brasileira, que foi rica na diversidade de idealização de projetos distintos para a sociedade brasileira, e em cada um desses projetos estavam presentes novas perspectivas para educação no País. Mas, Vargas na intenção de manter o controle do poder nomeou ministros de sua confiança para que as medidas idealizadas por seu governo pudessem ser implementadas, em abril de 1934, Getúlio decreta a lei de segurança nacional o que abre as porta para o arbítrio, (GARCIA, 1986) e partir destas deliberações decretou o fechamento do Congresso Nacional, Assembléias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais; extinguiu os partidos políticos; suspendeu a Constituição de 1891 e indicou interventores para chefias dos Estados.

Com o crescimento urbano e o processo de industrialização em desenvolvimento, novas forças sociais emergem. A classe operaria se organiza, surgindo a classe média e a burguesia industrial se consolida.

A Constituinte de 1934 foi influenciada pela Revolução de 30, bem como, sob pressão advinda de vários setores da sociedade, é promulgada a nova Carta Magna do Brasil. Esta, apesar de restringir a autonomia dos estados e centralizar o poder nas mãos do governo federal, dá novos rumos para educação.

Assim, a educação passa por um momento histórico e decisivo, ganha um capítulo a parte no texto da Constituição. Uma proposta nítida de planificação do ensino em todos os graus estabelece a gratuidade e obrigatoriedade para todos e de qualquer idade no primário, a liberdade do ensino e que oficialmente as escolas privadas para funcionarem fossem reconhecidas pelo poder público. Além disso, “institui a tendência para o ensino secundário e superior” (GHIRALDELLI JR, 2000, p.45).

2.5.2.1 A reforma Francisco Campos

No período de 1931 a 1932, Quando instituído Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, adepto da Escola Nova imprime uma orientação renovadora aos decretos que criou, posto que redimensionou tanto a saúde quanto a educação, consideradas áreas importantes para planejamento das reformas de que o país necessitava para alavancar o desenvolvimento.

Para Giles (1987), o Movimento dos Pioneiros, neste momento, ganha força, passa a influenciar as novas diretrizes educacionais, uma vez que, o referido Manifesto, tinha como pressupostos a democratização, a profissionalização e unificação do processo educativo, bem como, defendia o fim do dualismo do sistema educacional.

Nesta perspectiva, Aranha (2006, p.305) assevera que: “Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visou à organização nacional, já que as reformas anteriores tinham sido estaduais”. Todas as reformas implantadas foram editadas por decretos conforme descrição abaixo: (Constituição de 1934)

Decreto 19.850, de 11 de abril, cria O Conselho Nacional de Educação;

- **Decreto 19.851, de 11 de abril**, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e adota o regime universitário;
- **Decreto 19.852, de 11 de abril**, dispõe sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro;

- **Decreto 19.890, de 18 de abril**, dispõe sobre a organização do ensino secundário, constituído em dois cursos: Fundamental com cinco anos e o complementar com dois anos.
- **Decreto 20.158, de 30 de julho**, organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador;
- **Decreto 21.241, de 14 de abril**, consolida as disposições do ensino secundário, que visava “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, o que resultou na implantação de um “**currículo enciclopédico**”, a ser trabalhado nas escolas do País.

O clima, ideologicamente, rico em debates no contexto social, e de ganhos no processo educacional, não foi muito duradouro. Em 1937, sob o pretexto de combate ao comunismo, e da manutenção da ordem à segurança nacional, Vargas institucionaliza o Estado Novo (Golpe de 1937), e elabora a segunda Constituição Brasileira sob sua ótica, que não foi feita por uma constituinte. A Carta foi redigida por Gustavo Capanema. Esta tinha um caráter unitário e centralizador, e designava excessivo poder ao executivo (GHIRALDELLI JR, 2000).

2.5.2.2 A Reforma Capanema (1942 a 1946)

O Estado Novo na área da educação abre caminho para a igreja. Velhas conquistas foram suprimidas, os organismos oficiais se tornaram rígidos e autoritários. Curiosamente, o Estado Novo apresenta duas faces: uma extremamente negativa, e outra de grandes realizações no plano material.

A Carta Magna de 1937, no seu artigo 125 destaca que:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Torna-se evidente que o governo naquele momento, se exime da responsabilidade com ensino para com os brasileiros de modo geral. Para Ghiraldelli Jr (2000), A Carta de 37 não estava interessada e não determinava ao Estado a obrigatoriedade pelo ensino público e gratuito, pelo contrário, tinha a intenção de manter explícito o dualismo educacional: os ricos manteriam seus estudos através do sistema público ou particular, enquanto que os pobres teriam de seguir o ensino profissionalizante. Desta forma a Constituição reconhecia e cristalizava a divisão de classes, extinguindo a igualdade do cidadão perante a Lei.

Segundo Aranha (2006), Capanema enfatizou o dualismo no ensino, influenciado pelas tendências fascista-clerical. A evidência de tal ato pode ser sentida na fala do então Ministro, durante a realização do sétimo Congresso Nacional de Educação, “Ensinemos o brasileiro a ser humilde e miserável para sentir a eternidade”. Estas palavras dão a orientação do Plano Nacional de Educação cuja base traduz uma visão político-educacional voltada para o mundo capitalista, como sugere em seu texto constitucional ao afirmar objetiva a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para novo mercado de trabalho, por isso, o incentivo ao ensino pré-vocacional e profissional.

Ghiraldelli Jr. (2000, p.84) Considera ainda, que apesar do governo organizar as relações de trabalho, “impõe ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente”.

Para colocar o Brasil na direção efetiva do autoritarismo, veta as idéias democráticas, e implanta ações por meio de Leis Orgânicas do Ensino, conforme descrição abaixo (CONSTITUIÇÃO DE 1937).

- **Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro**, dispõe sobre a criação do **Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI**;
- **Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro**, que regulariza o Ensino Industrial;
- **Decreto-lei, 4.244, de 9 de abril**, reestrutura o **Ensino Secundário**;
- **Decreto-lei, 4.481, de 16 de julho**, estabelece a obrigatoriedade para as empresas voltadas para indústria o percentual de 8% de seus operários deveriam ser matriculados nas Escolas do **SENAI**;
- **Decreto-lei, 4.436, de 7 de novembro**, amplia as atividades do **SENAI**. Delibera que o atendimento de formação de funcionários expande-se também para o setor de transporte, das comunicações e pesca;
- **Decreto-lei, 4.984, de 21 de novembro**, delibera que as empresas oficiais com mais de cem empregados devem manter por conta própria, uma escola de aprendizagem, para fazer a formação profissional de seus aprendizes.

Foram criados pelo Estado Novo o **INEPE** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a **UNE** – União Nacional dos Estudantes, a criação desses órgãos serviu para amenizar os conflitos criados em torno das questões sócio-educacionais, reivindicadas pela sociedade brasileira.

Para Romanelli (1993, p.153), o Brasil entra “num estado de hibernação”, todos os ganhos presentes na Constituição de 1934, foram enfraquecidos e desvirtuados nesta nova Carta.

As diretrizes voltadas para ensino estabelecem que o curso primário passe a vigorar com cinco anos, quatro de curso ginásial e três de colegial, com as modalidades de clássico e científico. O colegial perde seu caráter propedêutico, não mais prepara para o ensino superior, estabelecendo assim uma formação geral (GILES, 1987).

Ainda sob o ponto vista da expansão e consolidação do processo educacional, foi criado o **SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Em meio aos conflitos com classe operária brasileira, é instituída as Leis de Consolidação do Trabalho (CLT), bem como sob uma falsa ilusão de liberdade política foi criado o sindicato dos trabalhadores sob o controle do Estado, maneira que o Governo encontrou, para manter sob seu alcance os movimentos sociais trabalhistas.

Em 1940 foi instituído o I Congresso Indianista Interamericano, realizado em Patzcuaro, México, onde foi aprovada a recomendação de nº 59, proposta por delegados indianistas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México, a criação do Dia do Índio pelos países americanos e demais da América, tinha como objetivo fazer um estudo a respeito da questão indígena nos diversos setores da educação e instituição de ensino (RAMOS, 1986). A partir do Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, portanto, três anos após a realização do Congresso, este decreto foi assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas e seus ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha, e o teor principal do texto era:

Art. 1º - Considerado “Dia do Índio” – a data de 19 de abril. Já no ano seguinte (1944), o Brasil celebra a data com solenidades e atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas, movimento que acontece até os dias atuais, na maioria das vezes, as instituições de ensino prolongam esta ação por uma semana, o que de certa forma ainda não trata os povos indígenas com os direitos que lhes são devidos. Estas solenidades e atividades não passam de ações livrescas, sem maior amplitude ou conseqüências, situação que será mais bem esclarecida quando se falar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

2.6 A REPUBLICA POPULISTA (1945 A 1964)

Com o fim da segunda guerra mundial, os ideais de democracia foram aclamados no mundo inteiro, e no Brasil não foi diferente, ficando evidente o paradoxo: “nossos soldados lutaram na Europa pela democracia”, enquanto no Brasil permanecia o regime fascista do Estado Novo (ARANHA, 2006).

Giles (1987) acrescenta que sobre pressão da sociedade, Vargas marca eleição direta para dezembro do mesmo ano, o que não chega a acontecer, em 29 de outubro Vargas foi deposto por um golpe militar. O novo comando brasileiro convoca novas eleições e foi eleito o General Eurico Dutra, que logo em seguida convoca a Constituinte. Esta Constituinte não contou com a participação da sociedade, tendo em vista da exigüidade do tempo não representou os anseios da sociedade civil brasileira.

Para Garcia (1986), esta nova Carta não só amplia as conquistas, mas consolida a concepção educacional, assegura que a educação é um processo complexo que não implica apenas a instrução, mas também a liberdade de criação e o incentivo à pesquisa científica.

Com o retorno do país ao estado de direito, reacende a esperança do povo brasileiro e os movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos tomam corpo e lutam para colocar em prática os ideais reprimidos por longos anos.

A efervescência ideológica e a continuidade de democracia ficaram abaladas no Governo (1946-1950), com a decretação da ilegalidade do PC e a cassação do mandato dos parlamentares do partido. Mas o clima dos anos 50 propiciou a disseminação de idéias socialistas, e o PC terminado o Governo Dutra, continuou sua atuação na semi-ilegalidade. As diversas tendências do socialismo foram sendo incorporadas por vários segmentos da população, inclusive por educadores e, paulatinamente, foram trazendo para âmbito pedagógico formas de pensar menos presas aos cânones da ideologia dominante (GHIRALDELLI JR, 2000, p.110), assevera.

De acordo com Gilles (1987), inicia-se, nesse momento, um longo debate sobre a educação cujo ponto principal fora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contribuem diretamente com os arranjos que estavam sendo delineados para a nova LDB, ainda no início dos anos 60, os movimentos a favor da educação popular e outros segmentos da sociedade como: os educadores sob a orientação de Lourenço Filho; escolanovistas; católicos tradicionais. Sobre estes últimos, assumiram um discurso de que a escola leiga tradicional não educava, apenas instruía, opondo-se de certa forma a um pretensão monopólio do Estado, sob a alegação de que o Estado não tinha condições de assumir a educação de fato, e também, porque defendiam que as famílias tinham o direito de escolher a melhor educação para seus filhos.

A campanha em defesa da Escola Pública culmina com o “Manifesto educadores”, liderado por Fernando de Azevedo. Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases sob o nº 4.024. Após o Governo de JK e até a renúncia de Jânio Quadros, bem como as turbulências vivenciadas pelo governo de João Goulart, todo sentimento fértil de cultura vivido em prol da democratização do País, foi violentamente reprimido pela ditadura militar, imposta a partir de 1964 até meados dos anos 80 do século passado (ARANHA, 2006).

Durante todo esse período, as políticas voltadas às questões indianistas, asseguravam o “estímulo ao trabalho e ao desenvolvimento de atividades produtivas, através da educação e treinamento dos índios e de seus filhos”, ação 0 que nem sempre correspondia a uma ação indianista.

2.7 O GOLPE DE 31 DE MARÇO

O golpe militar de 31 de março de 1964 durou 21 anos, passando a vigorar um regime de intolerância e de desrespeito à liberdade e ao direito a expressão do pensamento do povo brasileiro. A justificativa do governo a esta ação foi, livrar o País da corrupção e do comunismo, e ainda, restaurar a democracia (ARANHA, 2006).

Com a deposição de João Goulart, os direitos políticos dos brasileiros foram banidos. Foi, assim, instituída a Constituição de 1967, agora já com um Estado militarizado, que não ampliou suas atribuições em relação à educação, ao contrário, previu sua retirada de maneira morosa do setor. Deu continuidade à desvinculação entre a lei e a prática. Todas as mudanças ocorridas, a partir deste momento, foram instruídas via decretos, chamados Atos Institucionais.

O Ato Institucional nº 1 (AI-1) teve com objetivo reforçar o poder executivo e reduzir a ação do Congresso. Suspendeu a imunidade parlamentar e estabeleceu a eleição do Presidente da República, por eleição indireta, situação que veio ocorrer também para os governadores estaduais, através do AI-3. O Congresso Nacional foi fechado em 1966 e reaberto a partir do AI-5, em caráter extraordinário para aprovar a nova Constituição (1967). O AI-5 implanta um dos mais severos regimes que o

povo brasileiro já assistira, determina a suspensão de todos. Os direitos políticos e proíbe o exercício dos direitos públicos e privados.

Explicando a situação, Ghiraldelli Jr (2000, p.171) pontua que:

Como se vê, o país entrou num período onde as palavras perderam completamente o significado real. E, por isso mesmo, a própria legislação da ditadura militar era bastante volumosa, pois não estava ali para ser cumprida, pelo menos não parece ser cumprida pelo próprio governo.

No que tange a questão educacional, a Constituição foi complementada somente em 1971 pela Lei 5692, que ampliou a gratuidade e a obrigatoriedade de ensino para oito anos, denominado de ensino do primeiro grau.

No que se refere à questão indígena, seu órgão maior - SPI, sob forte indício de corrupção, foi extinto e para suprir as necessidades da causa indianista, no país, foi criada a **FUNAI** – Fundação Nacional do Índio, sob a lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça.

De acordo com Meira (2007), a FUNAI tem por finalidade: exercer, em nome da União, a tutela dos índios e das comunidades, garantir o cumprimento da política indigenistas dentro dos princípios de respeito à pessoa do índio e às instituições e às comunidades tribais; à inalienabilidade e à posse das terras habitadas que ocupam e o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes; preservação do equilíbrio biológico e cultural na sociedade nacional; resguardar a identidade diferenciada; gerir o patrimônio indígena; promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio, visando à preservação das culturas e a adequação dos programas assistenciais; promover a prestação de assistência médico-sanitária aos índios.

E ainda, promover a educação de base apropriada ao índio; o desenvolvimento comunitário. Despertar via instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para causa indígena. Exercitar o poder de polícia nas áreas indígenas e nas matérias atinentes à proteção dos índios. Cumprir e fazer cumprir as disposições do estatuto do índio.

A partir da implementação desta lei, mesmo que de maneira bastante lenta a causa indígena toma outra direção. A sociedade, de um modo geral, inicia um processo de resgate e de valorização dos povos indígenas. Foram muitos os desafios enfrentados por parte daqueles que estavam à frente dessas comunidades, que se empenharam no sentido de reorganizá-los e as aproximar da cultura do homem não índio (ARAÚJO; GATT JR, 2002).

Para Grupioni (2000), em nome desse ideal, vários foram os problemas acrescidos à questão indígena, visto que, grande parte do contingente de pessoas, designadas para colocar em prática as ações que doravante foram instituídas pela nova ordem, não atendiam às expectativas reais desses povos, seja por falta de conhecimento da realidade indígena, seja por rigidez no entendimento dos conceitos a que se destina a lei.

Ainda neste período, foi instituída uma nova Constituição, promulgada em 1969, que veio confirmar todas as disposições dos Atos Institucionais, inclusive o pior de todos eles o AI-5, que permitiu o funcionamento “oficial do arbítrio”. A nova Carta reforçou fortemente a centralização do poder nas mãos do governo federal, reduzindo quase a zero a autonomia dos estados e municípios (GARCIA, 1986).

Mesmo vencendo a “guerra revolucionária” e ter implantado o “milagre econômico”, o regime foi fortemente abalado pelas cisões internas, pelo crescimento dos movimentos populares democráticos, bem como, pelos efeitos da crise

capitalista internacional, é o que registra a (ESCOLA BRASILEIRA DE PROFESSORES, 2005).

Em 1985, chega o fim dos governos militares e dá-se início a então chamada “*Nova República*” mesmo que ainda, por eleição indireta, o primeiro civil é eleito à presidência da república, Tancredo Neves, não chega a tomar posse. o poder central do País ficou então sob responsabilidade de seu Vice, também civil, José Sarney, quebrando desta forma, um ciclo de 21 anos de total escuridão à causa social e política do povo brasileiro.

Para Aranha (2006), a herança da ditadura militar era muito pesada, carecia de determinação e vontade política para superar os desafios que hora a crise política e econômica enfrentava. Os índices inflacionários estavam elevados, havia o arrocho salarial e com o legado de uma enorme dívida externa, o país vivia sob o controle do Fundo Monetário Internacional – FMI.

A sociedade civil, a classe estudantil, as classes políticas, organizadas passam a exigir, o retorno da democracia ampla e irrestrita. Para demonstrar sua indignação com as questões hora vivenciadas, o povo brasileiro reunia-se em praças públicas, fazia passeatas nas ruas das maiores cidades do país. Neste momento, praticamente, não havia distinção entre as classes sociais, todos lutavam pelo mesmo ideal: colocar o Brasil na rota da democracia, do desenvolvimento e do crescimento (GHIRALDELLI JR, 2000).

Em meio às pressões advindas de todas as classes brasileiras, o governo convoca uma nova constituinte e em 05 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição brasileira. Esta garante à educação e fundamentada nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o pluralismo das idéias

e concepções, a gratuidade do ensino público e a gestão democrática das instituições de ensino (GHIRALDELLI JR, 2000).

A nova Carta estende o dever do estado para com a educação básica a todos os cidadãos, às crianças de zero a seis anos e aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria, além das crianças de sete a quatorze anos. Grupioni (2000) destaca que a educação básica para povo brasileiro passa a ser direito público subjetivo, podendo os cidadãos acionar os governantes por negligência e omissão do seu dever em oferecê-la e com relação aos recursos públicos voltados para educação, estes foram ampliados para 18% no âmbito federal e 25% no estadual e no municipal.

Percebe-se que a partir da nova legislação, a educação escolar indígena ganha nova forma e direcionamento, favorecendo a abertura para a construção de uma concepção abrangente, uma vez que esta foi atrelada ao sistema nacional de educação, tirando esta responsabilidade do âmbito da FUNAI e transferindo-a para o do Ministério da Educação com a ressalva de que continuassem a ser preservados os atributos particulares dos povos indígenas, como: o uso da língua materna; a sistematização dos conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais didáticos adequados e preparados pelos próprios professores índios; um calendário específico às necessidades e rituais da vida indígena, um currículo diferenciado, bem como a participação ativa da comunidade na definição dos objetivos e diretrizes para escola indígena (VEIGA ; FERREIRA, 2005).

Com a nova **LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, à causa indígena toma um novo corpo, uma vez que determina que é dever do estado oferecer a este seguimento da sociedade brasileira, uma educação escolar bilíngüe e intercultural, na perspectiva de que seja fortalecida a prática na língua

materna como instrumento para um convívio mais equilibrado com a sociedade brasileira.

Estabelece ainda a **LDBEN**, que cabe ao estado brasileiro, recuperar as memórias e identidades desses povos, proporcionando acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Assim, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – **RCNEI** torna-se um marco significativo na história da educação indígena brasileira, visto que, pela primeira vez a causa é tratada com seriedade e respeito.

O **RCNEI** é o documento que foi elaborado com a participação de toda a sociedade brasileira, inclusive a indígena. Possui fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta o ideal de educação, estabelecida pela própria Constituição de 1988, “escola indígena bilíngüe, intercultural e diferenciada”, além de propor a formação do professor para atuar nas áreas indígenas.

Grupioni (2000) assevera que as alterações efetuadas na nova Legislação são positivas e possuem sentido de avanços consideráveis, porém, só a lei não é suficiente, é necessário que estas saiam do papel e se efetivem de fato de direito, visto que, já se vão quase vinte anos, desde a promulgação da última Constituição, poucos têm sido os resultados nesta direção.

Em 1993 foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, em resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e as Recomendações e Acordos assumidos no âmbito Internacional, momento em que foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;

Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;

Ampliar os meios da educação básica;

Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;

Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;

Incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação e;

Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 37 a 41).

As novas diretrizes provocam mudanças na formação e gerenciamento das instituições educacionais bem como nas demais vinculadas às questões sociais, como a saúde. Inicia-se o processo de descentralização do sistema estadual para o municipal, e dá-se início ao processo de municipalização do Ensino.

Pela nova ordem nacional, fica estabelecida aos municípios, em todo território brasileiro a responsabilidade pela educação no segmento infantil e, ainda, no Ensino Fundamental, (séries iniciais). Desse modo, percebe-se que as situações de dificuldades criadas para os municípios foram inúmeras, visto que, a demanda atendida pelo governo estadual estava além da capacidade de atendimento pelos municípios, ocorrendo um estrangulamento na esfera municipal.

A situação gerada deveria ser resolvida num prazo de dez anos, porém, estes já se passaram e ainda não foram apresentadas soluções concretas para solucionar o problema da demanda de vagas e nem da formação do professor nas escolas municipais.

Os povos indígenas, apesar de haver conquistado espaço com a nova legislação, perderam parte dos incentivos voltados para educação. Na região Norte, em especial, no Estado do Pará, as escolas em funcionamento em áreas indígenas, funcionam tão somente como extensão das Secretarias Municipais, o que descaracteriza, totalmente, a proposta da educação indígena.

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

Darcy Ribeiro, também, deixa sua marca no processo de democratização da educação ao levantar a bandeira de direitos de igualdade para todos e a LDBEN em vigor foi resultado desse esforço.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL

O Brasil como outros Países Latinos Americanos vem tentando, ao longo das últimas duas décadas, fazer um resgate e colocar em ponto de igualdade todas as etnias constantes em sua sociedade.

A **EIB** – Educação Intercultural Bilíngüe, como um organismo internacional, discute na América Latina o processo da integralização das reformas educacionais no bojo das políticas dos Estados Nações.

Considera-se este um passo significativo para as sociedades, principalmente, para os povos indígenas, porém, como fazê-la sem considerar um fator primordial a participação pelo menos de representantes dessas etnias nas discussões e debates a respeito?

A educação das classes menos favorecidas do Estado Brasileiro tem recebido a partir da Constituição de 1998 e da nova **LDBEN** de 1996, um tratamento mais específico, uma vez que não seria mais possível manter nas entrelinhas uma situação tão importante, como a educação em ponto de igualdade para toda sociedade brasileira.

As ações legais colocam uma nova reorientação curricular das escolas indígenas e da formação de seus professores.

A este respeito, às ações jurídicas e legais colocam em pauta a discussão de uma nova reorientação curricular das escolas indígenas e com esta a formação de seus professores. De acordo com Monte (2000, p.118) a **EIB** – traça metas

Das políticas públicas educacionais em 16 países Latinos Americanos, parte dos direitos sociais das suas constituições Federais, temas das Declarações, convênios dos organismos internacionais, a educação para os povos indígenas não pode ser mais ignorada.

A **EIB** vem estabelecendo o processo de globalização, uma vez que é marcada por crescimento da uniformidade de seus conceitos a respeito da educação indígena, não só entre os países latino-americanos, mas, sobretudo, “entre diferentes atores e grupos sociais que falam em seu nome” (MONTE, 2000, p.118).

Novos conceitos, que convergem nas interações com modelos críticos de resistências e de emancipação, mesmo não compatíveis com as estruturas de liberdade e de autonomia vivenciadas pelos indígenas, tentam fazer um corte nos modelos neoliberais em vigência. A **EIB** renomeia este processo “como educação endógena e etnoeducação”, “estes conceitos expressam variações nos fundamentos dessas propostas e um projeto de nação distinto, requer estratégias educativas diferentes, ainda que, não explicitas nos discursos sobre a questão”, afirma (Monte, 2000, p.118).

Monte (2000) assevera que a EIB possui uma importante base em países em que a população indígena representa um peso demográfico relevante em relação à população nacional, que são: Bolívia, Peru, Equador, Guatemala e México.

Monte (2000) assevera que a **EIB** possui uma importante base em países em que a população indígena representa um peso demográfico relevante em relação à população nacional, que são: Bolívia, Peru, Equador, Guatemala e México.

A **EIB** também está presente em países em que a população indígena é minoritária, como o Brasil, Costa Rica, Panamá, Venezuela e Chile. Estes países de alguma forma reconhecem em seus organismos institucionais e legais educação para os povos indígenas, mas requer aspectos específicos de modo que, estas etnias sobrevivam dentro de suas fronteiras.

Do ponto de vista político e a partir de uma visão mais global, todos os países vêm ao longo dos tempos desenhando um modelo de educação para sua classe minoritária, de conformidade com conceitos mais amplos como: interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas.

Mas, há de se conceber que estas intenções, na maioria das vezes, não saem do papel, a aplicabilidade de ações desta natureza exige além de vontade política, o compromisso de todos que fazem à Educação em seus países. E em se tratando da nação brasileira, o que se percebe, em muitos casos, é a inércia de vontade política, a ausência de compromisso, além do descaso com a coisa pública, mistura que põe em risco não só a educação, mas também, o futuro do país.

Sobre esse assunto, Monte (2000) pontua que, em alguns países, A **EIB** desenvolve projetos de caráter mais amplo e estratégico no que concerne à educação dos povos indígenas. Na Nicarágua, por exemplo, a **EIB** vem buscando implementar esta ação via “processo de autonomia e desenvolvimento da Costa do Caribe”; na “Guatemala, sob o enfoque da paz e do desenvolvimento sustentável”; na Colômbia via a etnoeducação a partir do reconhecimento constitucional da territorialidade; na Bolívia encontra dificuldades no sentido de validar o processo através da educação intercultural como política para o sistema nacional; enquanto, no México se ampara no conceito de flexibilidade curricular e dos programas compensatórios para estabelecer as principais estratégias mais recentes de seu programa educativo.

Nesta trajetória Monte (2000), considera que o Chile foi o país que mais demorou a se fazer presente com uma proposta curricular pedagógica para sua população indígena. Sob este aspecto o Brasil ao que se denomina de “educação escolar indígena”, caminha ainda de maneira preliminar, apesar de alguns estados e

suas respectivas sociedades, já apresentarem maturidade quanto ao assunto, e defendem que seja realizada nova organização curricular a partir do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas que atendam as reais necessidades das populações indígenas.

Para Monte (2000), a importância política e legal da **EIB** começa a se fazer presente, visto que, a partir dos anos 80, muitos países do continente americano iniciaram modificações em suas Constituições reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico em seus processos educacionais, fazendo valer para todos seus estados-nações.

Com a Constituição de 1988, o Brasil assume uma nova postura em relação à questão indígena, pois, até neste o momento, a política indianista estava centrada em atividades voltadas à incorporação dos índios à comunhão nacional. Na Carta Magna brasileira, reconhecem-se a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos sobre as terras que ocupam, ampliando-se, assim, a cidadania dessa etnia, inclusive de ingressar em juízo em defesa de seus direitos.

Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, postulando sobre o papel que devem cumprir no seio do Estado e na construção de uma nova identidade nacional: os recursos lingüísticos e culturais próprios a estas sociedades, em sua diversidade são reconhecidos – algumas vezes apenas tolerados, outros fomentados – como fonte de enriquecimento de uma identidade una e múltipla a ser cultivada a partir do pluralismo democrático (MONTE, 2000, p. 119).

Os conceitos de multiculturalismo e pluralismo democrático, dependendo do contexto econômico, social e político em que se encontra este ou aquele país, recebem várias interpretações com implicações na educação intercultural.

Interferindo, diretamente, no modo de ser das populações indígenas, uma vez que determinam o que deve ser ensinado e apreendido pelas classes indígenas.

Entende-se que esta educação deve estar voltada, prioritariamente, à preservação das relações interculturais dos povos indígenas, dentro de uma visão de respeito mútuo e de “tolerância”, não só ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, mas também, ao modo de ser de cada pessoa, de modo a impedir e punir a discriminação “de indivíduos que não se enquadram na chamada cultura nacional ou dominante” (MONTE, 2000, p.119). É dever da Nação: assumir e garantir que a língua e as culturas indígenas sejam de interesse público e intocável.

Um outro aspecto importante é que cada país possa ter seu estatuto político próprio adequado as suas necessidades, um instrumento assegurador do desenvolvimento dos povos indígenas, colocando-os no rol dos interesses nacionais e, mais que isto, “que esta ação não venha a ser resultado ou conseqüência de planos políticos de grupos isolados, bem como, de eleições individuais de pessoas pertencentes a esta classe”, como já aconteceu no Brasil. Faz-se necessário que esta ação seja resultado do esforço e empenho de todos os cidadãos brasileiros.

De acordo com Monte (2000), o desenvolvimento e difusão das ações da **EIB** com relação à Educação, podem se dá através de redes de comunicação, a partir de vários níveis inter-relacionados como a **OEA** - Organização dos Estados Americanos; a **ONU** - Organização das Nações Unidas, instituições que assumiram papel importante na criação e manutenção de novos caminhos e perspectivas para educação indígena na América. Fortalecendo, assim, a manutenção e revitalização lingüística e cultural das sociedades indígenas, sem perder de vista os princípios e metas estabelecidos pela **EIB**, como forma de garantir e assegurar que um número

maior de estudiosos e pessoas comprometidas com a causa indígena tenha acesso e multipliquem as ações pensadas e criadas pela **EIB**.

3.1. A ESPECIFICIDADE INDÍGENA BRASILEIRA

Com relação aos aspectos legais, a questão indígena no Brasil está bem amparada, e cabe ao Ministério da Educação o dever de fazer valer o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988. Como discurso legal, o Brasil apresenta uma política rica e concisa em relação à população indígena, porém, existe uma grande distância entre a Lei e a aplicabilidade desta, nas mais diversas regiões do País, assim:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competido a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988, CAP. VIII, ART. 231).

O que está registrado em lei, acerca das causas indígenas, é também recomendado por muitos estudiosos que acreditam que a condição de cidadania plena ao índio somente será garantida com o acesso deste a uma escola de qualidade. Como fazer valer esta prerrogativa, visto que, na grande maioria das aldeias, nem escola existe? Sem deixar de mencionar a condição precária em que vivem os profissionais que atuam como professores nessas localidades. Outra questão inquietante da lei é a recomendação de que esta privilegie

Os índios como os pesquisadores de suas próprias línguas, história, alfabetizadores em língua materna, e como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas. [...] professores de português como segunda língua e redatores de materiais didático-pedagógicos (MEC, 19973, p.21).

Considera-se este propósito muito justo, mas, em que momento isto poderá ser colocado em prática? Se considerarmos que a educação desenvolvida com as populações indígena - atualmente organizada pelas prefeituras municipais - não apresenta propostas diferenciadas e adequadas às necessidades e anseios desses povos.

Outro aspecto preocupante é com relação à formação e, obviamente, com atuação do profissional da educação, que faz as intermediações dos saberes sistematizados com estas comunidades, sobre este aspecto será discutido de forma mais abrangente, em capítulo que se segue.

De um modo geral, o que as experiências confirmam é a existência de uma enorme dicotomia entre os órgãos que atualmente desenvolvem ações, no que diz a respeito da educação dos povos indígenas como **FUNAI, AS SEMEC's E FUNSA**, além das instituições não governamentais, pois, cada instituição estabelece parâmetros diferenciados no trato com as populações indígenas.

Essa é uma situação bastante presente na região norte, mas, precisamente, no Estado do Pará. Não se tem conhecimento que nestas regiões, índios freqüentem a Universidade.

Em contextos como esse, a pergunta é Como fazer valer o que determina a lei? O que fazer para que estes povos possam exercer sua cidadania e fazer valer seus direitos, em um contexto em que a consciência política do indígena ainda não lhe permite questionar, dizer não, quando as situações não lhes favorecerem, ou melhor, não estiverem atendendo suas necessidades.

Para Monte (2000), a legalização dos direitos étnicos-linguísticos, entre os indígenas aponta ao direito à educação intercultural bilíngüe. Este é um importante

instrumento do território de legalidade das lutas políticas, sendo fonte e produto das novas demandas e pontos de tensão.

Torna-se, por isso mesmo, sempre obsoleta a atual legislação, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes jurídicos, estendendo os espaços no âmbito do exercício dos direitos, pelos movimentos indígenas e outros grupos culturalmente diferenciados, no precário (des) equilíbrio das relações interculturais.

4 OS POVOS PARAKANÃ ONTEM E HOJE NO CENÁRIO BRASILEIRO

Para situar os Parakanã no cenário brasileiro, faz-se necessário remontar historicamente este grupo étnico que ao longo das décadas vem lutando para sobreviver ao abandono político, a exclusão educacional.

Os Parakanã, Figura 1 abaixo, possuem uma característica autodenominante de *Awaeté*, que significa “**gente de verdade**”, esta denominação lhes foi dada pelos índios *Arara-Parir*, já extintos.

Os *Araweté* chamam os Parakanã de “*iriwá pepa yã*” que significa senhores das penas de urubus, tal denominação é em virtude ao costume dos Parakanã se enfeitarem com penas de urubus, no momento em que realizam seus rituais.



Figura 1 - Dança Parakanã

Os Parakanã vivem atualmente em duas áreas no Estado Pará, Figura 2. Uma é a Terra Indígena Parakanã, localizada entre os municípios de Itupiranga e Novo Repartimento, como é demonstrado no mapa abaixo, com cinco aldeamentos, por não ser foco deste estudo, estes grupos não serão mencionados. A outra Terra Indígena Parakanã chamada de Área Indígena *Apyterewa*, encontra-se situada entre os municípios de Senador José Porfírio e São Feliz do Xingu, com duas aldeias. O Posto Indígena *Apyterewa*, Figura 3 com uma população de 203 pessoas, e Aldeia *Xingu*, Figura 4, com 161 pessoas (Censo populacional FUNASA, pólo Altamira – Pa, Outubro, 2006).

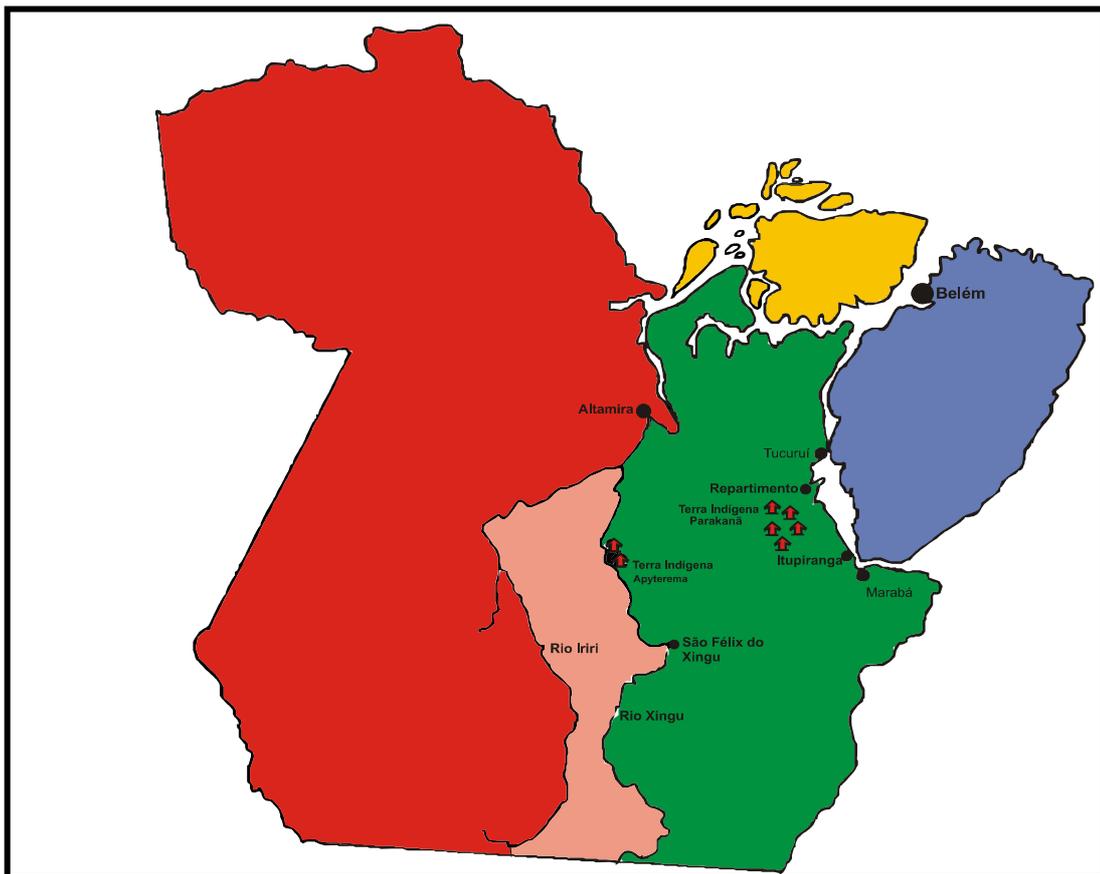


Figura 2 - Mapa adaptado do Estado do Pará

Ambas estão situadas à margem esquerda do Rio Xingu, sentido Altamira São Felix do Xingu, entre os Igarapés São José e Bom Jardim. O acesso às terras

Apyterewa, é feito em viagem de barco pelo Rio Xingu e aéreo, enquanto que, a Terra Indígena Xingu, exclusivamente por barco. As Figuras abaixo se referem às duas aldeias respectivamente.



Figura 3 - Aldeia Apyterewa no Xingu



Figura 4 - Terra Indígena Xingu – Aldeia

5.2 A HISTÓRIA

O processo de pacificação de indígenas acontece desde o momento em que o Brasil foi descoberto pelos Portugueses, com os Parakanã isto não foi diferente. Datam do ano de 1910 os relatos dos primeiros contatos com este grupo indígena, no rio Pacajá, acima do município de Portel, Estado do Pará.

Em virtude do processo de desenvolvimento e colonização implementada no território brasileiro, os Parakanã sofreram vários impactos ocasionados pelas mudanças sócio-econômicas e políticas, assistidos no País.

Na década de 1970, a ordem política era integralização do país, com lema “Integrar para não entregar”, sob este ponto de vista, a Região Norte passa a ser alvo de um processo de colonização acelerado a partir da construção da rodovia Transamazônica e Santarém-Cuiabá e da construção da hidrelétrica de Tucuruí (1974). Esta situação teve início com a construção da estrada de ferro de Tocantins (iniciada em 1895) e corrida acelerada em busca dos grandes castanhais situados na região do Estado Pará, a partir de 1927. Em decorrência desses movimentos, em 1953, foi intensificada a campanha de pacificação dos silvícolas, tendo a frente desse processo o Serviço de Proteção ao Índio – **SPI (FUNAI)** - documento digitado).

Os povos Parakanã perderam muito de sua cultura e de sua própria população, quando fugiam das frentes de contatos estabelecidas pela sociedade brasileira e pelas doenças e mortes ocasionadas a partir do contato com o homem não índio, como os cortadores de castanha, garimpeiros, regateiros (esta última, denominação dada aos comerciantes dos rios). Os povos Parakanã são considerados guerreiros, por tudo o que já viveram e por haver conseguido sobreviver a tantas agruras.

Os povos Parakanã são considerados guerreiros, por tudo que já viveram e conseguiram sobreviver. A respeito desses dois grupos Oliveira, (1986 *apud* DA SILVA, 1995, p.26) afirma que:

Os Parakanã do Xingu contam de sua história, que a cisão entre os grupos ocorreu em períodos distintos por motivos de brigas internas e também por doenças como foi o caso de um surto de poliomielite em 1976, registrado pela **FUNAI**.

Os registros da **FUNAI** demonstram que os Parakanã fazem parte de dois grandes blocos: os ocidentais e orientais. O primeiro confronto ocorrido entre os dois grupos aconteceu na década de 30, em virtude da ausência de mercadorias que era fornecida pelo SPI, momento em que os ocidentais deixaram de frequentar o Posto de Pacificação e passaram a buscar sua própria autonomia. Para Fausto (2007, p. 32),

O reinício dos conflitos guerreiros com outros grupos indígenas coincide com o momento em que deixaram de frequentar o Posto da FUNAI de alguma forma, portanto, o desaparecimento dos Parakanã vincula-se ao reaparecimento da guerra, como se satisfeitos em mercadorias, voltaram-se para os bens que os brancos não lhe podiam oferecer. A primeira incursão bélica entre os Parakanã ocidental e oriental desse período ocorreu na segunda metade da década de 1930, em uma aldeia nova dos orientais.

Os anos 40 também foram marcados por conflitos intertribais entre os dois blocos Parakanã e com os asurini, tais conflitos ocorreram também em virtude do isolamento em relação à sociedade nacional.

Na passagem da década de 50 para 60, novamente os Parakanã entraram em guerra, agora, marcados pela ação econômica do homem branco que atingira seus territórios com as atividades madeireiras extrativismo mineral na região,

bem como a caça de gato e outros felinos para revenda da pele. Estes movimentos contribuíram significativamente para depopulação dos dois grupos. O número de pessoas, principalmente mulheres, ficou tão restrito que existem relatos de que os Parakanã raptaram algumas mulheres estrangeiras para que assim fosse possível continuar o processo de procriação, uma vez que não é permitido, na comunidade Parakanã, o casamento entre parentes próximos (FAUSTO, 2007)

5.3 O TRABALHO DE PACIFICAÇÃO DOS GRUPOS OCIDENTAIS

Em 1972, os parakanã ocidentais foram localizados novamente ao sul do Estado do Pará, junto a um tributário do rio Cajazeira, afluente do Tocantins, naquele momento os indígenas pilhavam as roças de colonos da área. A partir do reconhecimento de índios na redondeza, a **FUNAI** envia ao local uma expedição de pacificadores com sessenta pessoas (FAUSTO, 2007).

Os sertanistas sob o comando de João Carvalho permaneceram na interação com os indígenas por um período de dois meses, como não tiveram apoio da Base Pucurui e sem presentes para oferecer aos nativos, tiveram de fugir do local. No retorno dos sertanistas após um ano ao local, encontram apenas um pequeno grupo de índios já preparados para deixarem a localidade, os demais já haviam se dirigido para o sudoeste do Pará, chegando ao alto curso do rio cajazeiras, na tentativa de encontrar terras ainda não exploradas pelo homem branco (**FUNAI** - documento digitado).

No percurso desta caminhada Os conflitos intertribais continuaram acontecendo, desta feita pela disputa de mulheres, que determinou a separação do grupo. Os *akiaria*, assim determinado por Fausto (2007), que seguiram para

noroeste Estado, alcançado a cabeceira do rio Anapu, que corre paralelo ao rio Bacajá, e deságua na baía de Caxiuana.

No início de 1976, o grupo foi localizado pela **FUNAI** no acampamento de uma empreiteira, no km 377 da Rodovia Transamazônica, após o contato com a sociedade nacional, os silvícolas foram transferidos pela **FUNAI** para o Posto de Pucurui. O grupo estava bastante reduzido com apenas quarenta pessoas, e logo após o contato, onze pessoas vieram a falecer.

Os demais componentes dos Parakanã ocidentais seguiram seu curso para o oeste do estado, alcançando o rio Xingu-Bacajá. Lá encontram velhos ou talvez novos inimigos “Os *Araweté*, que foram chamados de *Yrywijara* (senhores da carnaúba)” ou Arara (senhores das araras). As ações bélicas foram marcadas naquele momento, por três ataques contra os *Araweté*, para mediar estes conflitos, a FUNAI acabou aldeando os *Araweté*, no Posto de Ipixuna, em 1977 e depois se dirigiram para as imediações da aldeia *Xikrin*, as margens do rio Bacajá (FAUSTO, 2007).

No período de 1980 a 1982, os Parakanã promoveram várias invasões nas fazendas instaladas na região. A **FUNAI**, mais uma vez, intervém no sentido de garantir a pacificação, o que acabou se realizando, em janeiro de 1983, nas mediações entre os igarapés São José e o igarapé cedro, este último afluente da margem direita do São José.

O grupo ficou conhecido como “*Namikwarawa*”, constituído por quarenta e quatro pessoas, que havia se separado dos demais há pouco tempo, pela disputa por mulheres. Após o contato, os índios foram transferidos para TI – Terra Indígena Parakanã, na região do Tocantins, juntando-se ao grupo de *Akaria*, na aldeia de

“*Maroxewara*”. Em virtude dos contatos com o não índio, houve mais uma depopulação do grupo, desta vez, vitimados por infecção intestinal (FAUSTO, 2007).

Os demais discidentes do grupo seguiram para o Norte, na tentativa de evitar o contato. No período de fevereiro a abril, ainda no ano de 1983, houve um novo ataque, desta vez no Posto de Ipixuna. No conflito, várias pessoas ficaram feridas e um guerreiro de forte liderança foi atingido mortalmente por um tiro. O impacto daquele episódio foi um passo decisivo para a pacificação do grupo, ocorrida algum tempo depois (FUNAI - documento digitado).

Após este episódio, os Parakanã chegaram a uma triste conclusão, que só eles usavam arcos e flechas e que, portanto, não dava mais para se manterem longe das armas de fogo. Em maio de 1983, os Parakanã atacaram dois garimpos, localizados nas cabeceiras do Bom Jardim e Bacajá, de lá saquearam armas, instrumentos de metal e alimentos. Nesta ocasião ocorre mais uma disputa por mulheres o que leva a separação do “Grupo de *Ajowyhá*” (FAUSTO, 2007).

No final de 1983, um grupo composto de cento e seis pessoas, foi encontrado por uma equipe volante sob o comando de Joraroa, num acampamento entre as nascentes do Bacajá e Bom Jardim. Em virtude da presença de garimpeiros na região e em face às dificuldades de acesso à localidade, a expedição da FUNAI os transferiu para o baixo curso do igarapé Bom Jardim e em março de 1994 dos *Ajowyhá*, com trinta e uma pessoas juntou-se ao grupo maior.

Foi constituído, então, o Posto Indígena *Apetarewa-Parakanã*, que contou inicialmente com cento e trinta e sete pessoas e se estabelecendo desta maneira um ponto final em longo período em busca de um assentamento definitivo para este povo, empreitada que se iniciara nos trágicos anos de 1928, quando da fundação do Posto de Tocantins.

Os Parakanã, durante todo esse período, lutaram para manter sua autonomia, uma forma de manter viva a presença de seus antepassados, mas percebendo que estavam definitivamente cercados, acabaram por aceitar efetivamente a pacificação. Para Fausto (2007, p. 6 a 8) a pacificação não fora em vão:

O esforço de todas essas décadas para manter a autonomia acabou sendo recompensado: no primeiro ano de contato, houve apenas três mortes, sendo uma delas por picada de cobra. Descontando-se esta última, tivemos um declínio demográfico de apenas 1,5% - número que deixa a nu todas as “pacificações” realizadas anteriormente e estabelece um parâmetro para o futuro. Na ocasião, contou-se com recursos financeiros adequados, planejamento das ações, acompanhamento médico, funcionários dedicados e uma pronta aceitação da mediação pelos índios.

Atualmente, os Parakanã do Xingu, vivem numa relação bastante harmoniosa com o homem branco, suas aldeias estão localizadas as margens do rio, o que tem facilitado este intercâmbio, sem contar, que este acesso facilitou a assistência que recebem da **FUNAI** e **FUNASA**, bem como, de um grupo de profissionais da saúde pertencente à Universidade Federal do Pará. Esta equipe faz visita às aldeias duas vezes durante o ano.

5 A DIVERSIDADE CULTURAL SABERES NA ESCOLA E O CURRÍCULO

Sabe-se que no processo de globalização, os meios de comunicação têm o papel de homogeneização das culturas de grupos sociais distintos com o intuito de torná-los indivíduos similares para o mercado de consumo. Assim, de acordo com Silva (1995, p. 193-194) “a supremacia econômica e tecnológica e, as conseqüentes relações de poder, entre os países e mesmo no interior de uma nação provocam a marginalização e inferiorização de certos grupos sociais em favor de outros”.

Contrariando essa visão, a globalização e suas conseqüências para os países do Terceiro Mundo, abrem espaço para a expansão de movimentos sociais de contestação, aumentando, assim, a consciência política acerca dos problemas sociais, ecológicos e educacionais decorrentes dessa situação de dependência econômica dos países emergentes em relação aos países ricos. Percebe-se que a cultura hegemônica continua a prevalecer, reforçando o papel histórico que a escola tem desempenhado no sentido de homogeneização e assimilação cultural. Assim, em nível de currículo escolar, a cultura de alguns grupos sociais é marginalizada e negada.

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

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

No contexto político, a educação se estrutura levando em consideração as necessidades da população dentro de curto, médio e longo prazo. Esta configuração permite que àqueles que governam um país, possam fazer a organização da sociedade em todos os seus contextos. Para Silva (2001), a sociedade brasileira, no período do Brasil Colônia, estruturou-se tendo como base da economia o trabalho escravo das sociedades indígenas e negro-africanos.

Compreende-se que o currículo daquele tipo de educação obedecia a um modelo adequado à sociedade escravista. De acordo com Apple (2001), o currículo, utilizado pelos professores jesuítas tinha como objetivo central promover a educação dócil, tendo como princípio domesticar os índios para o trabalho escravo.

Pode-se, portanto, perceber que o currículo, dentro dos parâmetros acima mencionados, ainda é trabalhado na escola brasileira, no sentido da permanência da submissão da população indígena, quando trata as questões étnicas com descaso ou, ainda, quando privilegia determinados grupos sociais em detrimentos de outros.

Santos; Lopes (1997, p.37) consideram que o grande “desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem”.

Sacristán (2002) considera que o currículo escolar, como um instrumento de mediação da realidade social, deve ao contrário, do que representou por séculos de exclusão social, tornar-se inclusivo. Sua intervenção política e pedagógica não deve se prender tão somente, ao ensinar a aprender, mas, acima de tudo, ensinar a compreender e a questionar o mundo, bem como, aprender a aprender. O currículo deve servir para que as pessoas possam se sentir valorizadas em suas

potencialidades culturais, étnicas e históricas, de forma a se reconhecerem como construtores desta história acumulada para Humanidade.

E, para que a educação escolar possa reverter essa tendência histórica de homogeneização do currículo, faz-se necessário um Projeto Pedagógico democrático e inclusivo capaz de dar sentido à diversidade cultural que se reflete no espaço escolar, a um projeto pautado na valorização e respeito às diversas culturas, trabalhadas e compreendidas como meio de enriquecimento do currículo e não como entrave ao processo ensino aprendizagem.

Para Pimenta (2000) a educação escolar, na condição de veículo de propagação de saberes, deve ser compreendida a partir da análise das diversas realidades que cercam o trabalho docente como: os níveis de classes sociais, as formas de preconceito, respeito às diferenças, as interferências étnicas, a promoção da identidade, tudo isto através dos conteúdos, e das metodologias de maneira dinâmica e não apenas repetitiva. Concebe-se que esses aspectos são fundamentais para a construção do conhecimento, no entanto, entende-se que para que esta ação se constitua, o processo perpassa por questões muito mais elaboradas, é o que nos afirma Morin (1993 *apud* PIMENTA, 2000, p. 21);

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

É desta forma de saberes, que se acredita que a escola, principalmente a indígena, ainda não proporciona esta elaboração, uma vez que as ações

desenvolvidas no contexto da sala de aula são unilaterais, o que não permite a participação daqueles que estão em busca de novos saberes, se perpetuando desta forma, as verdades absolutas.

Um dos aspectos importantes dos saberes é o multiculturalismo existente no currículo, isto é, uma prática educativa cuja base estrutural seja a realidade das pessoas envolvidas na dinâmica do conhecimento, permitindo buscar no cotidiano do educando as percepções necessárias à promoção da cidadania, alcançando os interesses de aprender e ensinar daqueles que compõem um dado contexto social. Realidade quase sempre em discordância com a da educação indígena brasileira (MACHADO, 2002).

A questão suscitada sugere uma reflexão acerca do papel do educador, que não pode resumir-se ao de um mero expectador da história, nem tampouco, ao de um aplicador de conteúdos sistematizados. Ao educador cabe como propõe Candau (1984) tornar-se desafiador da educação do seu tempo, construindo pedra sobre pedra para alcançar o projeto histórico forjado das relações diárias, a partir do currículo oculto de cada indivíduo, propondo, intervindo na realidade de tal maneira que os sujeitos possam adquirir autonomia e liberdade suficiente para traçarem suas próprias metas de vida.

Dessa forma, acredita-se que as proposições estabelecidas em torno de um novo projeto histórico para educação, possibilitem a inclusão das populações indígenas nos conteúdos trabalhados que, de um modo geral, estão postos na estrutura organizacional da sociedade brasileira sob dois aspectos quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem, no volume sobre pluralidade cultural, a inserção das temáticas pluriculturais através das quais se subentende que

a temática indígena está posta e a transversalidade dos conteúdos didáticos dos quais os professores podem usufruir para discutir a questão indígena no Brasil.

Em relação às duas questões apresentadas, Sacristán (2002) considera que é importante atentar para o fato de que os mecanismos curriculares acima citados não são suficientes para afirmar que a educação brasileira seja multicultural. Segundo o autor, quando se analisa o perfil de formação recebida pelas crianças e jovens indígenas, imediatamente, verifica-se que estes não estão aptos a ingressarem no mercado de trabalho, ou, até mesmo, a concluírem a escolaridade básica, posto que a escola, não lhes ensinou a questionar os seus direitos à sobrevivência, portanto, considera-se que o direito de participação é igual para todas as pessoas.

A garantia dos direitos à educação indígena obriga as matrizes curriculares a promover a inclusão social dos segmentos indígenas através do currículo do ensino fundamental e médio. Para tanto, fez-se necessária a redefinição das políticas educacionais e o cumprimento da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 e o estabelecido na Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação que implementa os currículos escolares para os povos Indígenas. Do ponto de vista político-social, as medidas funcionam como um reparo histórico pelos séculos de esquecimento de que fora vítima a população indígena brasileira.

O papel da escola e dos educadores atuais deve, necessariamente, estar comprometido com a implementação de uma concepção de currículo com espaço reservado para o diálogo entre as diferentes culturas, ou seja, um espaço em que os grupos excluídos do currículo escolar, a exemplo dos indígenas, sejam verdadeiramente representados.

6 FORMAÇÃO E O PAPEL DO EDUCADOR ÍNDIO E NÃO ÍNDIO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA PARA OS POVOS INDÍGENAS

Não se pode falar de educação indígena sem se tocar na questão da formação do professor índio e não índio, envolvidos no processo de educação sistematizada. Para isso, se fará um breve histórico a respeito da formação de professores, nas duas últimas décadas, e se pontue como a problemática vem sendo tratada nas Universidades em suas licenciaturas.

O Brasil, na década de 1990, inicia uma luta para amenizar a questão do analfabetismo e melhorar os índices de reprovação dos alunos nas séries iniciais, criando subsídios legais e institucionais na tentativa de dar ao profissional da educação melhores condições para tornar mais eficaz sua ação em sala de aula, o que “resultaria” na melhoria da qualidade dos resultados na formação dos alunos.

O Ministério da Educação e da Cultura – **MEC** - criou, em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Básica **SAEB**, com a finalidade de averiguar o rendimento escolar dos alunos a princípio, das escolas públicas, nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, de modo que, o primeiro levantamento foi realizado em 1990. Após estudos realizados com base naqueles resultados, providências foram tomadas para que a ação fosse ampliada, expandindo para outras esferas que não só as públicas, bem como em aspectos conceituais considerados significativos e que influenciam diretamente no resultado da formação do aluno.

Uema (2003) declara que o **SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - foi à primeira iniciativa brasileira, no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências no sistema educacional, para assim orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Para Azzi (2002), essa é uma questão bastante relevante e desafiadora para aqueles de se preocupam com uma escola de qualidade, uma vez que o trabalho docente soma bastante para o sucesso ou fracasso dos alunos, embora se tenha clareza de que esta ação não seja apenas de responsabilidade do educador.

Após a Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, cada país participante, assume a o compromisso de elaborar seu plano decenal de educação, atendendo seu grau de prioridade e grau de desenvolvimento.

O Brasil, diante do quadro considerado grave em relação à formação da população, amplia este compromisso, criando desta forma a década da educação para amenizar os dados estatísticos do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, delibera que, num período de 10 dez anos (1997 a 2007), todos os profissionais atuantes em sala de aula devem ser profissionais em nível de 3º grau.

Nesse mesmo período, o Governo institucionalizou o Curso de dois anos para os profissionais que já atuavam em regência de sala de aula há mais de dois. Com esta deliberação, criou-se um movimento a nível nacional, desses profissionais às Universidades, visto que, um percentual significativo deles tinha formação secundarista.

Para Thrurie (2002), as reformas atuais colocam os professores frente a desafios primordiais: a) o desafio de reinventar sua escola, considerando-a um espaço de trabalho; b) o desafio de reinventar a si próprio na condição de ator de uma profissão. As questões conclamam o educador a assumir e conviver com desafios intelectuais e emocionais, que envolvem certos contextos de trabalho e situações bastante diversas daquelas, que caracterizam o cenário escolar no qual aprendeu seu ofício.

Considera-se que os educadores do século XXI não só carecem reinventar suas práticas pedagógicas e as relações entre colegas, mas, necessariamente, precisam introduzir em suas práxis novos conceitos de aprendizagem e permanentes arranjos didáticos para que assim, possam responder de maneira mais eficaz e heterogeneidade aos saberes que ocupam o espaço da sala de aula.

Thurrie (2002) ainda considera que, para que os professores possam vencer esses desafios, é fundamental que os mesmos não sejam mais vistos como “indivíduo em formação, nem como executores” e sim, como sujeitos plenos de um sistema, que deve contribuir para transformá-los em sujeitos capazes de engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências, para assim, construir novas competências a curto ou médio prazo. Devem ser parceiros das autoridades políticas, bem como das instituições de pesquisa.

Fávero (2006), pontua que um dos papéis da Universidade é fomentar e desenvolver na formação dos professores, o ensino via pesquisa, para que estes possam desempenhar suas ações, apoiados em concepção de resolução de problemas, que só, com a pesquisa desenvolvida no chão da sala de aula, terão condições de avançar e possibilitar que os alunos desenvolvam competências necessárias para enfrentar os problemas do dia-a-dia.

Alves; Garcia (2006) defendem que os cursos de formação de professor oferecidos pelas Universidades devem acompanhar o movimento estabelecido no contexto escolar, ou seja, o currículo pensado para a formação destes professores, não deve ser outro, e sim, aquele que congrega a base comum dos conhecimentos estabelecidos para formar os alunos das séries iniciais, de modo que, as práticas desenvolvidas no espaço das Universidades, devem, priorizar ensinamentos, na

perspectiva de possibilitar a este futuro professor, subsídios que sustentem sua prática, tão logo, adentre uma sala de sala.

Observa-se que, os alunos que saem das universidades, de modo geral, não construíram ou desenvolveram tais competências, uma vez, que os currículos trabalhados, na maioria dessas instituições, têm seus conteúdos fragmentados, o que não permite que estes acadêmicos desenvolvam uma consciência política em torno de sua própria profissão, de maneira que, o trabalho desenvolvido no âmbito das universidades, atenda às necessidades do mercado de trabalho.

A realidade atual exige do homem, uma postura de criatividade, autonomia e sensibilidade adequada, para compreender que o conhecimento não é algo estável. Portanto, faz-se necessário buscar novos caminhos para produzir conhecimentos outros e não mais apenas reproduzi-los, visto que, com o avanço tecnológico, ressalvadas a algumas práticas, é este quem dita às regras para o bom fazer.

As maiores dificuldades vivenciadas pelos professores nas salas de aulas advêm, justamente, da necessidade de adequação das práticas vivenciadas pelos alunos ao currículo e ao ensino. Segundo Moreira (2001, p. 39) constitui atitude necessária

Tomar as práticas vividas pelos alunos como o ponto de partida inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino, parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito-feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre presente no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outro não entendem suficientemente bem e outros, ainda, não conseguem operacionalizá-lo com sucesso.

Para solucionar a problemática, urge a necessidade de voltar-se a dizer, os Cursos de Formação de professores necessitam de adequações e mudanças em seus currículos. Um repensar profundo que assegure aos novos profissionais, compreender a dinâmica das relações em sala de aula para que, a partir disso, possam humanizar o processo ensino-aprendizagem, compreendendo que a sala de aula é formada por sujeitos sociais. Para Freire (1996) ensinar exige do educador e, mais particularmente, da escola o respeito aos saberes dos educandos, que nela se inserem – saberes, socialmente, construídos na prática comunitária.

Perrenoud (2002) defende que não é mais possível pensar a formação de professores, sem escolhas ideológicas. O autor considera que é fundamental atribuir tais conceitos aos formandos para que estes compreendam o modelo de sociedade e de homem que se tem, para que, assim, possam pensar o modelo de sociedade que se pretende formar. Por outro lado, não se define o real papel do professor, por isso, essas concepções, também, não chegam às escolas. Para este autor, pode-se, por exemplo, formar, um excelente técnico em informática que poderá servir tão eficazmente a máfia quanto à justiça e finaliza afirmando que:

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o censo de cooperação, a solidariedade ou individualismo (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Para Morin (2000) instigar a curiosidade nas crianças, mesmo naquelas bem pequenas, é o melhor caminho para despertá-las para o saber. Vive-se em um mundo complexo e interligado, e a nova sociedade da informação, faz com que se mude de planos a todo o momento, com as novas descobertas, mas, a escola, ainda

teima em ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos, é neste sentido, que se acredita que a formação dos professores deve caminhar para sustentar os novos paradigmas e reinventar os novos saberes.

Morin (2000), na sua teoria sobre o pensamento complexo, existe os sete saberes que considera fundamental, e que a escola teria a missão de ensinar que são:

- As cegueiras do conhecimento:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2000, p. 19);

- Os princípios de um conhecimento pertinentes:

O conhecimento dos problemas-chaves, das informações-chaves relativas ao mundo, por mais aleatória e difícil que seja, dever ser tentado sob pena da imperfeição cognitiva, mais ainda, o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico...é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário (MORIN, 2000, p. 35);

- A condição humana:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 47);

- A identidade Terrestre:

Como cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre seus próprios problemas e aqueles de seu tempo? É preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo no humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária. Entramos a partir do século XVI na era planetária, e encontramos desde o final do século XX, na fase da mundialização (MORIN, 2000, p. 63);

- O confronto com as incertezas:

Ainda não incorporamos a mensagem de Eurípides, que é a de estarmos prontos para o inesperado. O fim do século XX foi propício, entretanto para compreender a incerteza irremediável da história humana. Os séculos precedentes sempre acreditaram em futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida (MORIN, 2000, p. 79);

- Ensinar a Compreensão:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidário com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importante e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. [...] a compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática é uma coisa, educar para compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93);

- A ética do gênero humano:

[...] a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo/sociedade/espécie* sustentam-se, pois em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se (MORIN, 2000, p. 105).

Estes eixos são propostas que podem levar o homem a construir uma consciência política e cidadão de forma solidária e justa, bem como, são caminhos que se abrem para todos que fazem ou pensam a educação, que se preocupam com hoje e o amanhã das crianças e dos adolescentes.

Com a relação aos referidos eixos, compreende-se que é preciso que se faça algo, e urgente, do contrário, coloca-se em risco, as futuras gerações, de um tempo não muito distante. O Brasil ainda não cumpriu com meta da educação para com seu povo.

Diante do exposto, considera-se que para se pensar o papel do educador índio e não índio, no processo de sistematização dos saberes que permeiam a cultura dos povos indígenas nas aldeias, não basta tão somente, seguir as diretrizes dos Parâmetros Curriculares para as Escolas Indígenas. Para que o educador não índio possa atuar em comunidades indígenas, faz-se necessário que este aceite, em primeira instância, que estará se colocando diante de uma realidade cultural completamente desconhecida por ele, e ainda, que o sucesso ou o fracasso desta realidade cultural vai depender, basicamente, das atitudes e posturas tomadas por ele na condição de educador diante do grupo.

Para Maher (2006) é preciso engajar-se em projetos de formação de professores indígenas, mas não sem antes se inteirar a fundo sobre as questões

envolvidas, nesta tão complexa empreitada, sendo importante ao educador familiarizar-se com as situações de experiências educacionais de outras crianças e jovens, uma vez que a educação indígena configura-se um limite em termos de educação.

Para Veiga; Ferreira (2005) a situação sociolingüística é um fator preponderante no processo da educação dos povos indígenas e deve ser considerada tanto por educadores não índios como por educadores indígenas, dado que, em muitas comunidades, as pessoas falam outras línguas, que não as suas, o que torna esta situação bastante heterogênea. No caso do educador não índio, é preciso que haja muito esforço em compreender a língua falada por aquela comunidade, evitando assim, que haja uma descaracterização da linguagem do grupo.

E finalmente, não basta que o professor tenha competência para trabalhar os conteúdos previstos para com as comunidades indígenas, mas, acima de tudo, é fundamental que tenha compromisso político e social para assim, respeitar e, ao mesmo tempo, colocar em ponto de igualdade estes povos, que ao longo das décadas foram excluídos do contexto nacional brasileiro.

7 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Para que a pesquisa acerca das interferências culturais ocasionadas pelo processo de Educação Sistemática implantado nas aldeias Parakanã fosse executada, necessitou-se de uma organização metodológica e de procedimentos adequados à operacionalização da investigação. É acerca deles que versa este capítulo.

A abordagem utilizada foi de natureza, predominantemente qualitativa, com a utilização de informações quantitativa. O método de pesquisa empregado tem caráter misto baseado em técnicas de coleta de dados histórico-documentais, observação participante dos principais eventos relacionados ao tema e ao objeto da pesquisa, incluindo o registro fotográfico dos eventos considerados mais relevantes à documentação dos resultados obtidos. Além destas, foram feitas entrevistas não-estruturadas à amostra selecionada na categoria de índios idosos (não-alfabetizados na Língua Portuguesa, e de acordo com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, inimputáveis); e questionários autodirigidos aos jovens índios (alfabetizados na Língua Portuguesa, mas, ainda assim, inimputáveis), bem como aos demais sujeitos da pesquisa.

De acordo com o Regulamento do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, as ações foram previamente autorizadas pelos responsáveis legais da população amostrada, bem como, os instrumentos de coleta de dados, os quais foram submetidos ao Comitê de Ética da UNITAU.

A metodologia usada permitiu uma interpretação do cotidiano dos povos Parakanã e a compreensão do funcionamento da dinâmica nas relações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas possíveis interferências no processo de educação desse grupo étnico.

As fontes de informações utilizadas basearam-se em estudo bibliográficos, o que permitiu a identificação das principais teorias acerca do objeto, estabelecendo, por meio da análise documental, um quadro de referências teóricas e práticas sobre o tratamento da questão indígena pelos órgãos responsáveis; levantamento da historicidade do processo educacional para os povos indígenas. Estabeleceu-se, ainda, uma relação entre a proposta implantada nas aldeias e as Leis e Diretrizes Nacionais da educação indígena.

A opção por essas abordagens fundamenta-se na necessidade de no percurso da pesquisa reunir várias técnicas de coleta e de análise de dados, perpassando desde a análise descritiva interpretativa, do conteúdo das entrevistas, remetendo a uma categorização simples, e não na característica de análise de conteúdo, que para Bardin (1997, p. 19) a “Análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”, posto que os índios idosos são monolíngues e não usam os conectivos gramaticais, o que inviabilizaria a perfeita categorização do discurso, que ainda sofre influência da entonação para evidenciar a emoção da fala e, conseqüentemente da interpretação mais livre da subjetividade percebida pelo pesquisadora.

7.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

No que se refere à população e amostra esta foi definida a partir da população total dos Parakanã que são de 364 índios, sendo 161 da Aldeia Xingu e 203 da Aldeia *Apyterewa*, ambas localizadas a margem esquerda do Rio Xingu, sentido Altamira São Felix do Xingu e mais 10 informantes não-índio.

Para que o estudo fosse realizado formou-se uma amostra não probabilística por acessibilidade com 35 participantes, entre índio e não índio, composta seguinte forma:

- 23 índios alunos – 16 da aldeia *Apyterewa* e 07 da Aldeia Xingu, dentro de uma faixa etária de 14 a 30 anos, com o domínio da língua portuguesa, sendo estes alunos regularmente matriculados na rede Municipal de Ensino de Altamira, uma vez que a SEMEC deste Município é o órgão responsável pela sistematização da educação das aldeias do Xingu e as Aldeias funcionam como anexo da mesma.
- 02 índios velhos – pessoas com mais de 60 anos e que se disponibilizaram fazer parte do estudo, mesmo não dominando a língua portuguesa. Para tanto, recorreu-se ao apoio de um intérprete para que se realizasse a entrevista com os mesmos. Para manter a fidelidade das informações a entrevista foi gravada e posteriormente, transcrita na íntegra.
- 03 Integrantes da **FUNAI** – Pessoas responsáveis pelos Postos indígenas nas aldeias *Apyterewa* e na Aldeia Xingu.
- 01 Integrante da **SEMEC** – Coordenadora da Educação indígena do Município de Altamira.
- 06 Professores, que atuam diretamente nas comunidades estudada.

Para operacionalização do levantamento de campo, foram aplicados questionários para os índios jovens das aldeias *Apyterewa* e Xingu, matriculados regularmente na rede Municipal de Educação de Altamira, que falam a língua portuguesa (Apêndice – A), professores que atuam nas aldeias (Apêndice - C,) bem como para os integrantes da Fundação Nacional do Índio - **FUNAI** e da Secretaria

Municipal de Altamira - **SEMEC**, (Apêndice - C) e foram feita entrevistas do tipo não estruturadas com os índios idosos, utilizando-se de interprete (Apêndice - B).

Para que houvesse melhor esclarecimento a respeito da escolha dos instrumentos de coleta de dados, revisitou-se os conceitos e características relacionados a questionários pontuados por Chizzotti (2003, p.55),

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-estabelecidas sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto [...] É uma interlocução planejada.

Referendada por Lakatos e Marconi (2005), a entrevista não estruturada “tem como objetivo primordial à obtenção de informação do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido”

A coleta de dados foi consolidada após a aprovação do projeto pelo Comitê Ética da Universidade de Taubaté, autorização da Fundação Nacional do Índio e Secretaria Municipal de Educação do Município de Altamira.

Os questionários destinados aos representantes dos órgãos **FUNAI E SEMEC** foram entregues pessoalmente aos respondentes, que foram informados sobre a pesquisa. No que se refere aos índios jovens, a aplicação dos questionários foi feita por intermediação dos professores que atuam em sala de aula, após o esclarecimento acerca da pesquisa, e da obtenção do livre consentimento dos referidos informantes.

Quanto à entrevista com os índios velhos, inicialmente, foi feita uma explanação, com auxílio de um intérprete, a respeito da pesquisa. Feitos os

esclarecimentos necessários, os participantes foram inquiridos se concordavam ou não em participar do estudo, e se disponibilizariam as informações para publicação.

As entrevistas foram gravadas e, aos informantes, foi assegurado que, tão logo se efetuasse a transcrição, as fitas seriam destruídas, preservando-se assim os princípios éticos que envolveram a coleta e tratamento dos dados.

7.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Os questionários foram submetidos à análise qualitativa descritiva, adotando-se os seguintes procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e aplicação de critérios da estatística descritiva para classificação dos dados obtidos. A demonstração dos resultados foi feita mediante o uso de aplicativos do sistema Microsoft Office para texto e planilha de cálculos.

As entrevistas com os idosos foram analisadas por meio das técnicas de análise e interpretação simples. Lakatos e Marconi (2005, p.169) pontuam que “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas”. Ou seja, a análise buscar evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros aspectos, enquanto que a interpretação é uma atividade intelectual que evidencia os significados mais amplos em relação às respostas.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Legislação Brasileira de 1988 evidencia uma nova proposta educacional para os povos indígenas, tem como ponto diferencial o respeito à individualidade e aos saberes empíricos, bem como lhes concede liberdade para construir e gerenciar sua própria autonomia e este é um anseio que se percebe na fala de Terena (2001, p.5) quando afirma que:

Agora queremos começar um novo tempo, caminhar no novo século onde a terra dos sonhos de nossos antepassados começa a ter uma nova vida. Uma vida que nasce no coração dos mais jovens e onde as crianças indígenas e não indígenas, usando a mesma arma do homem branco, como o papel e a leitura, escrevem um novo texto na história da nossa gente. Escrevendo a nossa verdadeira historia! A verdadeira historia do nosso Brasil.

Este anseio também está expresso no propósito desta pesquisa, cujo objetivo, foi o de conhecer o processo da educação sistematizada implantada nas comunidades indígenas Parakanã, e compreender a relação existente da ação educativa, bem como, pontuar as disfunções do currículo trabalhado com esta etnia e as interferências ocasionadas a partir desta ação. As informações coletadas, e analisadas, consideram características socioculturais particulares dos povos indígenas pesquisados.

Os resultados apresentados foram classificados por categorias de informantes, seguidos das discussões e acréscimos das percepções feitas no campo de pesquisa. A saber:

- Categoria I, índios jovens estudantes;
- Categoria II, índios idosos;

- Categoria III, Professores atuantes nas Aldeias e serão nomeados por códigos: (IP-A; IP-B; IP-C; IP-D; IP-E e IP-F).
- Categoria IV, Representantes da **FUNAI** (IF-A; IF-B; INDIVÍDUO - F-C) e IF-(**SEMEC**), da mesma forma nomeada por códigos.

Os dados foram estruturados a partir da abordagem qualitativa. Optou-se por esta abordagem por entender que seria possível pontuar com maior exatidão as percepções das atitudes permeadas nas informações investigadas.

Para operacionalização do estudo, utilizou-se questionário com questões objetivas e subjetivas, que segundo Chizzotti (2003), tem como premissa coletar informações por escrito ou verbalmente a respeito de um determinado assunto. O referido instrumento coletou dados de 33 indivíduos integrantes do estudo e 1 roteiro de entrevista utilizado com os índios idosos.

8.1 OS ESPAÇOS E O POVO PARAKANÃ DAS TERRAS INDÍGENAS

Os Parakanã atualmente vivem duas aldeias distintas - *Apyterewa* e Xingu - ambas localizadas na margem esquerda do Rio Xingu, sentido Altamira São Félix do Xingu, com uma distância de apenas 30 minutos de barco, de uma para outra.

Os moradores da Aldeia *Apyterewa* totalizam 203 pessoas, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Este último, em número bastante reduzido de sujeitos. A aldeia conta com 47 núcleos familiares (**FUNASA**, 2007).

A Aldeia Xingu é parte integrante do mesmo território, possui uma população de 161 pessoas, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Conta com 32 núcleos familiares (**FUNASA**, 2007). Os dois grupos vivem separados provavelmente a mais de 30 anos.

Ambas as tribos são chamadas de Parakanã - nome da língua falada por esses índios. Esta língua está classificada na família Tupi-Guarani. O espaço territorial da tribo corresponde a uma área de 773.470.013 hectares, delimitada pelo Ministério da Justiça e homologada pelo Presidente da República (**FUNAI**, 2007). A terra Parakanã é considerada pela **FUNAI**, uma reserva ambiental. Os seus habitantes sobrevivem do cultivo da agricultura de subsistência, como: mandioca, milho, cará, batata doce, banana, arroz.

Há, aproximadamente, três anos, foi implantado um projeto que tem como temática o:

Desenvolvimento e Uso Sustentável de Terras Indígenas, fundamentado na integração de três princípios básicos, voltados ao ambiente, sociedade e economia, direcionados para o atendimento das necessidades indígenas atuais e futuras. O Projeto assegura, aos índios, o direito de posse da terra, acesso ao cultivo de alimentos e, ao final, propõe um meio-ambiente equilibrado (ARAÚJO, 2005, p.03).

O projeto tem como finalidade a ampliação das atividades da cultura de subsistência; o extrativismo vegetal sustentável da Castanha do Pará, da andiroba e da copaíba; mantendo a proteção, conservação e recuperação ambiental das nascentes e cursos d'água do território indígena e entorno; e, por fim, a criação de vacas leiteiras, objetivando o uso do leite como suplemento alimentar para as crianças desnutridas e lactantes. A princípio para este grupo de pessoas, uma vez que o número de animais alocados pelo referido projeto não seria suficiente para atender a comunidade como toda. A Aldeia Xingu, além das garantias mencionadas, recebeu um prédio novo onde atualmente funciona a escola.

A cisão do grupo Parakanã decorreu de uma disputa por mulheres da comunidade, uma vez que estas têm papel significativo nas decisões tomadas nas aldeias. Por estão razão, os grupos vivem em espaços separados há, pelo menos 25

anos. Tentativas de reagrupamento das tribos promovidas pela **FUNAI** não lograram êxito.

As comunidades recebem assistência da **FUNAI** no que tange à organização da infra-estrutura física que acolhe os serviços básicos e a administração das aldeias. Em cada espaço, ou território, existe um funcionário como chefe de posto, enquanto que a **FUNASA** fomenta assistência à saúde, com atendimento médico-odontológico.

Os dois espaços possuem água encanada e luz elétrica, a diesel, funcionando em horário estabelecido pela Administração da **FUNAI**, cabendo à Prefeitura Municipal de Altamira, a responsabilidade pelo processo educacional das crianças e jovens das referidas aldeias. Este é o foco deste estudo, a sistematização do processo Educacional e as possíveis interferências ocasionadas nos saberes empíricos desses povos.

8.2 PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO DOS INFORMANTES DOS ESPAÇOS TRABALHADOS

Os dados aqui apresentados referem-se aos sujeitos dos espaços pesquisados e tratam de Idade, gênero, família e escolaridade dos informantes da Aldeia Apyterewa e da Aldeia Xingu.

8.2.1 – Perfil dos informantes da pesquisa da Aldeia Apyterewa

O Gráfico 1, descreve o perfil sócio-demográfico dos informantes da Aldeia Apyterewa. É possível verificar que o grupo predominante de sujeitos está na faixa etária entre 15 a 20 anos de idade, representando um percentual de 62,5%, do

total de sujeitos. Desse percentual, 80% dos indivíduos são sexo masculino, e 20% da classe feminina. Os 37,5%, em relação ao total de informantes, estão na faixa etária de 22 a 25 anos. Desse percentual, 66 % dos indivíduos são do sexo masculino, e os 34% são do sexo feminino.

Todos os membros do grupo possuem família, e são alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

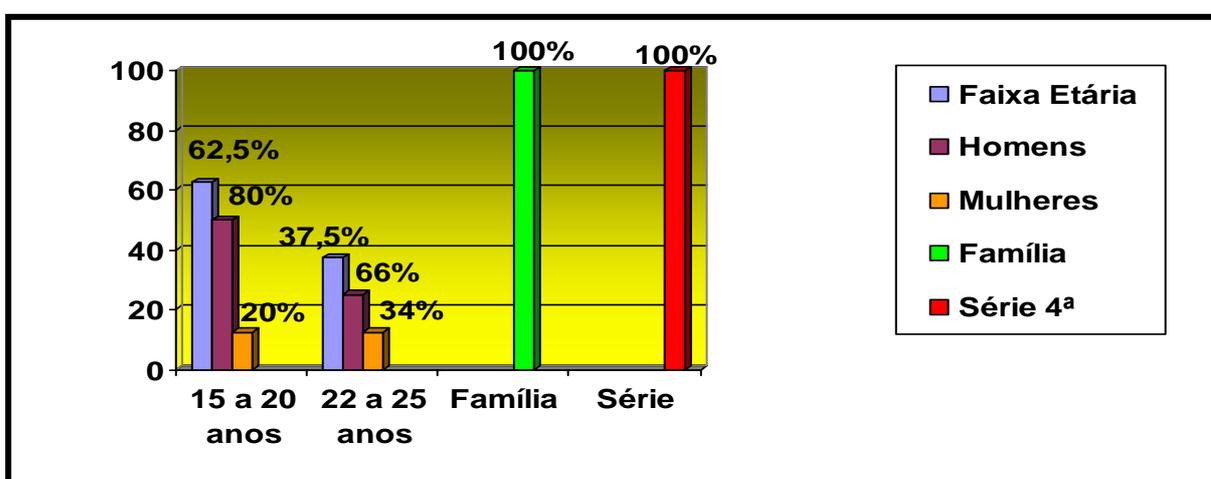


Gráfico 1- Perfil Sócio-demográfico dos Informantes da Aldeia Apyterewa

8.2.2 Perfil dos Informantes da pesquisa da Aldeia Xingu

O Gráfico 2 que se descreve o perfil sociodemográfico dos respondentes da Aldeia Xingu, revela que a incidência maior de indivíduos está na faixa etária entre 24 a 28 anos, com 57,2%, destes 50% são masculinos e 50% são feminino, para 42,8% da faixa etária de 14 a 17 anos, sendo 67% de masculinos e 33% do sexo feminino. A totalidade dos sujeitos deste grupo, 100% possui família, bem com 100% cursam a 3ª série do Ensino Fundamental.

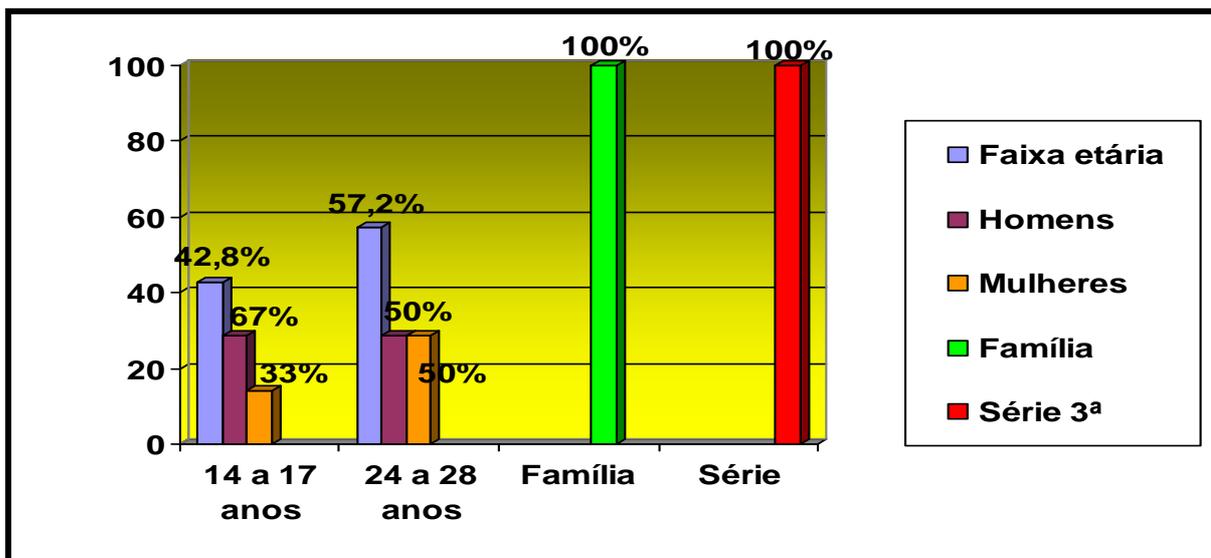


Gráfico 2: Perfil Sócio-demográfico dos Informantes da Aldeia Xingu

Os resultados apontam que a participação das mulheres, nos dois grupos Parakanã, na escola, ainda é insignificante. Não há, ainda, uma difusão do valor da aprendizagem da língua portuguesa, fato que poderia colocá-las em uma melhor condição de lutar por seus direitos. Apesar do valor que estas detêm nas comunidades, já que são elas que deliberam as decisões a serem seguidas pelo grupo, e repassam-nas aos seus companheiros para que



Figura 5 - Casa de Guerreiro –lugar onde são anunciadas as decisões Aldeia Apyterewa.

sejam anunciadas nas reuniões que acontecem na Casa do Guerreiro, apresentada na Figura 5. Nem as mulheres da tribo, nem estranhos têm acesso à referida casa. Esta representa o poder do pseudopatriarcado praticado pela Cultura Parakanã.

Um dado de relevância constatado ao longo da pesquisa refere-se a precoce maternidade praticada na cultura Parakanã. Nela, a menina, ao atingir a menarca, é entregue ao homem escolhido para ser seu parceiro na procriação. Raramente, as meninas Parakanã se casam com jovens da mesma idade. Os seus companheiros são sempre homens mais velhos.

A seguir são apresentados os resultados das questões abertas constantes nos questionários.

8.2.3 A percepção acerca do processo da aprendizagem de uma nova língua

A pergunta teve como finalidade identificar o grau de satisfação dos sujeitos em aprender uma nova língua. O resultado indicou que 100% dos informantes pesquisados afirmaram que sim, gostam e é importante aprender a Língua Portuguesa, é o que constata o depoimento abaixo:

“Nós queremos estudar para conhecer as ciências, as pessoas, conhecer as ciências através dos estudos. O povo Parakanã quer conhecer a ciências dos brancos e chegar à universidade através da sua própria inteligência e com ajuda dos brancos fazer nova descoberta” (I-J-I).

Ficou claro na análise desse conteúdo que, para os indígenas jovens, aprender um novo idioma é relevante, pois sem o domínio da Língua Portuguesa, dificilmente terão condições de sobreviver no mundo moderno. O grau de bilingüismo é crescente, principalmente entre os mais jovens, uma vez que são

esses, que viajam para as cidades vizinhas a fim de negociarem seus produtos como: artesanatos, castanha-do-Pará e outros e reunirem com as autoridades e agentes da **FUNAI**.

Acerca da aprendizagem do idioma 'civilizado', Monte (2000) defende que à comunidade indígena, seja oferecido o ensino bilíngüe, tal como está assegurado na própria Constituição Federal de 1988, e reafirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para os Povos Indígenas.

8.2.4 A manutenção da Cultura Apyterewa

Quando os informantes foram inquiridos se os professores lhes ensinavam os costumes da comunidade, os resultados dos informantes da Aldeia Apyterewa, pontuados no Gráfico 3, demonstram que, para 68,8% dos informantes da faixa etária entre 15 a 20 anos, a cultura Parakanã não é mantida pelo processo sistematizado de Educação Indígena. Os demais respondentes da mesma faixa, 31,2%, percebem que a cultura é mantida. A totalidade dos respondentes da faixa entre 22 a 25 anos respondeu que não, é o que demonstra o gráfico 3.

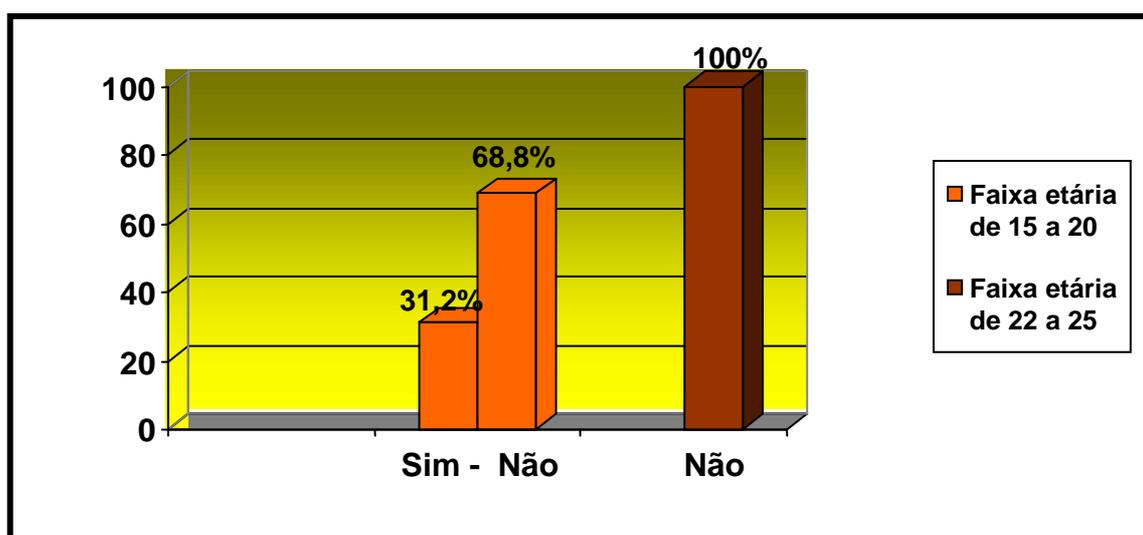


Gráfico 3: Pergunta: Seus professores não índios lhes ensinam os costumes de sua comunidade? – Apyterewa

Na Aldeia Xingu constatou-se que 71,5% dos respondentes que se encontram na faixa etária entre 14 e 17 anos consideram que a educação sistematizada contribui para a manutenção da cultura indígena. Os 28,5% dos sujeitos, que correspondem aos indivíduos da faixa etária entre 22 e 28 anos, respondeu que não, conforme demonstra o Gráfico 4, a seguir:

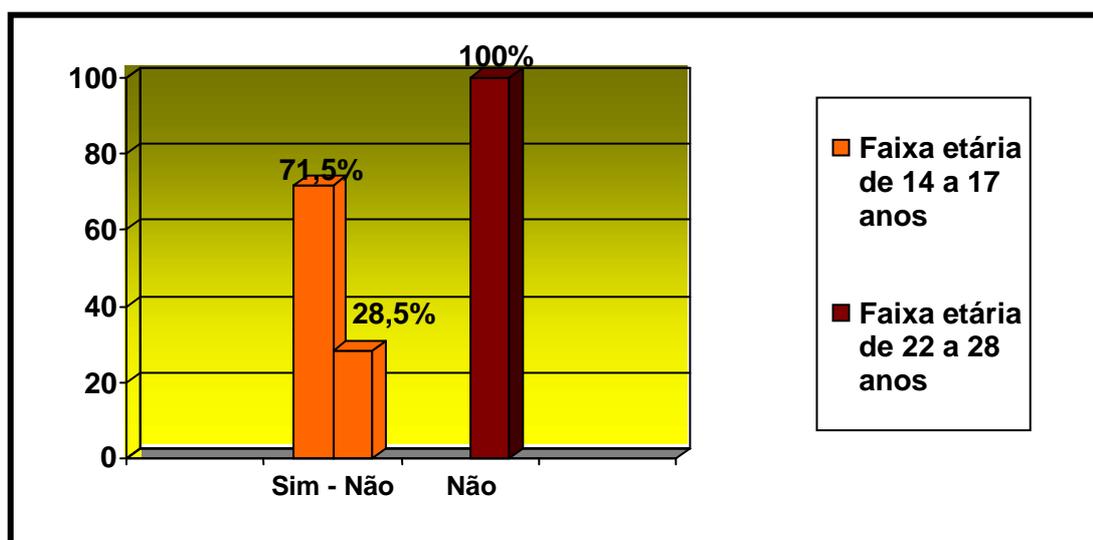


Gráfico 4: Pergunta: Seus professores não índios lhes ensinam os costumes de sua comunidade? - Xingu

A comparação entre os resultados dos dois grupos indica que as faixas etárias mais elevadas não reconhecem a transmissão dos costumes da comunidade no processo de Educação Sistematizada: 68,8% dos sujeitos da Aldeia Apyterewa e 100% dos sujeitos da Aldeia Xingu. O reconhecimento da manutenção da cultura típica no processo educacional foi apontado exclusivamente pelos membros jovens da Aldeia Xingu.

Considera-se esta uma situação importante, posto que, evidencia uma forte dicotomia entre conteúdo do processo e prática exercida no chão da sala de aula, nas aldeias Parakanã. Fato que é preocupante, pois indica que os costumes

desta comunidade podem estar em risco, caso o processo de aculturação continue neste ritmo em pouco tempo estes povos estarão completamente descaracterizados.

Deve-se registrar que a intencionalidade do currículo trabalhado com os Parakanã, de modo velado ou não, pode expressar uma ideologia dominadora, uma vez que a identidade cultural dessa etnia não está sendo preservada.

Moreira e da Silva (2001) consideram que o currículo pensado para ser implementado em qualquer contexto educacional deve priorizar a manutenção da identidade ideológica, política, cultural e social do grupo e o que se percebe esta é uma situação que não acontece nas duas aldeias.

8.2.5 Percepção da dinâmica da sala de aula

Com relação à dinâmica em sala de aula, quando os respondentes foram argüidos se gostam das aulas de seu professor não-índio, 100% dos respondentes afirmaram que gostam dos procedimentos adotados pelos professores no que concerne ao trato com conteúdos trabalhados. No entanto, considera-se questionável este resultado em razão da inexpressão de indícios que confirmassem aspectos objetivos da dinâmica de ensino.

As experiências vivenciadas pela pesquisadora nas aldeias revelaram que os informantes pesquisados, não possuem subsídios suficientes para avaliar a dinamicidade das aulas. E isto decorre não por incapacidade destes, mas sim, pela falta de experiências comparáveis, a partir das quais os parâmetros de apreciação pudessem ser estabelecidos.

Observada a aula, verificou-se que os alunos mantiveram-se sentados, uns atrás dos outros, calados, copiando textos e figuras do quadro. Nenhum

comentário foi feito acerca da atividade desenvolvida em sala de aula, porém, não se pode afirmar que tenha havido compreensão do que estavam fazendo.

Lernner (2002) afirma que não basta que sejam repassados conteúdos aos alunos. Deve ser possibilitado a eles o direito de questionar e não aceitar tudo que é dito como verdades absolutas. Desta forma, é necessário nutrir-lhes a consciência crítica, e a capacidade intelectual, acerca do mundo e das constantes transformações pelas quais as sociedades e as pessoas nelas inseridas passam.

8.2.6 Acerca dos costumes e tradições.

Os respondentes foram argüidos se seguem os costumes e as tradições que os mais velhos lhes ensinam, ou adotam. 100% dos informantes disseram que sim, que seguem os costumes ensinados e adotados pelos mais velhos. Mas, este resultado chega ser contraditório em relação à realidade vivida nas aldeias.

Os costumes ensinados pelos índios mais velhos aos novos, quando observados *in loco*, revelam que alguns dos costumes e tradições foram abolidos. Por exemplo, os índios jovens não usam mais o adorno no lábio inferior, e também não raspam mais a cabeça. Quando questionados acerca do motivo, os índios, responderam que “achamos feio furar o queixo e andar com a cabeça raspada”.

As Figuras 6 e 7 apresentam, respectivamente, o adorno e o artefato usado por um índio.



Figura 6 – Adorno na forma real



Figura 7 - Índio adulto que preserva o costume

O referido artefato é feito de ossos de animais, esculpido durante um ano até chegar à forma final. O instrumento fotografado foi utilizado por um dos antepassados de um dos membros da aldeia e está sendo preservado como relíquia.

A mudança de conduta do jovem índio em relação aos costumes e tradições, com ênfase ao conceito estético ‘civilizado’, pode refletir a influência da convivência destes índios com o homem não índio, formada pelos arquétipos presentes na relação entre professor e aluno. Acredita-se que, em razão das observações e de informações obtidas ao longo da pesquisa, que o professor, não raro, ignora o fato de que as suas atitudes e posturas desenvolvidas em sala de aula ou fora dela, acabam por interferir na vida dos alunos com os quais convive.

Giroux e Simon (2001) evidenciam que a cultura de qualquer povo vive em constante ameaça, pelo fato de ocupar o pólo subordinado e ilegítimo no campo das relações culturais, ou seja, o processo estabelecido nas relações de poder entre, dominantes e dominados. Os autores consideram ainda que seja fundamental questionar o sentido de usar a prática cultural desses ou de outros povos, no contexto de experiências pedagógicas, sem que se estabeleça o valor real da importância dos costumes e tradições para manutenção de uma sociedade.

Compreende-se que as implicações pedagógicas aqui concernentes estão relacionadas com as formas de expressão cultural vivenciada no contexto das comunidades dos Parakanã, as quais estabelecem um conjunto contraditório e heterogêneo de elementos dominantes. Analogamente, o currículo trabalhado sem a participação dos indígenas cria um acervo dominado pela cultura exógena do Educador. Desse modo, a ideologia dominante cerceia e reprime significados alternativos que permitiriam a participação mais efetiva, desses sujeitos que, de alguma forma tenta calar a voz da divergência (GIROUX e SIMON, 2001).

Ainda sobre os costumes e tradições, no que se refere à caça, quando inquiridos se gostam de caçar, 100% dos pesquisados responderam que sim, que gostam e praticam. Com relação aos artefatos que utilizam nesta prática, os sujeitos afirmaram utilizar arco, flexa, arma de fogo, facão, machado. Faz-se aqui uma ressalva: a arma de fogo atualmente utilizada pelos indígenas não é um instrumento da cultura desse povo. Este instrumento é de uso do homem não-índio.

O convívio dos índios, com o homem branco adaptou-os uso da arma de fogo não só para caçar, mas também para se defenderem quando se sentem ameaçados.

8.2.7 Festividades das aldeias

Quanto a este aspecto 100% dos respondentes interrogados afirmam que participam das festividades da aldeia, nos dois grupos observados.

Elas são consideradas eventos importantes na transferência cultural. Observou-se que, por meio delas, os ritos culturais são preservados e, mais significativo ainda, as festas são momentos de conagração. É o que demonstram as Figuras 8 e 9, a seguir:



Figura 8: Comemoração do Dia do Índio - danças dos meninos



Figura 9: Comemoração do Dia do Índio - Danças das meninas

As Figuras 8 e 9 foram feitas durante as festividades da Semana do Índio em abril de 2007. Este momento contou com a participação de toda a comunidade, desde as crianças aos adultos. É interessante que esta dança é realizada como uma forma de agradecimento às ações conquistadas. O grupo é sempre comandado por uma pessoa mais velha e esta é a responsável por iniciar a dança.

Compreende-se que esta seja uma atitude que demonstra o processo de aculturação da comunidade, visto que, a data de comemoração alusiva ao dia do

índio, foi criada pelo Governo, na tentativa de valorizar esta parcela de sociedade brasileira.



Figura 10: Comemoração do Dia do Índio – Dança dos Jovens e adultos.



Figura 11: Comemoração do Dia do Índio – Mulheres: Jovens e adultas.

8.2.8 Sobre os meios de comunicação

A tecnologia de comunicações que cobre quase todo o território brasileiro, também se faz presente nas Aldeias dos Parakanã. Para 100% dos respondentes, essa tecnologia pode ser traduzida como televisão. “De modo coletivo, os índios assistem:



Figura 12 – Parakanã assistindo televisão.

Jornal Nacional, Filmes, futebol, novelas, Domingão do Faustão e Luciano Huk”. A

Figura 12 registra o momento em que a tribo de se une para assistir aos programas de televisão. Esta é uma outra atitude que demonstra a aderência da cultura nacional no cotidiano das Aldeias Parakanã, que interfere diretamente nos costumes deste povo, uma vez que é exatamente a partir do horário das 18h 30' que a comunidade masculina se reúne para informar ou deliberar o que deve ser feito no dia seguinte, principalmente no que se refere à busca do alimento.

Nas duas Aldeias, existe gerador de eletricidade a diesel. Portanto, os motores são ligados geralmente às 18h30' e ficam em funcionamento até às 22h. Nos dias festivos os motores ficam ligados até às 2h da manhã.

Observou-se que as pessoas idosas não assistem televisão, apenas os jovens, às crianças e alguns adultos, posto que os índios mais velhos não dominam outro idioma que não o Parakanã.

A necessidade dos jovens em integrar-se com a cultura nacional, bem como a associação que fazem com a difusão das informações recebidas por este meio de comunicação, deveria ser considerada pelos educadores como um elemento significativo para processo da educação sistematizada implementado nas aldeias, visto que, estes sujeitos de alguma maneira estabelecem relação entre o conteúdo dos programas com a realidade em que vivem. Aparentemente, quanto maior for a divergência entre os acervos culturais, maior será o interesse que a diferença entre cultura indígena e cultura branca despertará no jovem índio.

Por grupo observado, é importante destacar que este último comentário refere-se apenas aos índios jovens alunos, das Aldeias Apyterewa e Xingu, elementos importantes deste estudo.

8.3 A ANÁLISE INTEPRETATIVA DOS DEPOIMENTOS DOS INDIOS IDOSOS DA ALDEIA APYTEREWA

O procedimento inicialmente previsto para essa etapa das entrevistas era a aplicação de uma entrevista aberta cujas respostas seriam tratadas por análise de conteúdo. Contudo, não foi possível em decorrência dos sujeitos entrevistados não dominarem o idioma português.

Além dos idosos serem monolíngues, o idioma Parakanã caracteriza-se pela ausência de conectivos para estruturar as frases. A língua tem uma estrutura minimalista de diálogo, com predominância de significados múltiplos para os mesmos vocábulos, o que inviabilizaria a etapa de transcrição de dados, prejudicando a análise de conteúdo. Este relato é necessário, tendo em vista a possibilidade de futuros projetos de pesquisa em aldeias com perfil semelhante.

Optou-se então por uma análise descritiva simples do conteúdo das entrevistas abertas, durante as quais se utilizou um intérprete, que também é índio Parakanã. O próprio intérprete demonstrou alguma dificuldade para traduzir, para o contexto indígena, alguns termos utilizados na pesquisa.

Salienta-se que os sujeitos mostraram-se disponíveis para apoiar a pesquisa e para darem as informações necessárias. O estado de espírito dos respondentes observados era de contentamento por participarem da pesquisa.

Inicialmente, foram explicados os objetivos da pesquisa, relacionados ao estudo do processo de Educação desenvolvido na Comunidade. Foi esclarecido que o diálogo seria gravado e que serviria para fundamentar o estudo em questão. Foi questionado se os mesmos estariam de acordo em participar do referido estudo.

Naquele momento também ficou definido que após a transcrição das informações gravadas, as fitas seriam destruídas.

Os respondentes escolhidos são os mais idosos da comunidade, aparentam ter mais 65 anos de idade, apesar de não haver comprovação ou registro qualquer sobre as suas datas de nascimento.

São do sexo masculino, possuem família (três) e são aposentados pela **FUNAI**, que atua como tutora dos idosos aposentados, visto que não possuem documentos que lhes possibilite fazer transações comerciais e financeiras bancárias.

Os informantes foram comunicados com antecedência a respeito do assunto, na hora combinada, estes se apresentaram enfeitados com seus adereços, colares, cocar e cintos, tal como demonstra Figura 13.

Percebeu-se que esta era uma ocasião especial, uma vez que, após os agradecimentos estes prontamente disseram que índio também se arruma para momentos especiais.

Para a argüição, optou-se pela abordagem mais simples possível para que o intérprete pudesse encaminhar o dialogo com os idosos, na presença da pesquisadora.



Figura 13 – Índio idoso preparado para o dialogo com pesquisadora

Para início da entrevista, foi solicitado que os informantes fizessem um relato da história da comunidade, onde e como viviam antes do contato com a FUNAI. Após a interpelação do intérprete, disseram que há muito tempo atrás vivam longe dos brancos. Que eram muitos e todos unidos, mas com a construção da estrada (Transamazônica) tudo mudou. Suas terras foram invadidas e tiveram que procurar outro lugar para morar.

O período de construção da estrada foi para os Parakanã um período de perdas, pois muitas crianças, jovens e velhas índios morreram. Segundo os informantes, os Parakanã viviam fugindo do contato com o não índio, mas não tiveram com evitá-lo. A FUNAI enviou homens para fazer o contato, na década de 1970, mas, os índios não queriam aceitar o contato. Porém, como muitos índios estavam doentes com “as doenças dos brancos”, como diarreia e gripe, principalmente, eles resolveram aceitar o contato com os invasores.

Com o apoio da **FUNAI**, os Parakanã foram morar na cabeceira do Rio Bom Jardim, e lá construíram uma enorme cabana, onde todos se alojaram. À procura de um lugar para se fixarem, encontraram outros tribais, e acabavam guerreando para demarcar território, por conta disso muitas vidas também foram ceifadas.

Mesmo depois do contato com o não-índio, os Parakanã continuaram a resistir ao controle da FUNAI, pois eram livres e donos das matas. Poderiam viver em vários lugares. Com o assentamento no Bom Jardim, ficou difícil, pois as terras continuavam sendo invadidas por brancos e, por grupo de mineradoras que estavam à procura de ouro, fato que tornou o convívio bastante problemático.

Os garimpeiros e madeireiros, para terem acesso às riquezas naturais das reservas, usaram de todos os artifícios para conquistar os indígenas, davam-lhes

presentes, como armas de fogo, bebidas alcoólicas, roupas e utensílios para casa como panelas e outros. Os entrevistados revelaram que os “índios tinham muitas coisas (menos comida)”. Segundo eles, a caça ficou escassa na região, a partir da presença dos invasores brancos. Disseram, ainda, que para pegar os animais tinham de andar vários dias na mata para conseguir este tipo de alimento.

Na verdade, o índio idoso não consegue discernir que este efeito foi em consequência do desmatamento e retirada das árvores, principalmente, aquelas de grande porte. Percebeu-se que, mesmo sem ter clareza a respeito das causas do desaparecimento dos animais, os índios idosos reconhecem, como resultado da chegada do homem não-índio, o fim das matas e a matança dos animais e que o não-índio “faz muitos buracos na mata”.

Foi nesta circunstância, a mistura de índios e não-índios que ocorreu a divisão da etnia em duas comunidades. Segundo os informantes, vários homens disputaram a mesma mulher. O novo grupo, pelo que se pode perceber, era constituído essencialmente por pessoas mais jovens e pessoas adulto. Velhos e idosos praticamente não foram juntados ao novo grupo, o que sustenta a percepção de maior suscetibilidade às interferências culturais na aldeia cingida em relação ao grupo original remanescente.

Em meados da década de 1980, a **FUNAI** aloca os Parakanã, bem como outras tribos, na margem direita do Rio Xingu, e o próprio Governo Federal demarcam todas as terras oficialmente. Este último aspecto mais recente viria a ter o amparo da Declaração dos Direitos dos Índios, formulado a partir da Constituição Federal de 1988 e outros instrumentos legais que asseguram os direitos dos povos indígenas.

Os respondentes declaram que, uma vez aldeados no Complexo Apyterewa e Xingu, cada família passou a ocupar a sua própria casa e que o atendimento feito pelos Órgãos competentes, como **FUNAI, FUNASA e SEMEC** apresentaram melhora substancial. O acesso às aldeias ficou mais fácil, de modo que o atendimento a comunidade, pode ser feito por navegação e por transporte aéreo, uma vez que na aldeia Apyterewa existe uma pista para pouso de aviões de pequeno porte.

A permanência dos funcionários desses órgãos teve e tem contribuído para que o atendimento de necessidades infra-estruturais ocorra de forma mais rápida e, por conta disso, representa considerável melhoria na qualidade de vida dos aldeões.

Quanto à questão do processo da Educação desenvolvida na comunidade, os entrevistados pouco comentaram a respeito, uma vez que os índios idosos não participam deste movimento. Porém, os idosos consideram que seja importante a aprender outra língua, para que possam lutar pelos seus direitos. Eles ainda manifestaram que gostariam que os professores soubessem a língua materna Parakanã para ajudar as crianças e jovens a se comunicarem com outros brasileiros.

Com relação às tradições da comunidade, comentaram que os jovens de hoje, já não querem mais seguir alguns costumes. Por exemplo, não usam mais o adorno no lábio, usam bebidas do homem branco, ao invés de prepararem sua própria bebida e se interessam mais por futebol do que em participar das caçadas, embora para esta última ação, ainda se disponibilizam.

Entende-se que, mesmo que estes indígenas não falem o idioma português, compreendem a dinâmica dos movimentos que acontecem ao seu redor. Mesmo aqueles indivíduos mais simples possuem concepções a respeito do que

consideram como mais importante para suas vidas. Tal percepção remete à visão de Santos (2002) quando este considera que não é o mundo que se globaliza e sim as pessoas que se mundializam, e isto fica claro quando se ouve de alguém, por mais longínquo que este indivíduo possa viver, a seguinte frase: “queremos um futuro melhor para as crianças e jovens”. Indiferente à etnia, permanece a perspectiva de que o amanhã será melhor.

8.4 PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ALDEIAS PARAKANÃ: APYTEREWA E XINGU

Para efetivação da análise dos questionários aplicados com os professores que trabalham nas aldeias Parakanã - Apyterewa e Xingu - utilizou-se o critério inicialmente de pontuar os dados sócio-demográficos. Em seguida, faz-se uma contextualização deste grupo, para então descrever os resultados obtidos nos questionários.

Foi feita, então, a decodificação das informações, de maneira que a análise das questões com dados quantitativos foi apresentada em gráficos. Ao final, conduziu-se a análise das questões abertas. Todas as questões estão seguidas das devidas discussões, bem como, se pontua com os acréscimos das observações vivenciadas nas aldeias.

8.4.1 Perfil Sócio-demográfico dos Professores

Os professores investigados que atuam no processo de Educação Sistematizada os Povos Parakanã, nas duas aldeias possuem o seguinte perfil sócio-demográfico:

- Faixa Etária: de 33 a 36 anos de idade
- Gênero: 60% do grupo é formado por homens e 40% por mulheres
- Escolaridade: Terceiro Grau Completo: 20% e 80% nível médio (magistério).
- Tempo de Docência: 80% possuem mais de 6 anos de docência e 20% possuem entre 2 e 3 anos de experiência docente.

O Gráfico 5 permite visualizar o perfil acima descrito:

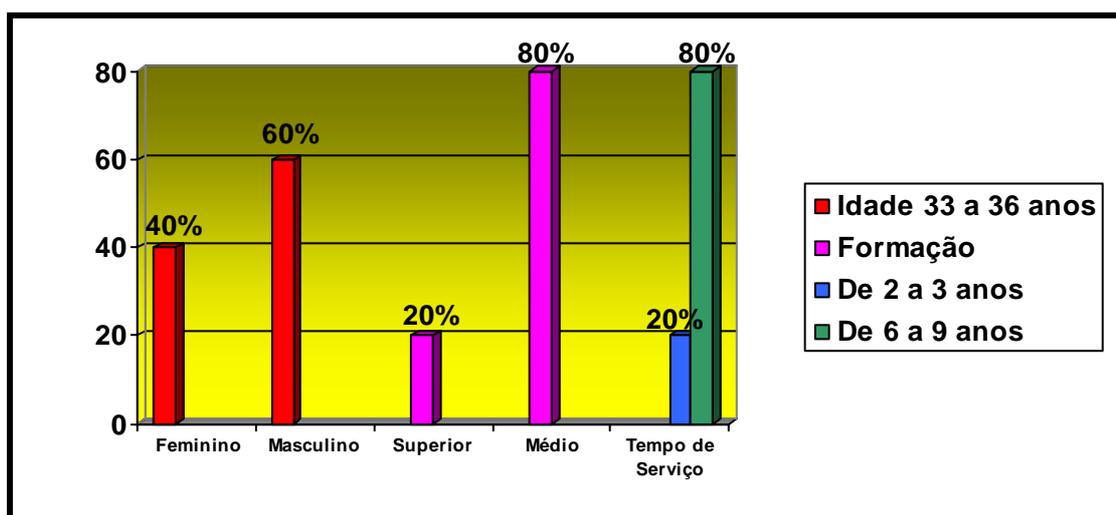


Gráfico 5: Perfil Sócio-demográfico dos educadores que atuam nas aldeias

Os educadores que trabalham nas aldeias Parakanã possuem experiência na prática docente de sala de aula, não exclusivamente em aldeias. Segundo informações da **SEMEC**, alguns desses professores já trabalharam em escolas na cidade, e outros, na área rural, o que de certa forma lhes permite lidar com a questão da ausência, tanto da família quanto das relações concernentes ao convívio da cidade.

Contudo, no grupo pesquisado, existem professores que estão pela primeira vez na regência de sala de aula e para estes a adaptação não foi nada fácil. Foi necessário associar coragem à determinação.

As aldeias que ficam localizadas a margem do Rio no Xingu são muito distantes da Cidade de Altamira-PA. E, por esta razão, os professores ficam aldeados e sem ir à cidade, em média, por seis meses. Normalmente, o período de ocorrência do programa educacional é anual, com intervalos nos meses de julho e dezembro, sem contar com as condições mínimas de conforto com as quais os professores convivem nas aldeias.

De acordo com as informações recebidas do grupo, muito foram às dores, principalmente no processo de adaptação com alimentação em razão da adoção de hábitos alimentares indígenas, uma vez que, na cidade, estavam acostumados a uma dieta mais balanceada e nas aldeias, não existe esta opção: ou comem o que os índios caçam, ou passam fome, ou desistem.

Nestas relações entre o ambiente indígena e a cultura 'civilizada' muitas posturas dos professores acabam modificando-se, pelas circunstâncias vivenciadas nas aldeias. Por exemplo: para que possam ser aceitos pelos indígenas, estes precisam passar por experiências, como, por exemplo, comer alimentos e bebidas preparadas pelos índios. Outro aspecto importante nesta convivência é que os professores, sem exceção, não podem se envolver em relações amorosas com os indígenas. Esta é uma regra expressa pela **FUNAI** e **SEMEC**. E por outro lado, os professores lotados nas aldeias na sua maioria são solteiros. Existe apenas um casal de professores na comunidade Parakanã.

Uma outra situação que se considera importante destacar é que todos os professores lotados para trabalhar nas aldeias possuem um contrato de trabalho por

um período de um ano, para ficar naquela localidade. Ao término do mesmo, na maioria das vezes, este professor não retorna para a mesma aldeia. Acredita-se que isto seja um agravante ao processo de adaptação desse profissional bem como na consolidação e compreensão da cultura e da língua indígena para que desta forma, os professores, estendendo sua permanência, possam desenvolver um trabalho mais consistente junto à comunidade.

8.4.2 A Trajetória dos Educadores junto à Comunidade Parakanã

Com relação à capacitação dos educadores para uma boa intermediação entre os saberes estabelecidos pela educação sistematizada e os saberes empíricos dos Parakanã, os resultados indicam que 60% dos professores afirmaram que sim, sua formação permite uma boa intermediação entre os saberes, enquanto que 40% consideram que a formação não oferece boa intermediação entre os saberes, conforme exposto no Gráfico 6:

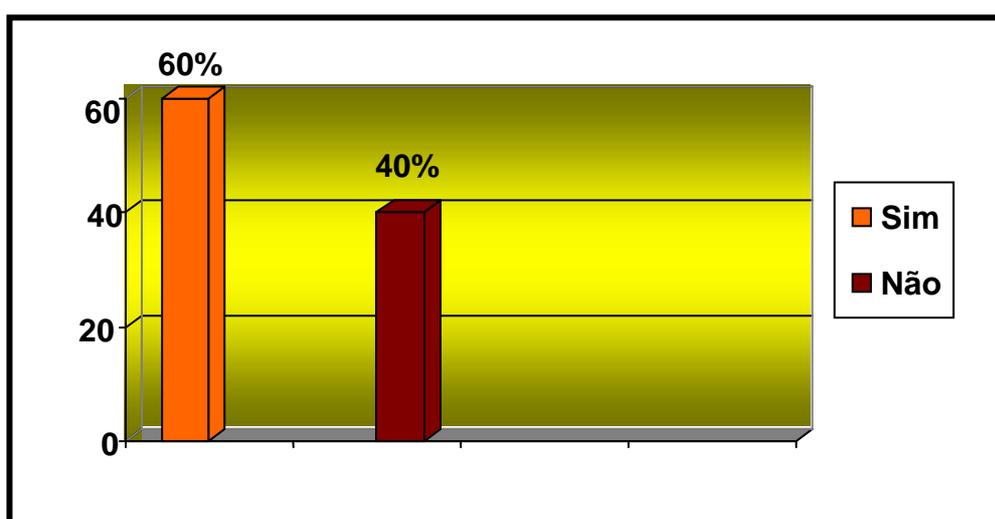


Gráfico 6: Refere-se à questão A educação dos educadores e intermediação dos saberes

As experiências junto à comunidade permitiram observar que as intermediações entre os saberes estabelecidos no contexto da sala de aula caminham de forma unilateral: os alunos só ouvem e nunca questionam. Portanto, os saberes expressos, são sempre ditos, por uma única voz, a do professor e que nunca são questionados, e, se compreendidas, correm o risco de serem consideradas verdades absolutas.

Grupioni (2006) considera que a escola indígena de hoje não deve mais servir para domesticar os indígenas, como outrora fora feito. Mas, que a educação desenvolvida nas comunidades desses povos, possibilite que estes construam competências como: consciência política e social, para conviver no mundo globalizado. Não há mais espaço para negar os direitos e a cidadania desses povos. Quando solicitados que justificassem seus posicionamentos. Descrevem-se os depoimentos considerados mais expressivos:

“Penso que tenho fomentado o processo de aculturação, visto que os valores dos índios não estão sendo respeitados. Apenas trabalhamos os conteúdos” (I-P-A).

“Acredito que ainda tenho muito que aprender sobre os Parakanã, mas de uma coisa tenho certeza, gosto do que estou fazendo, apesar das dificuldades, que não são poucas” (I-P-C).

Nos depoimentos dos informantes é possível perceber que os mesmos não conseguem dimensionar a importância dessas relações para o processo de desenvolvimento dos povos indígenas, sem que estes percam sua identidade e sua formação de valores.

Candau (1994) assevera que o papel do professor deste século é o de provocar diálogos, promover rupturas, criar expectativas, problematizar a realidade.

Pelo que foi exposto pelo professores pesquisados, entende-se que estes ainda se encontram distantes para vencer este paradigma.

8.4.3 Percepção das Práticas Pedagógicas e o Respeito à Diversidade Cultural dos Parakanã

O Gráfico 7, demonstra que 60% dos professores confirmaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aldeias, não respeitam a diversidade cultural dos indígenas e 40% disseram que sim, que respeita.

Quando se compara estes resultados com a questão anterior, sobre a intermediação dos saberes entre os sujeitos índios e não-índio, verifica-se uma contradição, uma vez que 60% dos informantes na questão anterior disseram que sua formação permite uma boa intermediação entre os saberes estabelecidos no contexto indígena e 40% afirmaram que não. Se a maioria dos professores se considera preparado em exercer a docência para classes indígenas, então, como se justifica que a educação tem favorecido a aculturação?

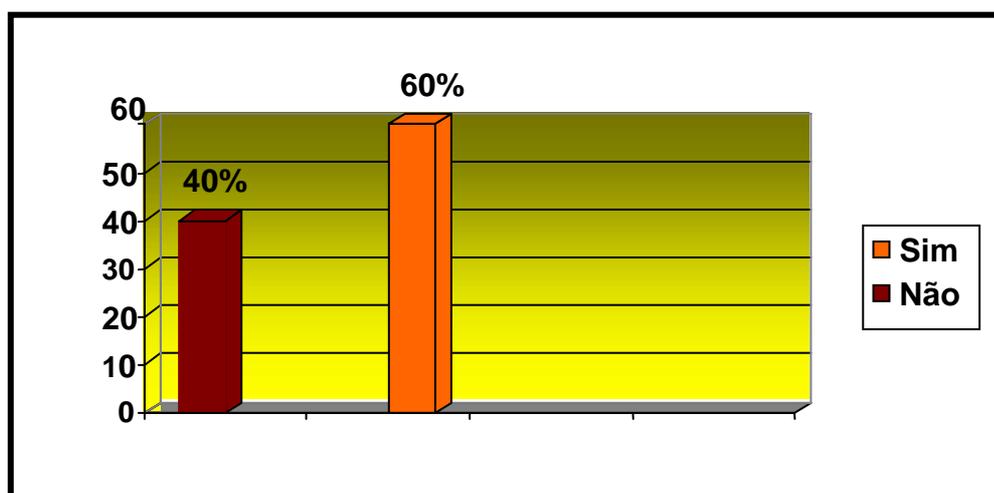


Gráfico 7: Educação, desenvolvimento e a percepção do processo de aculturação.

Entende-se que este seja um equívoco compreensível, se considerar a formação destes professores, já que, a maioria, 80%, dos que trabalham nas aldeias, possuem somente o ensino médio. Curso cujo objetivo não é preparar para a docência.

Para rever esta situação o documento “Referenciais Curriculares para Educação Indígena” (1998) explicita que seria necessário fazer uma avaliação contínua das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, para que, desta forma, se possa assegurar aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, respeitando-se suas particularidades lingüístico-culturais. O depoimento que melhor justifica a visão dos professores a respeito da percepção do processo de aculturação está relatado a seguir:

“Com relação à questão da aculturação, penso que seja inevitável, pois a partir do momento em que se compreende que o mundo globalizado exige de qualquer pessoa, mudanças para poder sobreviver e acredito que isto não seja diferente com as classes indígenas” (I-P - B).

É bem provável que o professor tenha razão: no mundo atual a tecnologia é quem dita as regras para a sociedade, incluindo-as ou excluindo-as dos benefícios trazidos por essa tecnologia, na forma de produtos, serviços ou valor agregado à qualidade de vida humana. Assim posto, amplifica-se o sentido da citação de Santos (2001) quando este avalia que os espaços não apenas se globalizam, mas, principalmente as pessoas, pois são elas que modificam os espaços onde vivem, adaptando-os as demanda das necessidades, o que, de certa forma, já está acontecendo com os povos indígenas Parakanã.

8.4.4 Crianças e Jovens Índios Seguem as Tradições ou Desenvolvem Atitudes do Homem Não-Índio?

Com relação a esta questão, 100% dos informantes afirmaram que sim, porém, com uma ressalva em relação às crianças: que mencionaram: “porque até então elas não falam nossa língua. Com a implantação da Educação Infantil, e a alfabetização das mesmas, isto pode mudar como vem acontecendo com os adolescentes”. Esta é uma realidade que foi possível observar.

Quando os jovens conversam entre eles, usam exclusivamente o português, só usam a língua materna no momento em que estão com os adultos ou com os idosos.

Para os Parakanã aprenderem, a língua portuguesa tornou-se algo vital, para a comunicação com o não índio e compreensão do mundo que os cerca. Uma cena observada pela pesquisadora é um bom exemplo dessa necessidade do aprendizado da língua portuguesa.

Certo dia, após o almoço, em que a pesquisadora descansava na casa dos professores, ouviu vozes de crianças ao redor da casa e, como resultado desta observação participante, percebeu que: havia entre elas uma garota que dominava o diálogo e naquele momento, ela comportava-se como uma professora, de pé diante das demais crianças fazia seu espetáculo. A ‘professora’ solicitava que todas as crianças respondessem o que ela falava:

“Vamos aprender a ler: b com a é bá, b com é bé e b com i é bi, b com o é bó e b com u é bú”.

Naquele instante não importava o sol quente e, tampouco, os mosquitos. Para elas o importante, era repetir o que a coleginha dizia, esta cena durou por algum tempo.

Não se quer por em discussão por meio do exemplo dado o método de ensino presente na simulação da aula feita pela menina, mas a atitude da indiazinha demonstra uma atitude em relação ao ato de ler e escrever. Lerner (2002) considera que independentemente de qual seja a natureza da língua materna falada pelas crianças, estas desenvolvem mecanismos para compreender as línguas faladas ao seu redor. Mas nas aldeias Parakanã, isto pode se tornar um problema, visto que, os mais velhos estão sendo alijados do processo de educação desenvolvido nas aldeias.

O fato de as crianças passarem mais tempo com os adultos, e estes, poucos falam entre si, pode explicar o interesse das crianças por aprenderem outra língua. Quando os jovens e os adultos estão em sala de aula, as crianças estão sempre por perto, ouvindo e prestando atenção, no que estão fazendo, é o que demonstram as Figuras 14 e 15 abaixo relacionada



Figura 14- Alunos estudando e crianças observando.



Figura 15 – Alunos em sala de aula, observados por crianças.

Nas questões, que doravante se segue, não mais serão pontuados os resultados em percentuais estatísticos e sim, se fará uma análise interpretativa dos depoimentos dos informantes, considerados significativos que atendam os propósitos deste estudo.

8.4.5 Questão Voltada para Interferências que a Educação Sistematizada tem Ocasionado aos Parakanã

Ao serem interrogados sobre quais as percepções das interferências que a educação sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã, os professores enfatizaram as seguintes respostas:

“Penso que não existe muita interferência, pois os indígenas querem muito aprender nossa língua, para viver melhor” (I-P - B);

“Esta é uma situação muito complicada de se explicar, pois ao mesmo tempo em que os índios buscam novos conhecimentos, muitos acabam assumindo outras posturas, como por exemplo, aqui na aldeia apyterewa, os mais jovens não usam mais o adorno de osso no lábio inferior, como os mais velhos. E outra, a educação trabalhada na aldeia, não tem respeitado a identidade desse povo. Reconheço que existem falhas, é preciso urgentemente que estas possam ser modificadas” (I - P - A);

“Eu acredito que não houve interferência, porque o objetivo maior da educação sistematizada é de prepará-los para viver em sociedade” (I - P - E).

O que se percebe nos depoimentos dos professores mencionados são algumas contradições, ou até mesmo falta de compreensão do que sejam estas interferências na vida dos povos Parakanã.

Verifica-se que o contexto que mais se aproxima da compreensão deste processo, é o segundo depoimento, uma vez que aponta a necessidade dos

indígenas buscarem novos conhecimentos, mas, o que tem ocasionado mudanças nas atitudes e hábitos dos mesmos.

Grupioni (2006) destaca que a atual Constituição Federal Brasileira, no que se refere aos direitos indígenas, rompe com uma tradição da legislação brasileira, em que garante a incorporação das comunidades indígenas à “comunidade nacional”. Em contrapartida, a referida Constituição afirma que os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em extinção, mas passaram a ter direitos assegurados a diferença cultural, ou seja, o direito de ser índio e permanecer como tal, o cuidado que educadores devem ter é quanto a preservação da identidade do índio.

8.4.6 Elaboração do Currículo Escolar no Ensino aos Parakanã

Destacam-se aqui os depoimentos considerados significantes:

“Este ainda não existe nas aldeias atendidas pela **SEMEC** de Altamira. O trabalho desenvolvido nas aldeias infelizmente segue o mesmo padrão das outras escolas” (I-P - D).

“Não sei se existe este currículo, porém, trabalho com os conteúdos que a SEMEC determina” (I-P-E).

“O currículo é trabalhado de forma que venha favorecer uma melhor relação com o mundo globalizado. Entretanto não há nenhuma participação se quer de um membro desta comunidade (Parakanã) na elaboração do mesmo” (I - P - A).

Considera-se que um dos maiores problemas da educação brasileira de um modo geral encontra centrado na questão curricular, uma vez que na maioria das escolas este documento inexistente. Até por que, muitos educadores não conseguem fazer diferença entre grade curricular e um currículo propriamente dito. Isso é um

problema visto que o currículo é vital ao processo ensino/aprendizagem é ele quem delinea as metas a serem alcançadas no processo.

Com base nos depoimentos dos informantes citados neste tópico, é perceptível que as ações educacionais desenvolvidas nas aldeias, não estão ancoradas nos princípios básicos da legislação educacional brasileira para as classes indígenas, uma vez que, não asseguram a respeitabilidade da cultura desses povos.

8.4.7 Interação Entre o Professor e o Povo Parakanã

De acordo com a análise das respostas dadas pelos informantes, foi possível perceber que os educadores que trabalham nas duas comunidades não receberam nenhum tipo de capacitação dos órgãos competentes responsáveis pela implementação da educação para os povos indígenas, na região do Xingu.

Tal fato indica que o maior problema para os profissionais desenvolverem um serviço de qualidade encontra-se na dificuldade da não compreensão do idioma falado pelos indígenas. O segundo problema é a falta de uma proposta pedagógica diferenciada que atenda os anseios dessa comunidade, de maneira que os favoreça a se desenvolverem sem que percam sua identidade étnica. É o que caracteriza os depoimentos abaixo relacionados.

“Não houve nenhum tipo de preparação oferecido pela Secretaria Municipal ou nenhum outro tipo de órgão” (I-P - D).

“Antes não tinha conhecimento em tradições e costumes indígenas, gostaria de ser capacitada uma vez que gosto do convívio com os povos desta etnia. Parakanã” (I - P - C).

“Fomos preparados através de relatos e depoimentos de pessoas que já conheciam sua realidade” (I - P - E)

“Na realidade não houve nenhum preparo específico, fui convidado e aceitei o desafio, o que não tem sido nada fácil, se soubesse a língua materna dos Parakanã, com mais fluência, minha prática teria melhores resultados” (I - P - A).

Veiga e Ferreira (2005) consideram que estes problemas existem em virtude da ausência de políticas lingüísticas que sustente os programas de formação de professores indígenas. A falta de definições a respeito das metas e das práticas sociais que devem ser favorecidas as comunidades interessadas, na perspectiva de que possam lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento dos idiomas indígenas.

8.4.8 A percepção de como Vivem os Parakanã: A Manutenção das Tradições

Quando inquiridos sobre a percepção de como vivem os Parakanã e que explicassem a manutenção das tradições, apesar dos sujeitos apontarem algum conhecimento a respeito desses povos, verificou-se que esses conhecimentos são superficiais. Há uma dificuldade considerável em discernir como se processa a dialógica entre o que é fundamental preservar como cultura e o que pode ser acrescentado como valores. Os depoimentos abaixo descritos mostram esta lacuna.

“Os Parakanã vivem atualmente de maneira harmoniosa, lutam pela sobrevivência. Com a influência do homem branco a manutenção das tradições está ameaçada. Os rituais já não acontecem como antes. Há 15 anos atrás os Parakanã se enfeitavam com penas de urubu para fazer suas danças, hoje não vê mais esta ação” (I - P - A).

“O povo Parakanã é feliz, pois eles mantém vivo suas tradições que são as danças de agradecimentos a Deus e por sua vez vivem da pesca, da caça e das belezas de seus artesanatos” (I - P - B)

“Não tenho parâmetro para fala sobre esta questão” (I - P - E).

Observou-se que os educadores pouco sabem a respeito dessa etnia. Questionados sobre como são preparados os xamãs (preparação dos pajés), os professores não souberam informar a respeito. E este deve ser considerado um aspecto religioso importante no convívio entre o professor e os índios, para não colocar em risco a cultura e a identidade dos Parakanã, nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Com relação ao xamanismo foi observado que os Parakanã possuem critérios considerado rigoroso em relação a esta questão. De acordo com informações obtidas junto às mães, estas duas crianças que aparecem na Figura 16 estão sendo treinadas para que, no futuro, possam assumir o comando da comunidade, inclusive as atividades de pajé.



Figura 16 – Práticas de rituais

A preparação se completa quando os adolescentes dormem e sonham com os espíritos, que se manifestam e fazem as revelações, mas para que isto aconteça é necessário dedicação e o índio em preparação deve apresentar uma conduta inabalável de seriedade junto a comunidade.

Para Fausto (2007) não existe entre os Parakanã especialistas que desenvolvam a função pública de Pajé. Em quase todos os grupos indígenas amazônicos, os pajés atuam em duas condições específicas como: retirar um objeto estranho do corpo de uma pessoa e, a segunda condição, refere-se à recuperação de 'almas' e fixá-la novamente no seu substrato material.

Fausto (2007), ainda considera que os *topiwara* e os *karowara*, não são propriamente espíritos considerados pelos Parakanã, como em outros grupos tupis, para os Parakanã, os espíritos são agentes patogênicos controlados por feiticeiros, e isto faz com que este grupo étnico assuma uma postura de não revelar publicamente os seus sonhos. Por isso, ninguém admite tê-los vistos, aqueles que vêem os *Karowara* (espíritos) são considerados fortes candidatos à feitiçaria, pois se vêem os dominam e se os dominam os utilizam.

8.4.9 A Aprendizagem dos Jovens

A percepção dos educadores quando argüidos a respeito de como compreendem o relacionamento que os jovens índios fazem entre a formação que recebem do não-índio com os conhecimentos da cultura parakanã.

“No meu entendimento os jovens indígenas se relacionam muito bem com a forma dos educadores não-índios” (I - P - C)

“Eles demonstram interesses em aprender, embora esta aprendizagem os torne um tanto complicado. Pois alguns alegam já saber o que querem em seu contexto lingüístico” (I - P - B).

“Considero que os jovens têm muita vontade para aprender outros conhecimentos. Infelizmente tudo aqui ainda é muito tradicional, precisamos conhecer melhor o saber indígena para melhor intermediar a prática pedagógica” (I - P - A)

“Relacionam-se muito bem, pois seus conhecimentos empíricos são respeitados, levando em conta os costumes de cada um” (I - P-E).

Ao interpretar os depoimentos dos educadores aqui mencionados, é perceptível que, mesmo no convívio com os índios, estes ainda apresentam dificuldades em compreender como de fato os alunos se colocam ou pensam a respeito das atividades que lhes são propostas.

Observou-se que os índios não possuem parâmetros para fazer uma correlação entre aquilo que já sabem e aquilo que ainda precisam saber, visto que não conhecem outras experiências com relação ao Ensino sistematizado. Apesar disso, mostram-se bastante susceptíveis a tudo que vem de fora, pois apresentam um grande desejo em aprender. Mesmo assim, os educadores não conseguem fazer este desejo, tornar-se algo prazeroso, uma vez que as aulas são monótonas e repetitivas.

Nas observações realizadas em *in loco*, foi possível averiguar que no horário das aulas, os jovens estão cedo na porta sala de aula. Este fato pode ser considerado um aspecto positivo, pois, mesmo não compreendendo totalmente o que lhes é repassado, os índios jovens fazem questão de seguir todas as orientações recebidas.

Foi perguntado ao grupo de alunos por que era importante aprender matemática, estes foram unânimes em responder, para poder contar o dinheiro. Entende-se que o fazer da sala de aula não tem extrapolado os conceitos do ensino tradicional. Como estes informantes de alguma forma já fizeram varias negociações com os seus produtos querem de fato ter a certeza de que as transações que

realizam estão corretas, de maneira que não sejam enganados, como vem acontecendo ao longo dos tempos.

Atualmente o Brasil é reconhecido pela Constituição Federal de 1988, ainda que timidamente, como um país pluricultural e multilíngüe. Isto, com certeza, é uma conquista, porém, há apenas uma introdução retórica do discurso da educação diversificada, embora ainda cheia de resquícios do modelo missionário, bem como fórmulas, muitas vezes, empacotadas de iniciativas voluntárias e de pouca competência (FRANCHETTO, 2006).

8.4.10 Manutenção das Tradições e Tradições que Foram Abandonadas

Com relação às tradições mantidas ou não, foi solicitado aos respondentes de enumerassem as tradições mantidas e quais as abandonadas é que se descreve:

“As tradições mantidas: pinturas no corpo, artesanatos com sementes, cultivo das danças, a língua tupi-guarani. As tradições abandonadas: não anda mais nus, não usam a cabeça raspada e não furam mais o queixo”

(I - P - C)

“As tradições mantidas: danças, músicas, casamento, convívio. As tradições abandonadas: uso de ornamento, arcos e flecha, cabeça raspada, pedra nos lábios” (I - P - B).

“As tradições mantidas ainda são: as danças, retiro as caçadas, reuniões para resolverem os problemas internos” (I - P - E).

“As mantidas são: os rituais como as danças, embora um pouco diferentes, a forma de fazer os casamentos, a maneira como adquirem os alimentos, sempre saem em grupo em busca dos mesmos, As tradições abandonadas: não usam mais o adorno de osso no lábio inferior, pouco usam as bebidas tradicionais, infelizmente usam bastantes as do homem não índio, não raspam mais a cabeça e não andam mais nus” (I-P- A).

De acordo com os relatos dos professores, os Parakanã já se encontram em um processo bastante avançado em relação ao aculturamento, o que os coloca em situação de alerta. A tendência deste problema é que cresça cada vez mais. Quando inquiridos se existe alguma estratégia para amenizar este quadro, foram unânimes em dizer que não, o que evidencia falta de criticidade a respeito da percepção do recurso disponível para inversão do processo de aculturamento: a sala de aula.

Caso os professores utilizassem os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e que estão referendados pelo documento *Referenciais Curriculares para Escolas Indígenas*, a respeito, considerariam que os povos indígenas estariam inclusos de fato e direito a Nação Brasileira, mas sua preservando a cultura.

8.5 PERFIL DOS FUNCIONÁRIOS DA FUNAI E DA SEMEC NAS ALDEIAS PARAKANÃ

Para efetivação da análise dos questionários aplicados com os representantes da **FUNAI** e **SEMEC**, (não professores), que trabalham nas aldeias Parakanã - Apyterewa e Xingu, utilizou-se o critério inicialmente de pontuar os dados sociodemográfico, em seguida se faz uma contextualização dos referidos sujeitos, para então se deter aos quesitos do instrumento de coleta de dados, com acréscimos das observações vivenciadas na comunidade pesquisada.

8.5.1 caracterização do grupo

Os informantes descritos a seguir desenvolvem funções bastante diferentes nas aldeias. As ocupações incluem desde o Coordenador Pedagógico ao enfermeiro; do chefe de posto ao assistente administrativo.

Há equilíbrio na distribuição de gênero, uma vez que metade do grupo é formado por pessoas do sexo masculino e a outra metade, do sexo feminino. A distribuição etária concentra as idades dos indivíduos na faixa de 34 a 44 anos. Quanto à escolaridade, 25% tem formação de nível superior e 75% de nível médio. Sobre a experiência e tempo de trabalho, 25% dos sujeitos tem até 8 anos de atividade e 75% conta com até 15 anos de atividades nas aldeias. Esses dados estão apresentados no Gráfico de nº 8 a seguir.

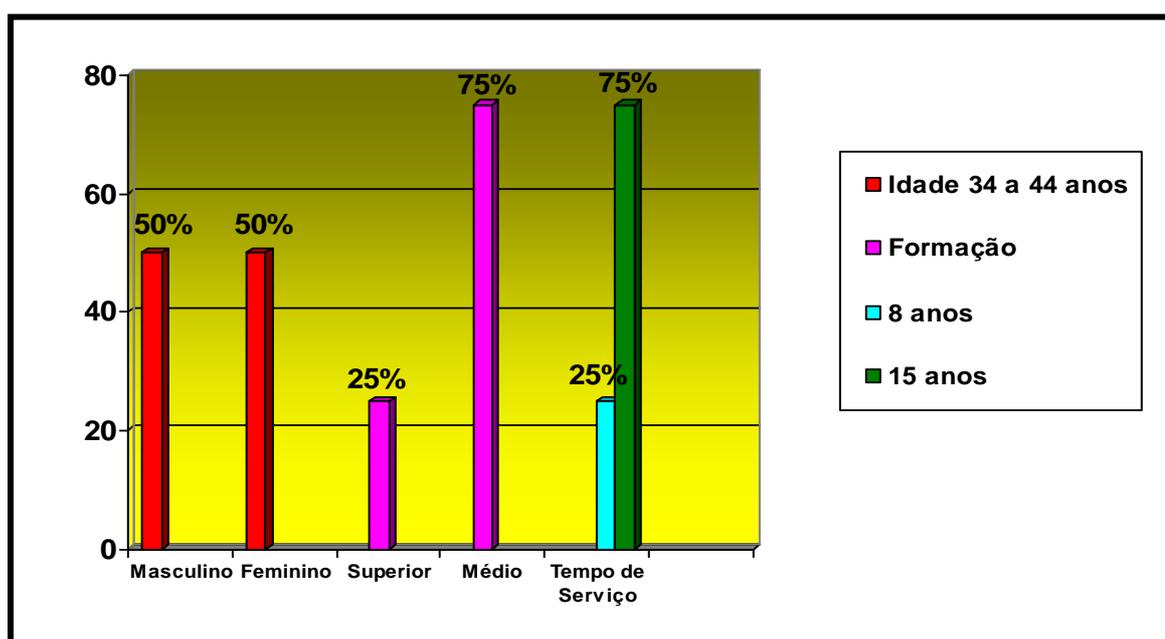


Gráfico 8: Perfil Sócio-demográfico dos Funcionários FUNAI e SEMEC

O Chefe de Posto e o enfermeiro residem nas aldeias e têm a responsabilidade de fazer o gerenciamento das comunidades no sentido de subsidiar as atividades como infra-estrutura e administração da manutenção dos espaços, bem como dos indígenas no atendimento à saúde, e as demais pessoas

que residem nas aldeias. As Figuras 16 e 17, a seguir, apresentam, algumas das atividades assistidas pelos funcionários dos Escritórios da **FUNAI** e **FUNASA**.

O coordenador pedagógico é quem faz o acompanhamento das atividades escolares, no sentido de verificar se aulas estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória. O assistente de administração tem a responsabilidade de averiguar se as deliberações tomadas pela Coordenação Geral da FUNAI – Altamira seguem normalmente e busca de alguma forma resolver os problemas existentes.



Figura 17 – Enfermeiro aplicando flúor nas crianças índias.



Figura 18: Índios fazendo limpeza na Aldeia.

8.5.2 o currículo fortalece a diversidade cultural dos indígenas?

A análise das respostas obtidas acerca da questão citada revela que 75% dos sujeitos inquiridos no estudo afirmam sim, que o currículo fortalece a diversidade cultural dos indígenas. Os 25% restantes disseram que não.

Aqui as contradições se contrastam uma vez que os respondentes na sua maioria não conhecem as atividades pedagógicas desenvolvidas no chão da sala de aula. As observações realizadas *in loco* permitiram averiguar que este grupo tem

pouca ou nenhuma ingerência nas atividades educacionais desenvolvidas nas aldeias, mesmo tendo um elemento como coordenador pedagógico.

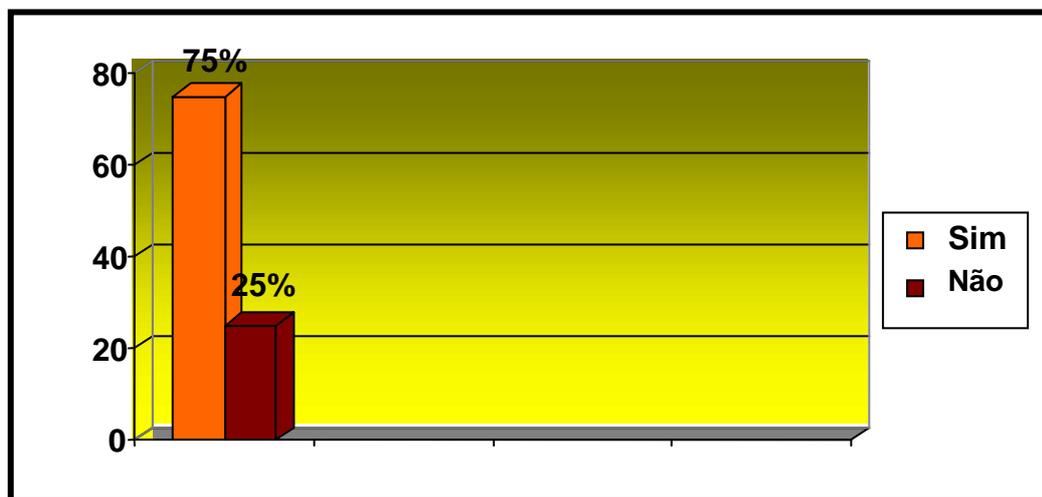


Gráfico 9: São respeitadas as diversidades culturais dos Parakanã?

8.5.3 Quais as percepções das interferências da educação sistematizada causada aos povos parakanã?

Com relação à questão acima mencionada, são destacados os seguintes depoimentos considerados relevantes para pesquisa.

“Não acredito haver interferência e sim uma necessidade de aplicar um modelo de forma sistematizado bilíngüe. Há um desejo unânime por parte dos índios em aprender mais e ter mais conhecimento dos seus direitos e deveres” (I-F-B - F).

“Para mim uma das interferências está na cultura, pelo fato das atividades ministradas em sala de aula, quase que inibem os costumes dos indígenas e se acentua os costumes do não índio” (I-F - C - F).

“A interferência que sempre está presente é que a educação indígena nunca foi respeitada como ela teria que ser, bilíngüe e diferenciada. Professor sem capacitação para trabalhar com culturas diferenciadas, com isso chega atropelar toda uma comunidade, impondo uma educação que não é a que a comunidade indígena

espera, por isso temos vários índios Parakanã perdidos sem saber o que é bom para o futuro de sua comunidade, chega a perder sua própria identidade, abandonando seus rituais, sua cultura, para imitar os não índios” (I - F- A - FUNAI).

“Acredito que este seja um processo que vem acontecendo ao longo dos tempos, mas também considero que a educação sistematizada tem proporcionado algumas mudanças, os índios já exigem mais os seus direitos, embora muitas vezes, não conseguem ainda definir exatamente o que fazer para atingi-los” (I - F- SEMEC).

Ao analisar os depoimentos dos respondentes acima pontuados, verificou-se que a visão deste grupo em relação ao processo de educação desenvolvido nas aldeias aponta para situações que se considera relevantes para o estudo em questão. Embora, a maioria dos sujeitos não seja da área da Educação, em razão do convívio na aldeia, eles conseguem indicar, com clareza, alguns dos problemas que a comunidade Parakanã vem passando no que se refere aplicabilidade da ação educativa implementada pelos órgãos oficiais responsáveis por esta prática.

Observou-se que, estes informantes, por não terem atuação direta no fazer da sala de aula, colocam-se com mais liberdade em expressar sua compreensão sobre o assunto. O mesmo não foi observado com os educadores, os quais se acredita, tenham adotado uma postura cautelosa no momento de se colocarem sobre o assunto.

De acordo com os depoimentos aqui descritos, verificou-se que os respondentes são conscientes da importância da política de fazer valer o que a Constituição Federal Brasileira de 1988 delibera sobre educação indígena.

8.5.4 qual a percepção sobre o modo de vida dos povos parakanã

Ao serem argüidos, os respondentes expressaram-se da seguinte forma:

“São pacíficos, mesmo quando viviam como nômades, só lutavam para se defender e acredito que continuará assim. Atualmente estão voltados para suas raízes. Como a maioria do grupo é de jovem, eles estavam se afastando de sua cultura, tentando viver a vida do não-índio, cortando e pintando o cabelo, não usando seus adereços, não se interessando pelo da comunidade, não ouvindo as histórias dos mais velhos, abandonando suas mulheres, alguns já vivendo com mulher não-índia na cidade, o alcoolismo muito presente” (I - F – A - FUNAI).

“No passado eram seminômades e que talvez por isso não tenha uma liderança bem definida e foram muitos dizimados em conflitos tribais e não tribais, tem um trabalho coletivo e que ainda conserva muito sua cultura, as músicas que originam suas danças, sempre compostas pelos mais velhos. Com quase que em todas as etnias as mulheres trabalham na produção da farinha” (I - F – B - FUNAI)

“Os Parakanã fazem parte do grupo Tupi autodenominante *AWAETE*, são caçadores e coletores, povo de temperamento calmo e pacífico, que defende a coletividade. Vivem da caça, pesca e do trabalho comunitário. Os novos gostam das atividades pesqueiras, os mais velhos de caçadas longe da aldeia por ser mais propício para encontrar os alimentos necessários para seus dependentes. A noite se reúnem para tratar de assuntos diversos do dia e para programação do dia seguinte. (Sempre na casa de guerreiro, como já foi citado anteriormente)” (I - F – C - FUNAI).

Os depoimentos mencionados refletem a realidade vivida nas aldeias, tendo em vista a observação participante nos espaços pesquisados, constatou este fato.

Observou-se a influência bastante significativa de alguns jovens índios em relação aos demais indivíduos da comunidade. Por exemplo, um dos jovens que atualmente lidera as discussões acerca da melhoria da qualidade de vida da comunidade, já viajou inclusive para o exterior, e incorporou muitas posturas que, segundo depoimentos no local, agridem os demais. Só usa roupas e sapatos de marcas, tem aparelhos de som sofisticado, CDs de músicas variadas.

Os órgãos que são responsáveis pela manutenção e pela preservação da cultura da etnia estudada vêm fazendo um trabalho para desmistificar a concepção

de que a cultura exógena é necessariamente deletéria à cultura local. Uma questão é reconhecer as diferenças interculturais e outra questão é o aliciamento cultural que desvirtua os valores da comunidade.

Em passado recente, um grupo de jovens índios foram corrompidos pelos invasores de terras – madeireiros e garimpeiros - que, para entrarem nas terras dos índios, usaram de vários mecanismos de aliciamento. O resultado disto foi à proliferação de doenças físicas e sociais, como o alcoolismo e a prostituição infantil.

Para Ribeiro (1986) as diversas entidades tribais que entram em contato com agentes da “civilização” experimentam um movimento exógeno de expansão étnica que se lhes apresenta como uma situação nova e inevitável. Este problema é resultado, em essência, da circunstância do território indígena ter sido alcançado por uma etnia nacional em expansão. Uma vez realizado o contato com homem não índio, a tendência é intensificar esse processo, desafiando os índios a busca de solução para os problemas gerados a partir desse convívio.

Diante de todas as questões aqui analisadas concebe-se que a vida dos povos Parakanã corre sérios riscos, e mesmo assim acredita-se que uma educação adequada e fundada nos princípios da lei que ampara os povos indígenas possa garantir a preservação e manutenção da identidade desse povo.

Nesta perspectiva o papel da sociedade deve ser o de reverter esta situação, que perpassa inicialmente, pelo processo de conscientização no sentido de que, a constituição histórica do povo brasileiro inicia-se exatamente em que europeus desembarcaram nas terras-brasilis e aqui encontraram os primeiros brasileiros, os indígenas, portanto, é fundamental que se dê a esta parcela da sociedade o devido direito.

CONCLUSÃO

A Nação Brasileira é constituída por uma variedade de grupos étnicos, com histórias, culturas e saberes diferenciados e em sua maioria com línguas próprias. Esta diversidade sociocultural é, sem sombra de dúvida, uma riqueza que deve ser preservada (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

Os Povos Indígenas representam, cultural e lingüisticamente, uma soma extraordinária de experiências sociais diversificadas, impregnadas de valores éticos e estéticos que, ao longo do tempo, têm contribuído na criação da arte, da música, da dança, da culinária e na linguagem nacional. Portanto, acima do valor histórico, as comunidades indígenas, desde sempre, têm influenciado o acervo da cultura nacional.

Este estudo buscou compreender como se processa a relação dos saberes sistematizados junto aos saberes empíricos dos índios Parakanã, localizados nas Aldeias Apyterewa e Xingu, na Região oeste do Estado do Pará. E, ainda, procurou descrever o convívio entre os sujeitos índios e não-índios que compartilham o cotidiano da aldeia.

Desse modo, os dados obtidos a partir da realização da pesquisa, sustentam os seguintes entendimentos:

- Que a educação desenvolvida nas aldeias Parakanã tem contribuído para o processo de aculturação dos índios;
- Não houve, e não há, um processo estruturado para adequar o conteúdo curricular às necessidades dos indígenas, prevalecendo o currículo aplicado à educação do não-índio;
- Os professores não foram formalmente capacitados para trabalharem especificamente com etnia pesquisada em ambas as aldeias;

- A presença do homem não-índio influencia negativamente a manutenção das tradições das comunidades Parakanã.
- Que os professores que atuam nas aldeias desconhecem língua Parakanã. Portanto, as dificuldades para desenvolverem as práticas pedagógicas são consideráveis;
- Observou-se existir um processo de exclusão dos índios mais velhos pelos índios jovens, em andamento;

Diante do exposto e visando amenizar os problemas detectados com a realização da pesquisa, ao que se refere à Educação Sistematizada oferecida à comunidade, elenca-se alguns aspectos considerados básicos, que poderão ser inseridos no Projeto Educacional para as escolas indígenas Parakanã Apyterewa e Xingu:

- **Investir na capacitação dos educadores no sentido de rever:**

As metodologias utilizadas na sala de aula; os planejamentos das atividades a ser desenvolvida nas salas de aula; para que as avaliações realizadas sirvam para mediar a aprendizagem e não para quantificar resultados; buscar compreensão a respeito das necessidades dos índios na perspectiva de definir o que deve ser ensinado e ao mesmo tempo aprendido; que as práticas desenvolvidas na sala de aula, considere os saberes empíricos dos indígenas. E, que seja elaborado um alfabeto na língua Parakanã.

- **Elaboração um projeto pedagógico com metas definidas a curto, médio e longo prazo.**

Propor e fomentar a construção de um currículo, ancorado nas teorias que embasam a construção do conhecimento diferenciado, bilíngüe intercultural, comunitário, bem como, seja apoiado nas experiências de vida dos indígenas, permitindo assim a preservação cultural e étnica dos desses povos.

Para uma formação adequada aos professores que atuam nas aldeias de modo geral, é necessário que haja um grupo profissional que domine a língua

materna desses povos para então ensinar aqueles se dispunham trabalhar nas aldeias de modo geral.

Acredita-se que se estas sugestões possam de alguma forma contribuir com as Instituições responsáveis pelo processo de educação sistematizada dos Parakanã, de maneira que as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto escolar indígena, favoreçam o desenvolvimento dessa comunidade, sem que se perca de vista a manutenção e preservação da identidade cultural dessa etnia.

Considera-se que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, apesar dos contratemplos enfrentados, tais como, o deslocamento de Belém do Pará, até as Aldeias Parakanã, equivalendo a mais de mil quilômetros de estrada percorrido e mais, os dois dias e meios de navegação pelo Rio Xingu, de voadeira, tipo de embarcação típica da região. Apesar das dificuldades enfrentadas, o valor dos inúmeros aprendizados obtidos é incalculável.

As experiências da pesquisa revelam que muito se tem a aprender com estes povos. Por exemplo, o modo como os pais ensinam os ofícios do dia-a-dia aos filhos. Não existe no vocabulário dessa comunidade a palavra não, as crianças aprendem por ensaios e erros, repetem uma ação quantas vezes forem necessárias.

Esse tipo de aprendizado foi observado em diversas ocasiões, por exemplo, enquanto a mãe produz artesanato - colares de sementes - os filhos sempre estão por perto, em contato com objetos. Pegam as sementes e derramam-nas no chão, a mãe pega as coloca novamente na vasilha, a criança repete esta ação até perceber que as referidas sementes devem ficar dentro na vasilha e não no chão. Apenas para registrar uma situação observada.

Outro aspecto considerado significativo é a forma como as mulheres cuidam dos maridos. Em certo momento, observou-se a atitude de uma índia adulta. O marido se dirigiu até o rio para tomar banho e a referida mulher o acompanhava em todos os momentos, o que chamou atenção. E, quando inquirida a respeito da atitude, respondeu que, acompanhava “marida para outra mulher não pegue”. Esta observação se referia a sua preocupação com as meninas bem jovens, visto que estas possuem a sexualidade à flor da pele.

É uma característica cultural que o velho índio tenha sempre tem mulheres bem jovens. Daí a preocupação de não deixar o seu homem sozinho. Isto, de alguma forma, reflete o resultado negativo da ação do homem não-índio, que se aproveita da ingenuidade das meninas e as seduzem com presentes baratos e a partir deste contato, na maioria das vezes, estas meninas buscam realizar seus desejos sexuais com qualquer pessoa que esteja ao seu alcance.

Com relação à educação sistematizada desenvolvida nas aldeias Parakanã, percebeu-se que os processos voltados para este fim, não privilegiam a manutenção da identidade cultural desses povos. Ao contrário, se esta situação continuar como está, em bem pouco tempo, haverá degradação das características histórico-antropossociais dos índios. Isto ficará para história, por que a realidade será outra. Estes povos não terão mais identidade, por que perdendo sua cultura e suas tradições, não serão nem índio e nem serão considerado homens brancos.

Desse modo, acredita-se que o papel do Estado, bem como de outras instituições de apoio, deve ser o de fortalecer e incentivar ação educativa comunitária, de maneira a valorizar não a cultura, mas, fazer com que os direitos dos indígenas sejam respeitados. Para que isso ocorra, deve-se priorizar uma formação adequada aos profissionais que se disponham a abraçar esta causa, bem como

valorize o trabalho desses profissionais, uma vez que a maioria deles abre mão do convívio inclusive da família para se dedicar a este desafio que é o de trabalhar nas aldeias indígenas.

Assevera-se que este estudo não tem a pretensão de esgotar a discussão em torno do objeto da pesquisa. Pelo contrário, a partir desta iniciativa acadêmica espera-se que novas buscas sejam empreendidas. E, por meio do método científico, outras demandas da comunidade indígena, no âmbito do Planejamento e Desenvolvimento Regional, sejam identificadas e debatidas.

Por fim, pondera-se que todo projeto de Educação, voltado para as nações indígenas, deve ser pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção de Conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um espaço. In: ALVES, Nilda. (org). **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questão da Nossa Época. v.1).

APPLE, Michael W. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Historia da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Cleber Oliveira de. **Desenvolvimento e uso sustentável de terras indígenas**. Brasília: 2005.

ARAÚJO, J.c. S. e GATTI JR. D. **Novos temas em história da educação brasileira. Instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores associados; Uberlândia , MG: edufu, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ª ed. Brasília: UNB, 199.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad, de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal. Edições, 70 Ltda. 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

BRASIL - Conselo Nacional De Educação – Resolução CEB 3/99. Diário da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p.19.

BRASIL - **Constituição Federal Brasileira**, 1988 - Criação do Serviço de Proteção ao Índio. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/> - **Constituições Brasileiras – Acesso em 19 de setembro/2007.**

BRASIL - **Constituição Federal Brasileira**. Edições 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988.

BRASIL - **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** Lei Nº 9394/96 - www.google.com.br/ **acesso** em 19 de setembro/2007

BRASIL, **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Ministério da Educação e Desporto –Brasília, MEC, 1993 (versão acrescida 136 p.).

CAMPANHOLE, A; CAMPANHOLE, H.I. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1981.

CANDAU. Vera Maria. A didática em questão. Petrópolis. Ed. Vozes. SP: 1994.

CARVALHO, J.M. **A construção da ordem: a elite política imperial – Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas Sociais**. 6ª ed. São Paulo – SP: Cortez 2003.

DA SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luiz Donisete Bebzi. (orgs) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

DOWBOR, Ladislau. **A REPRODUÇÃO SOCIAL, Tecnologia, globalização e governabilidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ESCOLA BRASILEIRA DE PROFESSORES – Curso de Formação de Professores da Educação Básica. **O sistema de Ensino e as Leis da Educação**. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Belém – Pará: 2005

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade fonte de conhecimento, de tecnologia e cultura. In: ALVES, Nilda, (org.). **Formação de professores pensar e fazer**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (coleção questões da nossa época. V.1)

FAUSTO, Carlos. **Povos Indígenas do Brasil** – ISA. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/parakana/parakana>. Acesso em 30 de setembro, 2007.

FUNASA – Fundação Nacional de Assistência a Saúde. **Censo**, 2007.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Portaria**. 2007

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donizete (Org.) **Formação de professores indígenas, repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª Ed. São Paulo: Globo, 2003.

GARCIA, Marília. **O que é constituinte**. Brasília: Brasiliense. Coleção primeiros passos, 1986.

GILES, Thomas Ronson. Quadros da historia do processo educativo no Brasil. In: GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPV, 1987.

GHIRALDELLI JR, **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. A cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base e conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Thomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Mª Aparecida Baptista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES. O. A L. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**, 3ª ed. Ed. Belo Horizonte : Autêntica., 2001.

GRUPIONI, Luiz Donizete. **A política de educação escolar indígena**. Outubro/2000. [http://www. Povos indígenas no Brasil – ISA](http://www.PovosIndigenasNoBrasil-ISA) - em 30/04/2007.

HILSDORF, M.I.S. **História da educação brasileira: leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

HOLANDA, S.B; CAMPOS, P. M (Org.) **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Bertrand Brasil. 1995.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo-SP: Atlas, 2005.

LERNNER, Adélia. **Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernane Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOMBARDI, J.C; NASCIMENTO, M.I. (orgs). **Fontes, História e historiografia da educação**. Campinas-SP. Autores associados, 2004.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito mais além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação dos professores no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELLO, G. N de. **Curso de formação de professores da educação Básica/Ofício de professor**. São Paulo: Ed. Abril/FVC, 2002.

MEIRA, Márcio. **Fundação Nacional do Índio – Competências**. Disponível em: [http:// www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso em 16 de setembro de 2007.

MONTE, Nietta Linderberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indignos, 500 anos depois**. São Paulo: Revista Brasileira de educação, nov./dezembro, nº. 15. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2000. p. 118-133.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. Trad. Catarina Leonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: unesco, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e DA SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe, et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Garrido Selma. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Saberes da docência).

RAMOS, Alcida. **Sociedade Indígena**. São Paulo: Ática, Série princípios, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 5ª ed. Perópolis-RJ: Vozes, 1986.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: DA SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONE, Luís Donizete (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SACRISTÃN, J. Gemem. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernane da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: ed. Da Universidade de São Paulo, 2002. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Lucíola de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e CURRÍCULO. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas-SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, século XVI – XVII**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

TASSINARI, Antonil Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: **SILVA; GRUPIONI (orgs). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TERENA, Marcos. Programa Raízes: **Povos indígenas no Pará.** Gov. do Estado do Pará. Belém, 2001.

THRURIE, Mônica Gatear. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; et. Al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UEMA, Luiza Massae. **INCLUSÃO PELA QUALIDADE: toda criança aprendendo.** Coordenadora Geral do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/INEP-MEC. Outubro de 2003. www.tvebrasil.com.br/salto (acesso em 29/09/07).

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (orgs). **Desafios atuais da educação escolar indígena.** Campinas – São Paulo: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena, Brasília, 2005.

XAVIER, M. E. S. P. et. al. H. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE - A**UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SÃO PAULO****CURSO: MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL****PROFESSOR ORIENTADOR: PROFª DRª ISABEL CRISTINA DOS SANTOS****ALUNA: ROSIMAR MIRANDA TEIXEIRA****TURMA: MGDR - 08**

Prezado Alunos, estamos no processo de elaboração da Dissertação do mestrado, cuja temática é **EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará**. Neste sentido e atendendo o que prescreve a Resolução do CNS nº 196/96, (Onde determina que todo e qualquer trabalho com seres humanos necessita de autorização). Solicitamos, caso esteja de acordo em colaborar conosco neste processo, que responda o questionário abaixo.

PERFIL DO JOVEM INDÍGENA

IDADE APROXIMADA: _____	SEXO: _____	SÉRIE QUE ESTUDA: _____
--------------------------------	--------------------	--------------------------------

1- Você gosta de aprender a língua portuguesa? SIM: _____ NÃO: _____

2- Os seus professores não índios lhes ensinam os costumes de sua comunidade? SIM: _____ NÃO: _____

3 - Você gosta das aulas do seu professor não índio? SIM: _____ NÃO: _____

4 – Você segue os costumes que os mais de sua comunidade lhes ensinam? SIM: _____ NÃO: _____

5 - Você gosta de caçar? SIM: _____ NAO: _____

6 – Quais os instrumentos que você utiliza para desenvolverem essa prática?

7- Você participa das festividades de sua comunidade? SIM: _____ NÃO: _____

10 – Existe Televisão na sua comunidade? SIM: _____ NÃO: _____

11 – Quais os programas de televisão que você mais gosta de assistir?

APÊNDICE - B**UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SÃO PAULO****CURSO: MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL****PROFESSOR ORIENTADOR: PROFª DRª ISABEL CRISTINA DOS SANTOS****ALUNA: ROSIMAR MIRANDA TEIXEIRA****TURMA: MGDR - 08**

Prezado senhor (Índio velho), estamos no processo de elaboração da Dissertação do mestrado, cuja temática é **EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará** Neste sentido e atendendo o que prescreve a Resolução do CNS nº 196/96, (Onde determina que todo e qualquer trabalho com seres humanos necessita de autorização). Solicitamos, caso esteja de acordo em colaborar conosco neste processo, que responda os questionamentos abaixo:

PERFIL DOS INFORMANTES IDOSOS

IDADE APROXIMADA: _____ SEXO: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Os professores não índios ensinam as crianças e jovens os costumes da comunidade?
- 2- Os jovens da comunidade seguem os ensinamentos que você ensina?
- 3 – Você considera que a presença do homem não índio na aldeia interfere nos costumes da comunidade?
- 4- Você considera que os ensinamentos que os professores não índios repassam as crianças jovens fortalecem a cultura de seu povo ou são levados a desenvolverem outros costumes?
- 5 – Os jovens gostam de participar dos momentos festivos na aldeia?
- 6 – Existe Televisão na sua comunidade?
- 7 – Quais os programas de televisão que são mais assistidos na aldeia?
- 8 Você considera que estudar a língua do não índio ajuda o seu povo melhorar suas condições de vida?
- 9 – Como você avalia a sua comunidade hoje?

APÊNDICE –C**UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SÃO PAULO****CURSO: MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL****PROFESSOR ORIENTADOR: PROF^a DR^a ISABEL CRISTINA DOS SANTOS****ALUNA: ROSIMAR MIRANDA TEIXEIRA****TURMA: MGDR - 08**

Prezados professores, estamos no processo de elaboração da Dissertação do mestrado, cuja temática é **EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará**. Neste sentido e atendendo o que prescreve a Resolução do CNS nº 196/96, (Onde determina que todo e qualquer trabalho com seres humanos necessita de autorização). Solicitamos, caso esteja de acordo em colaborar conosco neste processo, que responda o questionário abaixo.

PERFIL DOS INFORMANTES

IDADE: _____	SEXO: _____	FORMAÇÃO: _____
FUNÇÃO: _____		TEMPO DE ATUAÇÃO: _____

1. Para você quais seriam as interferências que a educação sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã?
2. Como é elaborado o currículo trabalho com estas etnias? Há participação dos representantes da comunidade nessa etapa?
3. Você considera que sua formação permite uma boa intermediação entre os saberes estabelecidos pela educação sistematizada e os saberes empíricos vivenciados por esses povos? SIM: _____ NÃO: _____
Justifique?
4. Como você foi preparado para interagir com o povo Parakanã?
5. Descreve sucintamente como vivem os Parakanã, especificamente aborde a manutenção das tradições?
6. Você considera que as práticas pedagógicas desenvolvidas respeitam as diversidades culturais dos Parakanã? SIM: _____ NÃO: _____
- 7 Para você o processo de educação implementado nas aldeias Parakanã assegura o desenvolvimento da comunidade ou fomenta aculturação destes? SIM: _____ NÃO: _____ JUSTIFIQUE.

7. No seu entendimento como os jovens indígenas se relacionam com formação recebida pelo educador não índio e seus conhecimentos empíricos?
8. Como você analisa a visão dos antigos da aldeia a respeito do processo da educação implantada pelo educador não índio?
9. Você considera que se as crianças e jovens Parakanã seguem as tradições de sua cultura ou desenvolvem atitudes eminentemente do homem não índio.

SIM: _____ NÃO: _____

Exemplifique:

10. Você poderia enumerar quais as tradições mantidas e quais foram abandonadas?
11. – Para você qual é o grau de civilização dos Parakanã?

APÊNDICE - D**UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SÃO PAULO****CURSO: MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL****PROFESSOR ORIENTADOR: PROF^a DR^a ISABEL CRISTINA DOS SANTOS****ALUNA: ROSIMAR MIRANDA TEIXEIRA****TURMA: MGDR - 08**

Prezados Senhores, Funcionários da FUNAI, estamos no processo de elaboração da Dissertação do mestrado, cuja temática é **EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu Oeste do Pará**. Neste sentido e atendendo o que prescreve a Resolução do CNS nº 196/96, (Onde determina que todo e qualquer trabalho com seres humanos necessita de autorização). Solicitamos, caso esteja de acordo em colaborar conosco neste processo, que responda o questionário abaixo.

PERFIL DOS INFORMANTES

IDADE: _____	SEXO: _____	FORMAÇÃO: _____
FUNÇÃO: _____	TEMPO DE ATUAÇÃO: _____	

1 – Para você quais seriam as interferências que a educação sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã?

2 – Você considera que o currículo trabalhado nas aldeias fortalece a diversidade cultural dos indígenas? SIM: _____ NÃO: _____

Justifique:

3 – Quem é o educador mediador entre os saberes estabelecidos pela educação sistematizada e os saberes empíricos vivenciados por esses povos?

4 - O que você sabe sobre os povos Parakanã?

5 - Como vivem esses povos no seu cotidiano?

6 – Você considera que são respeitadas as diversidades culturais desses povos?

SIM: _____ NÃO: _____

6 – Para você o processo de educação implantado nas aldeias Parakanã promove o desenvolvimento da comunidade ou fomenta o processo de aculturação destes?

SIM: _____ NÃO: _____

Justifique.

7 – Como você avaliar o processo de educação dos povos Parakanã e quais os possíveis danos para as futuras gerações?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)