



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA  
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**AURINETE SILVA MACEDO**

**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

**ARAGUAINA  
2015**

**AURINETE SILVA MACEDO**

**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**ARAGUAINA  
2015**

M141s Macedo, Aurinete Macedo

Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena 19 de abril/ Aurinete Silva Macedo. – Araguaína: [s. n], 2015.

130f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura ) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

1. Educação 2. Índios 3. Brasil I. Título  
CDD 371.97981

**AURINETE SILVA MACEDO**

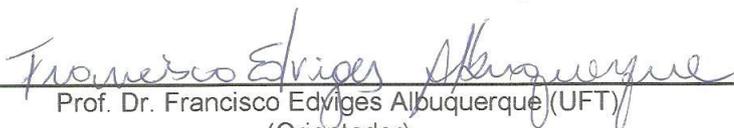
**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura.

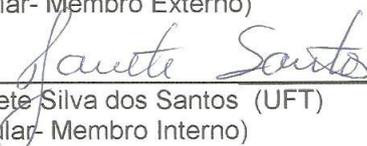
Orientador: Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque

Aprovada em 11/02/2015

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque (UFT)  
(Orientador)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas (UFPA)  
(Titular- Membro Externo)

  
Prof. Dra. Janete Silva dos Santos (UFT)  
(Titular- Membro Interno)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)  
(Suplência)

*Aos Meus Pais Rafael Mendes  
Macedo e Joana S. Macedo exemplos  
de compreensão e sabedoria.*

*À comunidade Krahô da aldeia  
Manoel Alves por demonstrar que é  
possível uma sociedade fraterna, não  
isenta de conflitos, mas  
fundamentada nos princípios da  
coletividade do diálogo e da  
solidariedade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a **Deus** que ao longo dessa caminhada não só esteve presente, mas fez-me sentir **Sua** presença.

Ao povo Krahô da aldeia Manoel Alves pela acolhida e a imensa contribuição para a realização desse trabalho. Em especial aos que participaram diretamente dessa pesquisa: cacique Dondanin, Yahé, Ismael, Raimunda, Alex e Secundo. Obrigada.

À Raquel Rôrkwy Krahô, minha tyj pela generosa acolhida e as inúmeras informações que pacientemente concedeu-me.

Aos professores Leonardo Krahô, Thaís Pôcuhtô, André Côhtat Roberto Krahô, Joel Cuxy, Ariel Krahô, Ovidio Krahô, Éria Alves e alunos da Escola Indígena 19 de Abril que colaboraram em todo o percurso da pesquisa.

À professora Dilma Mendes de Souza pela imensa contribuição na efetivação e êxito do meu estágio docente.

Às queridas Patrícia Miranda, coordenadora pedagógica da Escola 19 de Abril e professora Rosivânia Teixeira pela acolhida, companheirismo e colaboração essenciais para a conclusão desse trabalho.

Ao Michel Krahô pela atenção, presteza e paciência que a mim dispensou em diversos momentos. Muito obrigada.

Ao José Cirqueira, o Zé, secretário da escola pela prontidão em nos atender. Também à Célia, Horé Krahô e demais funcionários da Escola 19 de Abril pela colaboração.

Ao meu orientador professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque pela sensibilidade ao tema proposto da pesquisa e pela oportunidade a mim concedida da convivência com o povo Krahô.

Ao professor Dr. Darnival Venâncio Ramos Junior e à professora Dr<sup>a</sup> Raimunda Benedita Cristina Caldas pelas consistentes observações feitas na qualificação.

À professora Janete Silva dos Santos por ter aceitado participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições na defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFT) com quem tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas, professora Hilda Magalhães, Maria José de Pinho, Luiza Helena Oliveira da Silva e Janete Silva dos Santos.

À professora Nilsa Brito pelas suas pertinentes palavras em momentos difíceis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa OBEDUC/CAPES/UFT.

À SEDUC/TO, em especial à professora Aldeli Guerra do departamento de Educação Escolar Indígena do Tocantins pelas informações concedidas.

Aos meninos e meninas bolsistas de graduação OBEDUC/CAPES/UFT Joilda dos Santos, Rosiane Pereira, Thaís Carvalho, Raylon Lopes e Tatiane Oliveira. Foi um prazer dividir com vocês momentos tão especiais e importantes.

À minha família pais, irmãos e irmãs que mesmo longe me apoiaram incondicionalmente. Obrigada também pelas ricas discussões sobre diferentes perspectivas.

À Luzinete, minha irmã querida, presença constante que me fortaleceu e me fez superar dificuldades aparentemente invencíveis. Obrigada pelas discussões e contribuições teóricas e textuais que foram fundamentais nesse trabalho. Obrigada também por possibilitar essa convivência diária com o Luca, meu sobrinho lindo, esse anjo exemplo de superação que Deus pôs em nossas vidas. E ao meu cunhado, Antonio Neto, pelo companheirismo. Obrigada pela parceria.

À Marília, amiga irmã, com quem partilhei as angústias e alegrias da pesquisa; o inusitado e o esperado de cada situação. Com quem aprendi a extrair das adversidades a força e a serenidade para fundamentar os próximos passos.

À Marcia Suely minha inestimável amiga de ontem, de hoje e sempre. Obrigada por tudo: pela torcida discreta, por me repreender quando necessário e por está ao meu lado não só nos momentos de alegrias, mas também de tristezas, sempre regados de muita compreensão e desprendimento. Muito obrigada.

Ao meu querido amigo Bruno Gomes pelos momentos de desconcentração e também pelas reflexões e crescimento.

À turma de Letras UAB/UFPA/2008-2012 de Goianésia do Pará pelas valiosas reflexões sobre estudos linguísticos e formação de professores que de certa forma fazem-se presentes neste trabalho.

Ao grande e admirável amigo de longa data prof. Jeferson César pelo companheirismo e pelas preciosas discussões sobre educação, cinema, arte e literatura.

Ao igualmente amigo prof. Paulo Cesar por dividir as ansiedades de pesquisador. Pelas palavras de incentivo nesse período do mestrado e estendo à amiga Xênia pelo carinho de vocês. Muito grata por tudo.

Aos colegas da Escola Estadual Professora Anunciada Chaves pelo apoio e palavras de incentivo ao longo dessa jornada.

À SEDUC/PA (16ª URE/Turcuruí) e a SEMED de Goianésia do Pará pela concessão de minhas licenças para estudo.

À Delma e Welington que me acolheram e muito me ajudaram nos meus primeiros momentos em Araguaína. Eternamente grata.

Nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras incompletas. A incompletude não pode ser erradicada porque qualquer descrição completa de variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. (Boaventura de Sousa Santo)

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes. (Paulo Freire)

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na aldeia Manoel Alves. Analisamos como se dá o diálogo entre os Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares na Escola Indígena 19 de Abril, bem como se dá a interação, comunidade indígena e a instituição escolar situada nessa aldeia. Para alcançarmos esse propósito, desenvolvemos pesquisa do tipo etnográfico, na perspectiva da abordagem qualitativa. Utilizamos como técnicas para a obtenção dos dados, a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. No período de realização da pesquisa registramos alguns rituais praticados pela comunidade Krahô e assistimos aulas na escola da aldeia para conhecermos a prática pedagógica dos professores. Observamos como são pensadas e desenvolvidas as atividades escolares e qual a participação da comunidade indígena nesse processo. Constitui a base teórica de nossas análises, as discussões de Maher (2006), D'Angelis (2012) Luciano (2006,2011), Meliá (1999), Gupioni (2000,2006), Santos (2009), Carneiro da Cunha (1998, 2010), Almeida (2010), dentre outros. Os resultados mostram-nos que o diálogo entre os diferentes saberes é possível e que a Escola Indígena 19 de Abril tem estabelecido a articulação entre os Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares, desenvolvendo atividades que contemplam os diferentes saberes, embora tenha que constantemente confrontar-se com as burocracias do sistema educacional brasileiro que em muitas situações deslegitima a proposta pedagógica dialógica da comunidade escolar indígena. Outro aspecto evidenciado pela presente pesquisa é a constante interação que há entre a comunidade da aldeia Manoel Alves e a instituição escolar dessa comunidade fato que viabiliza o diálogo entre os saberes no contexto escolar. Essa interação enuncia a viabilidade da efetivação da educação escolar indígena bilíngue, intercultural, específica e diferenciada nessa aldeia.

**PALAVRAS – CHAVE:** Saberes Tradicionais Krahô; Saberes Escolares; Educação Escolar Indígena; Diálogo entre os saberes.

## ABSTRACT

This work is the result of a survey conducted in the village Krahô Manoel Alves that consisted of analyzing how happens the dialogue between Traditional Knowledges of Kraho and School Knowledges in the Indigenous School 19 de Abril, as well as how the interaction takes place among the indigenous community and the school institution located in this village. To achieve this purpose, we developed a ethnographic research, in view of the qualitative approach. We used as techniques for obtaining the data, participant observation, field diary and the semistructured interview. In the period of the survey were registered some celebrations and rituals practiced by Kraho community and we watched classes in the village school to know the pedagogical practice of the teachers. We observed how are thought and developed the school activities and what is the participation of the indigenous community in this process. It constitutes the theoretical basis of our analyzes, the discussions of Maher (2006), D'Angelis (2012) Luciano (2006.2011), Grupioni (2000.2006), Carneiro da Cunha (1998, 2010), Almeida (2010), among others. The results show us that the dialogue between the different knowledges is possible and that the Indigenous School 19 de Abril has established dialogue between Traditional Knowledge of the Kraho and the School Knowledges, developing activities that contemplate the different knowledges. The results also show that there is a constant interaction between the village community Manoel Alves and educational institution in this community and that this interaction enables the dialogue between the knowledges in school context. And they point still that, the interaction established between that indigenous community and the Indigenous School 19 de Abril sets out the viability of school effectiveness of indigenous bilingual school education, intercultural, specific and differentiated in this village.

**KEY - WORDS:** Traditional Knowledges Kraho; School knowledge; Indigenous School Education; Dialogue between knowledges.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Foto Aldeia Krahô.....	20
Figura 2	Foto Aldeia Timbira.....	20
Figura 3	Foto <i>Patrê</i> cantando em volta das toras.....	22
Figura 4	Foto Início da corrida de toras.....	23
Figura 5	Foto Momento que antecede a corrida de tora da batata.....	24
Figura 6	Foto <i>Hôxwa</i> da aldeia Manoel Alves.....	25
Figura 7	Foto Rito do Batismo.....	28
Figura 8	Foto Rito do Batismo.....	29
Figura 9	Foto Corte do Cabelo.....	30
Figura 10	Foto Lançamento dos livros didáticos.....	55
Figura 11	Foto Lançamento dos livros didáticos.....	55
Figura 12	Foto Lançamento dos livros didáticos.....	55
Figura 13	Foto Lançamento dos livros didáticos.....	55
Figura 14	Foto Estágio docentes.....	58
Figura 15	Foto Estágio docentes.....	59
Figura 16	Foto I Jogos Tradicionais Krahô.....	59
Figura 17	Foto I Jogos Tradicionais Krahô.....	59
Figura 18	Foto I Jogos Tradicionais Krahô.....	60
Figura 19	Mandala dos Saberes Culturais Indígenas.....	67
Figura 20	Mandalas dos Saberes Escolares.....	69
Figura 21	Mandala da Parte Diversifica.....	71
Figura 22	Livro Alfabeto Ilustrado Krahô.....	79
Figura 23	Livro de Alfabetização Krahô.....	80
Figura 24	Livro de Literatura Krahô.....	80
Figura 25	Apresentação de trabalho.....	85
Figura 26	Apresentação de trabalho.....	85
Figura 27	Apresentação de trabalho.....	86
Figura 28	Apresentação de trabalho.....	87
Figura 29	Imagem do Cartaz da Feira Krahô de Sementes Tradicionais..	90
Figura 30	Texto 1.....	103
Figura 31	Texto 2.....	104
Figura 32	Desenho 1.....	105
Figura 33	Desenho 2.....	106
Figura 34	Desenho 3.....	106

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PPEEI	Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais e Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICO DO POVO KRAHÔ .....</b>	<b>15</b>
1.1	CONTATO DOS KRAHÔ COM OS NÃO INDÍGENAS .....	15
1.2	ALDEIA MANOEL ALVES .....	18
1.3	RITOS PRATICADOS NA ALDEIA MANOEL ALVES .....	21
1.4	FINALIDADE DA PESQUISA COM OS KRAHÔ .....	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>33</b>
2.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	33
2.1.1	<b>Saberes Tradicionais Krahô: Algumas Considerações Preliminares .....</b>	<b>34</b>
2.1.2	<b>Educação Intercultural e Bilíngue: Uma Reflexão Necessária.....</b>	<b>37</b>
2.1.3	<b>Aspectos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena .....</b>	<b>41</b>
2.1.4	<b>Língua Materna nos Diversos Domínios Sociais Krahô .....</b>	<b>44</b>
2.1.5	<b>Percurso da Educação Escolar Indígena no Brasil .....</b>	<b>44</b>
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	50
2.2.1	<b>Procedimentos de Geração de Registros .....</b>	<b>54</b>
2.2.2	<b>Sistematização dos Dados .....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS E NA ALDEIA MANOEL ALVES .....</b>	<b>62</b>
3.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS .....	62
3.2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DO TOCANTINS .....	65
3.3	ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL .....	76
3.4	PROGRAMA DO OBSEVATÓRIO DE EDUCAÇÃO (OBEDUC-CAPES/UFT) .....	77
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>DIÁLOGO ENTRE SABERES NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL .....</b>	<b>82</b>
4.1	SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ E SABERES ESCOLARES .....	82

4.2	IMPASSES NA EFETIVAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	89
4.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA 19 DE ABRIL: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	92
	<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	116
	<b>APÊNDICES</b> .....	124
	<b>ANEXOS</b> .....	127

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada **Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril** desenvolvida na aldeia Krahô Manoel Alves. Essa aldeia localiza-se no Estado do Tocantins, no município de Goiatins. Os Krahô fazem parte da família linguística Jê do Tronco Linguístico Macro-Jê Rodrigues (2002). Essa pesquisa ocorreu no percurso de nosso mestrado, cursado na Universidade Federal do Tocantins, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFT), no período de 2013/2014.

Por sermos bolsista do Programa do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/UFT), tivemos a oportunidade de conhecer o povo Krahô da aldeia Manoel Alves e desenvolvermos nossa pesquisa na escola da comunidade, Escola Indígena 19 de Abril. Fizemos ao todo cinco visitas, ficando na aldeia de cinco a dez dias em cada uma das visitas realizadas.

Nosso propósito foi verificar como ocorre o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares e, conseqüentemente, observar como acontece à interação comunidade indígena e instituição escolar e os impasses imbricados nesse processo. Para tanto, dedicamo-nos em conhecer um pouco da cultura dos Krahô dessa aldeia e as práticas pedagógicas dos professores da referida escola.

Procuramos saber da gestão escolar, de alunos e professores da Escola Indígena 19 Abril, e da comunidade da aldeia Manoel Alves sobre a importância da instituição escola para os Krahô e as expectativas desse povo com relação à escola e o que esperam dessa instituição. Investigamos também os caminhos trilhados e os obstáculos enfrentados por comunidade indígena e escola na construção do diálogo constante. Verificamos as práticas dos professores da escola, lócus de nossa pesquisa; pudemos conhecer as estratégias desenvolvidas por esses professores para promover a interação entre os diferentes saberes. As constatações a que chegamos, encontram-se nas observações que fazemos ao longo desse estudo, a partir das informações que obtivemos por fontes diversas, expostas nesse trabalho.

Para a realização dessa investigação recorreremos aos teóricos que contemplam as discussões que se inserem nesse estudo. Fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Melatti (1967, 1970,1972, 1973, 1978,1993), autor de extensa bibliografia sobre o povo Krahô, para conhecermos alguns aspectos da comunidade pesquisada. Para refletirmos acerca dos saberes tradicionais indígenas trazemos as discussões de Almeida (2010), Carneiro da Cunha (1998, 2013) e Friedberg (1999) que contribuem esclarecendo o que se entende por saberes tradicionais indígenas. Contamos também com a contribuição das discussões de Foucault (2008) e Santos (2006, 2009) a respeito do que se compreende sobre saber. Não podíamos deixar de abordar a questão do bilinguismo e da interculturalidade no contexto escolar indígena, fundamentando-nos, portanto, nos estudos de Grosjean (1989), Fleuri (2003), Candau (2002), dentre outros. Para discutirmos educação indígena e educação escolar indígena amparamo-nos nos estudos de Maher (2006), D'Angelis (2006,2012), Albuquerque (2007), Grupioni (2000; 2006) Meliá (1999) e Luciano (2006; 2010, 2011) que em muito enriqueceram nossas reflexões. Para sistematizarmos nossa metodologia embasamo-nos, principalmente, nos estudos de André (2010,2012) e Angrosino (2010).

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro que tem como título **Aspectos Sócio-históricos Krahô**, apresentamos como ocorreram os primeiros contatos dos Krahô com a sociedade não indígena, os conflitos gerados desse contato e os desafios enfrentados pelos Krahô nesse processo. Apresentamos alguns aspectos sociais, culturais e políticos do povo Krahô da aldeia Manoel Alves, bem como expomos a finalidade de nosso trabalho e as contribuições inicialmente pretendidas.

No segundo capítulo, **Fundamentação Teórica e Metodológica**, apresentamos o referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa. Abordamos algumas considerações sobre saber, ancorados nos estudos de Foucault (2008) e Santos (2006,2009). Refletimos sobre o entendimento que se tem de saberes tradicionais indígenas, baseados em Carneiro da Cunha (1998,2010), Almeida (2010) Friedberg (1999). Discorremos também sobre educação intercultural e bilíngue; educação indígena e educação escolar indígena; a língua materna dos Krahô da aldeia Manoel Alves e apresentamos um panorama da educação escolar

indígena no Brasil. Descrevemos também, nesse capítulo, todo o percurso metodológico de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins e na Aldeia Manoel Alves** expomos as políticas do estado do Tocantins voltadas para a educação escolar indígena, limites e avanços. Analisamos, portanto uma dessas políticas, a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Observamos as limitações e contribuições dessa proposta para as escolas indígenas do Estado. Feita essa análise, voltamo-nos para a educação escolar indígena na aldeia Manoel Alves. E destacamos a contribuição do Programa do Observatório da Educação (CAPES/UFT), para a educação escolar indígena da aldeia Manoel Alves, no que se refere à produção de livros didáticos e ao apoio às práticas pedagógicas dos professores da escola dessa aldeia para o fortalecimento da tradição, da língua e cultura do povo Krahô.

No quarto e último capítulo intitulado **Diálogo entre Saberes na Escola Indígena 19 de Abril** apresentamos e analisamos como se estabelece a relação comunidade indígena, aldeia Manoel Alves, e educação escolar. Bem como ocorre a interação entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares na perspectiva curricular. E, ainda, apresentamos e refletimos acerca de algumas questões que inviabilizam esse diálogo e as estratégias que a comunidade tem desenvolvido para ter uma escola que atenda aos interesses Krahô.

Acreditamos que nossa pesquisa contribui com a educação escolar da aldeia Manoel Alves, uma vez que esse trabalho evidencia os limites a serem superados e o potencial que a comunidade e a escola da referida aldeia têm para promoverem a efetivação de uma educação escolar indígena que seja em todos os aspectos, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

## **CAPÍTULO 1 ASPECTOS SÓCIO HISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ**

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos sócio históricos do povo indígena Krahô que vive, atualmente, no estado do Tocantins na reserva denominada Krahôlândia. A trajetória dos Krahô no processo dos primeiros contatos desse povo com os não indígenas e mais especificamente, alguns aspectos dos indígenas Krahô da aldeia Manoel Alves. Como se estabelece o contato entre os indígenas da aldeia Manoel Alves e a sociedade envolvente<sup>1</sup>; as manifestações culturais e tradições cultivadas pelos habitantes da aldeia pesquisada; a organização social e política dessa comunidade, os rituais, as crenças, entre outras especificidades desse povo. Expomos também a finalidade e objetivos de nossa pesquisa nessa aldeia, a contribuição desse estudo para a comunidade e os resultados almejados.

### **1.1 CONTATO DOS KRAHÔ COM OS NÃO INDÍGENAS**

Estudar os povos indígenas do Brasil é relevante, pois é uma oportunidade de conhecermos um pouco mais de nossa história, compreendermos parte da história que foi e, ainda, é omitida, ocultada. A começar pela expressão “descobrimento do Brasil” ainda presente em muitos livros didáticos que fazem referência à chegada dos portugueses ao que hoje é chamado de Brasil. Essa expressão é só uma amostra de como se estabeleceram as relações interétnicas no Brasil. Um país que já contou com uma vasta população indígena, mas que em certo momento da história chegou-se a cogitar o desaparecimento total dessa população (Maher, 2006).

Contudo, os povos indígenas brasileiros têm superado todas as expectativas e, hoje, somam 0,44% de nossa população (Censo 2010/ IBGE) que, aparentemente, é pouco se comparado aos anos de 1500, mas se considerarmos todo o processo de encontro e confronto entre indígenas e não indígenas, ao longo do tempo, é possível afirmar que essa quantidade é bem significativa e vem aumentando a cada ano.

---

<sup>1</sup> Termo usado por alguns autores da educação escolar indígena (MAHER, 2006), (GRUPIONI, 2006), dentre outros, e corresponde a sociedade não indígena.

É nesse contexto que estão inseridos os indígenas Krahô. Povo que habita na região norte do Brasil, no Estado de Tocantins nos municípios de Goiatins e Itacajá. São pertencentes ao ramo Timbira (MELATTI, 1978), e segundo Rodrigues (2002) fazem parte da Família Linguística Jê, do Tronco Macro-Jê. O território indígena em que vivem os Krahô hoje é denominado Kraholândia, (MELATTI 1993). Essa área foi demarcada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990. Tem uma extensão de 320, 533 hectares, ocupada por uma população aproximada em 2.799 indígenas (DSEI-TO, 2014) organizados em vinte e nove aldeias, dentre estas destacamos Manoel Alves, Pedra Branca, Mangabeira, Forno Velho, Cachoeira, Santa Cruz, Aldeia Nova, Serra Grande, Pedra Furada, Galheiro, Rio Vermelho, Lagoinha, Morro do Boi e Bacuri.

Os primeiros contatos dos Krahô com os não indígenas constam do início do século XIX, quando viviam no sul do Maranhão nas proximidades do rio Balsas. Com a ocupação dos não indígenas, criadores de gados, os Krahô foram expulsos de suas terras. Isso levou os indígenas a hostilizarem os fazendeiros e a fazerem incursões às terras que outrora foram obrigados a abandonar. Em decorrência dessas incursões, em 1809, os Krahô tiveram suas aldeias atacadas por 150 civis e 20 soldados, ficando prisioneiros 70 indígenas, que foram enviados a São Luiz. Foi nessa época que os Krahô migraram em direção às margens do Tocantins (MELATTI, 1970).

Já no oeste do Tocantins os Krahô mantiveram contato amistoso com um rico comerciante goiano Francisco José Pinto de Magalhães, fundador de Pedro de Alcântara, atual cidade de Carolina (MA), com quem firmaram uma aliança. Nimuendajú descreve essa aliança

[...] por um lado eles (os Mâkrare)<sup>2</sup> continuavam prejudicando o mais possível, debaixo da capa de paz, os seus inimigos antigos, os fazendeiros do Leste, com furtos de gado, fazendo crer que os culpados eram as outras tribos (timbira) vizinhas; por outro lado eles eram os fiéis aliados de Magalhães em todas as bandeiras contra os outros Timbira[...] (NIMUENDAJÚ apud AZANHA, 1984 p.46).

Os Krahô beneficiavam-se dessa aliança, por terem o apoio dos civilizados no combate a povos indígenas inimigos e, por outro lado, os fazendeiros contavam com a ajuda dos Krahô na captura de outros indígenas para escravizá-los (MELATTI, 1970).

---

<sup>2</sup> Um subgrupo Krahô

Por um tempo, os Krahô foram uma espécie de guardiões dos rebanhos dos fazendeiros, para evitar o roubo de gado por outros indígenas. Contudo, essa relação entre fazendeiros e Krahô foi desgastando-se a ponto de, em 1940, esse povo ter duas de suas aldeias atacadas pelos não indígenas, morrendo mais de 20 Krahô (Melatti, 1970). Esse ataque, por ter sido muito violento, ainda hoje é lembrado pelos Krahô, principalmente pelos sobreviventes e os que ouvem a narração do episódio pelos avós, tios e pais. Como observamos nos excertos abaixo:

*Naquela época eu tova no braço do meu mãe ainda... Ainda ainda conversando ainda não. Eu conversa assim lá ainda pouca coisa eu só fala mamãe papai só... Aí eu tava garrado no peito do meu mamãe que no quer que eu mama eu fica chorando e “cala, cala” fala assim pra mim “num chora não que nós vamo morrer...” [...] Num chora não aí eu escuta sempre e aí calmou... aí o escondeu tem um mato assim fechado entrou assim ficou no meio aí cupê passando assim ele tava vendo o pé passando êh ela ficou com um medo danado. Ei cupê<sup>3</sup> vai ver nós e vai matar nós sente que eu fiquei quieti::m..sem falar sem gritar sem nada... Aí depois cupê passou (Secundo Krahô, 93 anos. Aldeia Manoel Alves. (Entrevista nº 01, concedida em agosto/2013)*

*[...]Aí depois que o fazendeiro parece que o fazendeiro tava zangado com os mehĩ<sup>4</sup> aí diz que ajuntaram já mui::to de Kupê do maranhão, de todo, os Kupê que chama fazendero chama Santiago lá do Cachoeira que eles atacaram aí diz que o cupê de outro cupê amarraram o boi, boio mermo. Pra só enganar os mehĩ... Foi... Aí não foi o vaqueiro desse fazendero pegaram o boi e levaram pros aldeia do Cachoeiro aí chegaram do meio do pátio chamaram o cacico “Ei cacico vem cá eu trouxe o boi” [...] aí diz que o finado Zacarias foi andando no meio do pátio aí até que disse que tava, aí o sono apertou aí foi deitar aí num tava nem sabendo que o cupê chegou ele dormindo... Aí o povo nem avisou ele pra correr aí disse que deitou aí depois que tiro começou todo mundo correu corre que tiro começou de muito... (Raquel Rôrkwyj Krahô, 30 anos. Aldeia Manoel Alves. (Entrevista nº 02, concedida em Agosto/2013).*

Secundo Krahô<sup>5</sup> é um dos sobreviventes do ataque e relata ainda que sua irmã mais velha levou um tiro, mas não morreu. Raquel Rôrkwyj Krahô é sobrinha de Zacarias Cawyj Krahô, outro sobrevivente do ataque, falecido recentemente.

Pelos excertos acima nota-se que esse conflito a que os indígenas fazem referência foi um dos mais sangrentos que já houve entre os Krahô e a sociedade envolvente. Esse fato marcou tanto a história desse povo que décadas depois ele é

<sup>3</sup> *Cupê* - como os Krahô denominam os não indígenas.

<sup>4</sup> *Mehĩ*- como os Krahô se auto- denominam.

<sup>5</sup> Consta nos documentos de Secundo Krahô que, ele nasceu em 1920, mas pelos seus relatos a respeito do conflito de 1940, há indícios que ele seja bem mais novo. Isso é possível, pois décadas atrás os indígenas só tiravam seus documentos já adultos. E muitas vezes, a idade registrada não correspondia com a data real de nascimento.

recontado com uma riqueza de detalhes, e constitui o repertório de narrativas Krahô, pelo menos, da Aldeia Manoel Alves.

Atualmente os indígenas da aldeia Manoel Alves mantém contato bem próximo com os moradores da cidade vizinha à aldeia, Itacajá. Eles vão com frequência à cidade fazer compras, vão ao hospital e alguns trabalham nos supermercados da cidade. Segundo relatos de alguns indígenas da referida aldeia, ainda é frequente casos de agressão a indígenas bêbados, por não indígenas do município de Itacajá.

Nessa seção descrevemos a situação dos primeiros contatos dos Krahô com a sociedade envolvente, encontros e confrontos entre povos de culturas e interesses distintos. Na próxima seção, descreveremos alguns aspectos que constituem a aldeia Manoel Alves, como a organização social e política da comunidade e rituais ainda praticados.

## 1.2 ALDEIA MANOEL ALVES

A aldeia Manoel Alves localiza-se no município de Goiatins, mas fica mais próxima do município de Itacajá, local urbano com o qual os indígenas dessa aldeia mantêm maior contato. Foi fundada em 1985 por Secundo Krahô e outros velhos já falecidos. A referida aldeia conserva a “forma Timbira” de se organizar<sup>6</sup>. Vivem atualmente na aldeia 67 famílias, distribuídas em 44 casas (FUNASA-TO, 2013). A referida aldeia tem atualmente 287 indígenas, destes um é Xerente, (SESAI-TO, 2014).

Os Krahô da aldeia Manoel Alves mantêm os traços culturais dos Timbiras, como as aldeias circulares, a corrida de toras, rituais de iniciação e funerários e rituais referentes ao ciclo anual (NIMUENDAJU apud AZANHA, 1984). As casas Krahô são de barro, cobertas de palhas. Apresentam semelhanças com as casas dos não indígenas. As casas da aldeia supracitada são iluminadas por velas e, para andar a noite na aldeia, alguns indígenas fazem uso de lanternas. Mas, já há cogitação da distribuição de energia para as casas gerada a partir de um motor. Cogita-se, ainda, a implantação do programa do governo federal “Minha casa, Minha vida”, essa proposta encontra-se em discussão entre as lideranças da comunidade e

---

<sup>6</sup> Cf. A Forma Timbira: Estrutura e Resistência (AZANHA, 1984).

os representantes do governo federal. Todas as casas se ligam ao pátio que fica no centro da aldeia.

O pátio na língua materna é denominado *Cà* e é situado no centro da aldeia onde ocorrem as reuniões, normalmente matutinas, uma vez que objetivam determinar as atividades do dia ou da semana. É lugar também onde acontecem os rituais é, portanto, um ponto de encontro dos indígenas e de transmissão dos saberes tradicionais Krahô, (MELATTI,1978).

A aldeia tem como cacique Dodanin Piikén Krahô, que é responsável pela organização social e política da comunidade, juntamente com um conselho que é composto pelos velhos<sup>7</sup> da aldeia e que ajuda o cacique na tomada de decisões.

Um aspecto de muita importância na organização dos Krahô, não do ponto de vista político, mas administrativo, é a divisão dos indígenas em vários pares de metades, que apresentam uma natureza ritual (MELATTI, 1978). Desses pares de metades destacamos, por fazerem-se presentes no cotidiano Krahô, as metades sazonais *Wakmējê* e *Catàmjê*.

A metade *Wakmējê* está relacionada à estação da seca, os membros pertencentes a essa metade são responsáveis pelas atividades coletivas a serem realizadas no período do verão. E os membros pertencentes à metade *Catàmjê*, que está relacionada ao período chuvoso, são responsáveis por governar a aldeia durante o período do inverno. Para tanto, os participantes de cada metade escolhem dois homens que lhes representarão, estes são denominados “prefeitos” da aldeia e têm a função de coordenar as reuniões no pátio, organizar as atividades a serem realizadas durante o dia. São responsáveis também por repartir os alimentos conseguidos nas caças e colheitas coletivas e outras atividades que exijam uma coordenação. Todo esse trabalho é feito com a colaboração do cacique e dos conselheiros da aldeia.

São praticados na aldeia Manoel Alves rituais como a corrida de toras que acontece com muita frequência e é praticada por homens e mulheres; a festa da batata, dentre outros que serão descritos na próxima seção desse trabalho. O uso da língua materna prevalece em todos os domínios sociais, inclusive na escola.

Há na aldeia uma escola, Escola Indígena 19 de Abril, que oferta a educação básica nos turnos matutino, vespertino e noturno. A aldeia conta também com um

---

<sup>7</sup> Como os Krahô se referem aos idosos da aldeia.

posto de saúde que conta com a presença constante de um técnico de enfermagem o qual presta os serviços dos primeiros socorros, os casos mais graves são encaminhados ao hospital do município de Itacajá. Na referida aldeia só há energia no posto de saúde e na escola advinda de um motor.

Pelas figuras abaixo podemos observar o modelo das aldeias Krahô, inclusive a aldeia Manoel Alves.

Figura1- Aldeia Krahô<sup>8</sup>



Fonte: Daniel Krahô (2013)

Figura 2- Aldeia Timbira: visão aérea Abril/2013



Fonte: Google imagem

Por meio dessas imagens dá para perceber que “cada casa (*Ikré*) é ligada ao pátio por um caminho radial denominado *Prikarã*; diante das casas passa um caminho circular (*Krikapë*) no qual são realizadas as corridas de toras e certos rituais (MELATTI, 1978, 34)”. Essa disposição circular das casas e do pátio é uma dos principais traços das aldeias Krahô, bem como de todas as aldeias timbiras.

<sup>8</sup> Desenho produzido por Daniel Krahô, indígena residente na Aldeia Manoel Alves.

Nessa seção, descrevemos as principais características da aldeia Manoel Alves, a relação de contato desses indígenas com o povo da cidade vizinha, Itacajá. Citamos alguns rituais que ainda são praticados nessa comunidade e discorreremos sobre os aspectos sociais e políticos desse povo. Na próxima seção, descreveremos, mais detidamente, os rituais realizados na referida aldeia.

### 1.3 RITOS PRATICADOS NA ALDEIA MANOEL ALVES

Manifestações culturais Krahô como a corrida de toras, as cantigas no pátio em que as mulheres são acompanhadas pelo cantador com o maracá, a festa da batata (*Jât Jõh Pĩ*), ritos funerários, a divisão em metades *Catãmjê* (inverno) e *Wakmējê* (verão), corte de cabelo, são alguns dos rituais e atividades culturais Krahô mantidas na tradição desse povo.

A festa da batata (*Jât Jõh Pĩ*) é uma das festas culturais dos Krahô, realizada todo ano na aldeia Manoel Alves, para determinar a mudança de estação, do inverno para o verão. Todos da aldeia participam desse ritual, assim como indígenas de outras aldeias Krahô. Normalmente, nessa festa, são feitas muitas brincadeiras e comidas, inclusive paparutos<sup>9</sup> que são partilhados entre as famílias da comunidade. Acontecem nessa festa a corrida de toras e as performances dos *hõxwa*, descritas mais adiante.

Essa festa da batata (*Jât Jõh Pĩ*) assemelha-se um pouco, a nosso ver, com a brincadeira de queimada, muito comum entre os não indígenas. Homens e mulheres, alguns com cofos cheios de batatas, posicionam-se de um lado e um grupo de homens de outro. O lado que está com as batatas joga para o outro lado, em que um dos homens vai tentar apará-las, se deixar cair, sai, e outro homem assume seu lugar. As crianças ficam nas proximidades para pegar as batatas que caem no chão e levarem para suas mães. Nisso, os brincantes percorrem todo o círculo da aldeia, passando em frente às casas.

Nessa festa os indígenas da aldeia Manoel Alves presenteiam os indígenas visitantes com colares, tecidos, pratos, panelas. Os responsáveis pela distribuição dos presentes são os “prefeitos” que dividem, organizam e entregam os presentes.

---

<sup>9</sup> Um bolo feito de mandioca ralada recheada com carne e assado na folha da bananeira, que se faz presente na maioria dos rituais.

A corrida de toras é outra atividade cultural realizada, na mencionada aldeia, por homens e mulheres que são divididos em dois grupos de acordo com as metades *Catàmjê* e *Wakmêjê* a que pertencem. Cada grupo com uma tora corre nas ruas da aldeia, passando em frente de todas as casas até a casa de pensão, onde normalmente começa e termina a corrida, e jogam a tora no chão. A comunidade acompanha do pátio a corrida incentivando os corredores. Os incentivos são expressos na língua materna. Essa corrida não se caracteriza pela competição, mas como rito presente na maioria das festas Krahô, inclusive na festa da batata.

Figura 3- *Patrê* cantando em volta das toras.



Foto: Aurinete Macedo- Maio/2013

Figura 4- Início da corrida de toras



Foto: Aurinete Macedo- Maio/2013

A casa de pensão<sup>10</sup>, mencionada acima, é o ponto de saída e chegada da corrida de toras, é a casa do wÿhtÿ da aldeia. Wÿhtÿ de acordo com Melatti (1978, 302 - 306).

[...] é a moça ou o rapaz associado por excelência. Cada aldeia pode ter três wÿhtÿ. Os homens adultos têm uma menina como wÿhtÿ; os meninos têm outra menina como wÿhtÿ e as mulheres têm um menino como wÿhtÿ. O wÿhtÿ é, por conseguinte sempre do sexo contrário ao dos membros do grupo a que está associado. [...] O menino ou a menina wÿhtÿ devem ser respeitados. Ninguém briga na sua presença. [...] O menino ou a menina wÿhtÿ é escolhido dentre os filhos daqueles homens conhecidos como amantes da paz, que não gostam de brigar e que são generosos.

<sup>10</sup> Pensão é uma associação feita pelos Krahô ao termo pensão em português, por acharem as semelhanças entre uma pensão na cultura não indígena e a casa de wÿhtÿ, no sentido de que ambas servem alimentos e dormida para muita gente a qualquer hora.

Na Aldeia Manoel Alves atualmente há dois wÿhtÿ. Um menino, wÿhtÿ das mulheres, tem oito anos e mora com os pais na aldeia, e a menina wÿhtÿ dos homens. A garota de nove anos, mora com os avós na aldeia, visto que os pais passam mais tempo na cidade de Itacajá. De acordo com Melatti(1978) existem aldeias Krahô que têm três ou mais wÿhtÿ.

Momentos antes da corrida de toras, que ocorre na festa da batata, alguns meninos entre nove a dez anos, são posicionados próximos às toras um ao lado do outro e o *patré*, o líder do ritual, abaixa o calção da criança, verifica se o prepúcio já cobre toda a glândula do pênis do menino. Em seguida, com o antebraço dá um murro em cada coxa da criança e repete o gesto nas demais crianças que estão dispostas lado a lado, conforme mostra a foto abaixo. Segundo os Krahô esses socos são para a criança ficar forte, já que será futuro corredor com a tora. Como afirma Melatti (1978, p. 187) essa é uma cena muito rápida, visto que logo se inicia a corrida de toras.

Figura 5- Momento que antecede a corrida de tora da batata



Foto: Aurinete Macedo - Maio/2013

Além da corrida de toras, inserem-se na festa da batata as performances dos *hôxwa*, “o palhaço cerimonial Krahô” (LIMA, 2010 p.16).

Os *hôxwa*, geralmente, apresentam-se na festa da batata, “embora um *hôxwa* possa atuar isoladamente no cotidiano [...], as performances mais elaboradas do grupo de *hôxwa* de uma aldeia ocorrem no ritual do *Jât Jôh Pĩ*, a Festa da Batata” (Lima 2010, p. 102). O grupo de *hôxwa* da aldeia Manoel Alves é composto por homens de várias idades: idosos, jovens e crianças. Eles pintam o rosto semelhante aos palhaços da sociedade não indígena e são responsáveis por fazer rir toda a comunidade. Os *hôxwa* fazem uma série de brincadeiras por meio de mímicas. Com gestos simultâneos, arrancam muitas gargalhadas de adultos e crianças. Vale lembrar que essas ações são realizadas em torno de uma fogueira no centro do pátio da aldeia.

Figura 6- *Hôxwa* da aldeia Manoel Alves



Foto: Aurinete Macedo- Maio/2013

Outro ritual que presenciamos na ocasião de uma de nossas visitas a aldeia Manoel Alves, foi um rito fúnebre de um bebê. A criança era filho de uma indígena da aldeia com um não indígena. Ambos moram na aldeia Manoel Alves. Para os Krahô “sejam quais forem seus ascendentes, entretanto, todo indivíduo que nasce

em uma aldeia Krahô é considerado como pertencente a esta tribo” (MELATTI, 1972, p.4). Segundo familiares, a mãe da criança foi levada para o hospital de Itacajá já sentindo dores e dizem que o parto foi realizado tardiamente, o que teria ocasionado o óbito do recém-nascido.

O rito fúnebre começou com a retirada da criança do caixão. Os familiares, homens e mulheres sentaram em círculo no chão e pegaram a criança no colo e fizeram um revezamento. Cada um que pegava a criança chorava e lamentava-se, fazendo uso da língua materna. Havia uma diferença entre o lamento feminino e o masculino. A mulher lamentava-se em voz alta ora chorando, ora cantando. Os homens murmuravam e sussurravam abraçados à criança. Muitos da comunidade ficaram na frente da casa, cantando e conversando. Esse ritual de choro, lamentação e cantoria durou toda a noite, o enterro aconteceu no dia seguinte.

Segundo Melatti (1970, p.35-36) “introduziu-se entre os kraôs o uso do cemitério. Outrora, como vimos, as sepulturas ficavam ao lado, atrás ou na frente das casas da aldeia”. Entretanto, essa criança foi enterrada nas proximidades das casas, assim como todas as crianças ainda são, pois de acordo com os Krahô da aldeia Manoel Alves, é uma forma de elas permanecerem sob a proteção dos familiares. Os adultos são enterrados no cemitério que há na aldeia.

As metades *Catàmjê*, associada à estação chuvosa e *Wakmêjê*, associada à estação seca, já mencionadas nesse trabalho, relacionadas ao rito de recebimento do nome próprio dos Krahô, apresentam, peculiaridades, pois de acordo com Melatti (1978, p. 81):

Uma série de atos de caráter ritual ou simbólico distinguem os membros de cada uma dessas metades da contrária. Assim nas reuniões realizadas na praça da aldeia os membros da metade *Wakmêjê* se ajuntam do lado leste, enquanto que os *Katâmjê* ficam no oeste. Os membros da metade oriental pintam seu corpo com traços no sentido vertical, enquanto que os da ocidental pintam com traços horizontais.

Essas metades também são chamadas pelos Krahô de partido do verão e partido do inverno. A organização das atividades diárias na aldeia fica sob a responsabilidade dos membros pertencentes à estação vigente. “Os *Wakmêjê* dirigem a aldeia durante a estação seca e os *Catàmjê*, durante a chuvosa”(MELATTI, 1978, p.83).

O que determina a que metade a pessoa irá pertencer é a escolha do nome, pois há um repertório de nomes pessoais pertencentes a cada metade. Os indígenas do gênero masculino recebem o nome dos parentes materno, geralmente de um tio. E as pessoas do gênero feminino recebem o nome do irmão do pai ou de outro parente paterno (MELATTI, 1967). Os Krahô, atualmente, denominam esse ritual de nomeação, de batizado, e costumam 'batizar' também alguns *cupẽ* dando a eles um nome indígena. E a partir dessa nomeação (batizado), o *cupẽ* passa a pertencer a uma ou a outra metade, dependendo do nome que recebeu. No caso do batismo do *cupẽ*, as mulheres (*cupẽ*) recebem o nome de uma indígena que será, portanto, a madrinha/*tyj* e os homens (*cupẽ*) recebem o nome de um indígena que será, portanto, o padrinho/*quêtti*. Ao contrário da cultura ocidental, na cultura Krahô são os padrinhos que escolhem as/os afilhadas (os) *lipantu*.

De acordo com Melatti (1978, p.104), há duas maneiras dos Krahô darem os nomes pessoais "uma para os indivíduos que nascem no grupo e outra para os estranhos que são incluídos no grupo tribal depois de crescidos ou que o visitam durante algum tempo". Inserindo-se na categoria de visitante, recebi o nome *Potwým* de Raquel, uma liderança da aldeia Manoel Alves que a partir de então, ficou sendo minha *tyj*. Nessa transmissão de nomes pessoais ocorre o rito do batismo pelos Krahô, como ilustra as Imagens que seguem.

Figura 7- Rito do batismo (a pintura corporal)



Fonte: Banco de dados OBEDUC/CAPES/UFT- Agosto/2013

Figura 8- Rito do batismo (“recebimento” do nome)



Fonte: Banco de dados OBEDUC/CAPES/UFT- Agosto/2013

Outro traço cultural dos Krahô da aldeia Manoel Alves é o corte de cabelo que, de acordo com um velho da referida aldeia, é o que diferencia os Krahô dos outros povos indígenas e é usado por homens e mulheres. Muitos indígenas da referida aldeia mantêm o corte de cabelo Krahô “os cabelos compridos até os ombros, fazendo um sulco na cabeleira até a altura da testa, entorno de toda a cabeça, menos atrás, onde o interrompem” (MELATTI, 1970, p.33). O corte de cabelo segue como um ritual para simbolizar o término do resguardo da mulher: mãe e filho cortam o cabelo. E o fim do luto de uma família Krahô, onde todos da família cortam o cabelo.

Figura 9- Corte do Cabelo



Foto: Aurinete Macedo- Agosto/2013

A vestimenta feminina caracteriza-se pelo tecido em volta da cintura e os seios à mostra. Atualmente, algumas indígenas, as mais jovens, usam blusas ou sutiãs na aldeia, quando vão para a escola. Mas tiram quando vão participar dos rituais ou das cantigas no pátio. Os homens usam, normalmente, calção. As pinturas corporais são mais usadas na realização dos rituais.

O artesanato também se faz presente no cotidiano Krahô, como a confecção de colares, pulseiras, brincos de tiririca e miçangas e cintos feitos pelas mulheres; o trançado das cestarias feito pelos homens, as cestarias feitas pelas mulheres; as pinturas corporais, dentre outras atividades que expressam alguns dos saberes e habilidades desse povo.

#### 1.4 FINALIDADE DA PESQUISA COM OS KRAHÔ

Devido ao constante contato com a sociedade envolvente, os Krahô da aldeia Manoel Alves jovens e adultos falam o português com relativa fluência. Diversos fatores favorecem esse contato constante dos Krahô com os não indígenas, a proximidade da aldeia com a cidade, a necessidade de os indígenas estabelecerem uma relação com os comerciantes, o interesse dos Krahô pela cultura do *cupê* (não indígenas), dentre outros. Esse contato quando se dá de forma respeitosa, é vantajoso para ambos os povos, indígenas e não indígenas.

Desenvolvemos nossa pesquisa na aldeia Manoel Alves. Investigamos, portanto, como se estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, bem como verificamos como ocorre a interação entre a comunidade Manoel Alves e a Escola Indígena 19 de Abril.

Considerando o que ressalta Libâneo (2002, p.11), ao afirmar que “produção de saberes na escola pode referir-se [...] a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar”, esclarecemos que nos referimos, nesse trabalho, a saberes escolares na perspectiva curricular, conforme Tardif (2012). Saberes curriculares, segundo esse autor, são os saberes que a instituição escolar seleciona para serem ensinados, seleção essa resultado de uma política-cultural do estado. Por fim, procuramos verificar a efetivação ou possibilidade de concretização de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada nessa comunidade.

Bilíngue, aqui, no sentido de favorecer o uso da língua materna nas interações intragrupo e propiciar a aprendizagem do português como segunda língua para assegurar a equidade na interação entre os indígenas e os não indígenas. Intercultural de modo que se possa estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas sem hierarquização cultural, promovendo, portanto, a educação intercultural compreendida como

um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e a diversidade dos povos, , em segundo, á própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa “cultura mestiça” ou de sínteses . (FERMOSO ESTÉBANEZ 1998, p. 221).

E escola diferenciada no sentido de atender aos interesses da comunidade indígena respeitando, portanto, os valores e princípios dessa sociedade.

Entendemos que a escola indígena deve ser diferenciada não simplesmente por apresentar aspectos diferentes da escola não indígena, mas por ser uma escola pensada nas especificidades da comunidade e criada para atender aos objetivos desse povo, no caso, os indígenas, pois concordamos com D'Angelis (2012, p.82) quando afirma que “o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que a sociedade deseja que ensine”. Portanto, pensar a escola indígena a partir dos desejos desse povo e efetivá-la nesse sentido é torná-la diferenciada.

Concordamos com Morin (2007, p. 26) quando afirma que “se queremos enfrentar as incertezas que encontramos desde o nosso nascimento, precisamos também de um pensamento capaz de ligar conhecimentos que hoje estão separados”. Por isso, nosso propósito é fortalecer o pensamento da articulação entre os saberes, do “ligar conhecimentos”, agregar saberes e não excluir um ou outro. Acreditamos, portanto, que essa pesquisa beneficiará os Krahô no sentido de trazer embasamentos teóricos e exemplos práticos que fortalecerão as reivindicações por uma educação escolar indígena autônoma e de fato intercultural e diferenciada.

Nesse capítulo apresentamos os aspectos sócio-histórico e culturais do povo Krahô. As circunstâncias dos primeiros contatos desse povo com a sociedade não indígena, seus rituais, crenças, valores, em suma sua cultura. E a finalidade e contribuições dessa pesquisa para a comunidade da aldeia Manoel Alves. No próximo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que sustenta a presente pesquisa, as teorias abordadas e o percurso metodológico, procedimentos e técnicas utilizadas para a realização desse estudo.

## CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas de nossa pesquisa. Expomos os estudos a que recorreremos para embasarmos nosso trabalho e apresentamos a metodologia adotada. Para refletirmos acerca de interculturalidade e bilinguismos recorreremos a Grosjean (1989), Mejía e Rodriguez (2011), Gervás (2011), Candau (2002), Gabriel (2007), Souza e Fleuri (2003), Iriarte (1997) e Silva (2003). Assim como nos ancoramos em Geertz (2013) e Morin (2002) quando nos referimos à cultura. No que diz respeito aos aspectos socioculturais e linguísticos, crenças, hábitos e saberes Krahô, recorreremos a Melatti (1967, 1970, 1972, 1973, 1978 e 1993), que nos auxiliou com extensa bibliografia sobre o povo Krahô da aldeia Manoel Alves. Fundamentamo-nos, também, nos estudos de Abreu (2012) e Sousa (2013), pois ambas realizaram pesquisas na aldeia Manoel Alves.

Discorreremos sobre saberes apoiando-nos nas pesquisas de Candau (2012) Foucault (2008), Santos (2006, 2009), Carneiro da Cunha (1998, 2013), Almeida (2010) Friedberg (1999) e Funari e Piñón (2011). Na discussão sobre educação indígena e educação escolar indígena recorreremos a Meliá (1999), Luciano (2006 2011); D'Angelis (2012), Maher (2006), Albuquerque (2007, 2013), Grupioni (2000, 2006), visto que todos nos ofereceram textos que nos possibilitaram uma reflexão crítica sobre a educação escolar indígena; recorreremos ainda ao Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena/RCNEI (2008) e a alguns textos legais que discorrem sobre a educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Tocantins.

O desenvolvimento de nossa metodologia apoia-se nos estudos de André (2010, 2012); Angrosino (2010); Filk (2009); Desin (1970); Rosa e Arnoldi (2008); Luana (2010) e Oliveira (2009).

### 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção discutimos sobre temas que se inserem no contexto escolar indígena. Apresentamos, portanto, algumas considerações sobre **saberes tradicionais indígenas**, bem como uma reflexão sobre **educação intercultural e**

**bilíngue.** Constatamos a necessidade de evidenciar o entendimento que se tem a respeito **de educação indígena e educação escolar indígena.** Fazemos também uma breve explanação sobre **a língua materna Krahô.** Por fim, expomos o percurso de implantação, retrocessos e avanços da educação escolar indígena do Brasil.

### **2.1.1 Saberes Tradicionais Krahô: Algumas Considerações Preliminares**

Para compreendermos as possibilidades de diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares na aldeia Manoel Alves, fizemos no período de 2013 e 2014 cinco visitas à comunidade pesquisada, conciliando as demais atividades acadêmicas do mestrado à pesquisa. Procuramos refletir sobre como são concebidos esses saberes dada a complexidade que os envolvem. Morin (1997) propõe como caminho o estabelecimento de uma relação interativa e dialógica entre os diversos saberes. E Santos (2006) destaca a importância do diálogo horizontal entre os conhecimentos a que denomina de ecologia de saberes. Ainda, de acordo esse autor (SANTOS, 2009 p.44-45)

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimentos.

Nesse sentido, a questão dos saberes tradicionais indígenas e ocidentais apresenta-se como uma discussão pertinente. E por isso é importante apresentarmos algumas concepções do que se entende por saber ou saberes. Destacamos ainda que o termo saberes em algumas situações é tido como sinônimo de conhecimento e em outras diverge. Concordamos com Koff apud Candau (2012, p.245) ao afirmar que “na discussão se os termos saber e conhecimento são sinônimos ou não, podem ou não ser usados indistintamente, o mais importante é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-lo”.

Considerando a importância dos diferentes saberes, indígenas e ocidentais, e para a descrição dos saberes tradicionais Krahô e a observação do diálogo entre os saberes desse povo e os saberes escolares, assim como as contribuições dos saberes tradicionais para a educação escolar indígena, vimos a necessidade de

apresentar algumas considerações acerca do que se entende por saber e por saberes tradicionais.

Na concepção de Foucault (2008, p. 204) “Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico” e, ainda, segundo Foucault (2008, p.204) “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” e “finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”.

Podemos constatar que os saberes tradicionais dos povos, assim como os demais saberes, constituem-se por meio das práticas discursivas, ao se posicionarem e, acima de tudo, ao utilizarem o discurso para se estabelecerem enquanto sociedade singular.

Nas sociedades ocidentais, a ciência tem um valor imensurável, entretanto, é válido considerar que de acordo com as definições aqui apresentadas, o saber científico é só mais um dos saberes que há, visto que existem saberes independentes das ciências que não estão somente nas demonstrações, mas estão também em outras esferas do discurso (Foucault, 2008). Nesse sentido, Santos (2009, p.49) destaca “que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas”.

Ao referirmo-nos aos saberes tradicionais indígenas ou, como denomina Friedberg (1999), saberes popular, percebemos que, para esse autor, saberes indígenas são o conjunto de conhecimentos associado à concepção de mundo que cada comunidade tem sobre a natureza. Esses saberes vão: [...] “desde a observação das rotas de migração dos animais, do movimento do sol e dos ventos até a observação das condições de germinação das plantas que se misturam às práticas sociais que garantem sua eficácia.”<sup>11</sup> Ainda segundo esse autor, “os

---

<sup>11</sup>Tradução nossa [...] desde la observación de las vías de migración de los animales el movimiento del sol y de los vientos hasta la observación de las condiciones de germinación de las plantas se mezcla con las prácticas sociales que garantizan su eficacia.” (FRIEDBERG, 1999, p. 9)

saberes populares se mantêm nas práticas técnicas e também sociais, e sua eficácia depende das relações entre as pessoas envolvidas”.<sup>12</sup>

De acordo com o que expõe Friedberg (1999), a respeito dos saberes indígenas, podemos constatar a contribuição desses saberes para a constituição das sociedades ocidentais, pois é perceptível a inserção de muitos saberes tradicionais indígenas no cotidiano da sociedade brasileira, seja na culinária, seja na língua e até mesmo em alguns hábitos do povo brasileiro. Esses saberes, entre os indígenas, são transmitidos de acordo com Funari e Piñón (2011), de geração para geração, de adultos para crianças nas atividades diárias da comunidade, adequando-se às necessidades de cada época.

Ao referir-se aos saberes tradicionais ou saber indígena, Carneiro da Cunha (1998) dá preferência ao termo saber local que, segundo ela, causa menos confusão, e afirma que este saber “como, aliás qualquer saber, refere-se a um produto histórico que se reconstrói e modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável que se transmite de geração a geração.” (CARNEIRO DA CUNHA, 1998, p. 420). A autora ressalta ainda que

A apreciação do saber local oscila entre dois extremos igualmente ingênuos: ora se desvaloriza por completo por oposição à ciência, ora se o exalta como uma fonte de sabedoria última. Num polo, fala-se com complacência das ‘crendices e abusões de nosso povo’, no outro, com reverência, dos ‘segredos detidos pelos nossos índios’. Existe, sim, um saber local, nem desprezível, mas tampouco infalível e que está hoje no epicentro, como vimos de um debate da maior importância (CARNEIRO DA CUNHA, 1998, p.421).

Diante do exposto, concluímos que o propósito é que se reconheça a diversidade de saberes que há além do saber científico, e que esses saberes sejam não supervalorizados, mas reconhecidos e respeitados, visto que em muitas ocasiões são ignorados. O que se pretende é a equidade entre os saberes. Em outros termos, conforme a ecologia de saberes “... a busca de credibilidade dos conhecimentos não científicos não implica no descredito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS,2009. p.48).

---

<sup>12</sup> “los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan.”<sup>12</sup> (Ibidem)

Isso significa, ainda de acordo com o autor, que se devem criar condições de interação e interdependência entre os saberes científicos e não científicos.

Podemos constatar, também, que a sociedade Krahô mantém seus saberes tradicionais como alguns rituais, mitos, organização social, narrativas, artesanato, cantigas, festividades, e, principalmente, a língua, visto que todos os habitantes/falantes da aldeia Manoel Alves fazem uso da língua materna, tendo o português como segunda língua (ABREU, 2012). O fato de essa comunidade fazer uso da língua materna em todos os domínios sociais, inclusive na escola, é muito significativo para a manutenção das tradições culturais, uma vez que “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 77).

Desse modo, investigar como se estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares na Escola Indígena 19 de Abril é uma forma de evidenciarmos o potencial da referida escola em promover uma educação bilíngue e intercultural na comunidade.

### **2.1.2 Educação Intercultural e Bilíngue: Uma Reflexão Necessária**

Nesta seção expomos a importância de se considerar a interculturalidade e o bilinguismo existente no contexto escolar brasileiro indígena e não indígena, bem como a oferta de uma educação intercultural nas escolas indígenas do Brasil.

A promoção do diálogo intercultural requer que pensemos a respeito de cultura, interculturalidade, bilinguismo, educação intercultural e como essas temáticas inserem-se na educação escolar indígena.

No Brasil a proposta de uma educação escolar Indígena Intercultural, Bilíngue, Específica e Diferenciada para os povos indígenas foi oficializada com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Oficializar essa proposta foi um grande avanço, embora ainda não suficiente, pois falta muito para ser efetivada na sua totalidade.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Indígena (RCNEI, 2008), a escola indígena deve ser Intercultural no sentido de reconhecer a diversidade cultural e linguística e promover o diálogo e a equidade entre os povos indígenas e a sociedade não indígena. Bilíngue porque na atual conjuntura os povos indígenas além de fazerem uso de sua língua materna necessitam falar a língua oficial do Brasil, a língua portuguesa, para interagirem com os não indígenas e desenvolverem atividades diversas. E, por fim, o mesmo documento propõe uma escola Específica e Diferenciada, visto que essa deve ser pensada e planejada para atender aos interesses da comunidade indígena, aos seus anseios.

Ao recorrer às conceituações de alguns termos, notamos que a promoção de uma educação intercultural é uma forma de se reconhecer a pluralidade linguística e cultural que constitui a sociedade brasileira. Essa pluralidade enriquece as relações quando pautada no respeito e no diálogo com culturas diferentes, o que caracteriza a interculturalidade. De acordo com Silva (2003), a noção de interculturalidade proporciona e fortalece a identidade cultural. A interculturalidade vai, de acordo com Gabriel (2007), de encontro à exclusão social e se dá a partir da diversidade cultural, daí a importância de se propor uma educação para a igualdade. E, ainda, para Pardo (2005, p. 7):

a interculturalidade mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos e pessoas e, além disso, promove o confronto de culturas, a mestiçagem, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto. Estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas promove o confronto de culturas e o intercâmbio.

A interculturalidade consiste, portanto, no respeito às diferenças culturais. Cultura entendida aqui, como teias de significados tecidas pelo próprio homem e a análise dessas (GEERTZ, 2013). E, ainda, conforme Morin (2002, p. 61), que afirma que

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores mitos que se transmitem de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Podemos depreender, então, que a cultura perpassa toda ação humana e é papel da escola, portanto, combater a homogeneização cultural valorizando as diferenças, as especificidades culturais de cada aluno. O Bilinguismo, por exemplo,

é uma especificidade que as escolas brasileiras têm ignorado, mas que precisa ser considerado, pois em algumas regiões do país essa é uma realidade no contexto escolar.

O bilinguismo é uma prática constante nas comunidades indígenas que têm como primeira língua a materna, pois dada a situação de contato os indígenas veem-se obrigados a aprender o português. Nesse caso, no contexto escolar, os alunos mantêm contato direto com a língua materna e com a língua portuguesa, ocorrendo assim a situação de bilinguismo. Entendemos Bilinguismo, conforme Grosjean (1989), que concebe como bilíngue o falante que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos.

É evidente a situação bilíngue da aldeia Manoel Alves em decorrência do constante contato dessa comunidade com a sociedade envolvente. Todos os falantes da referida aldeia, com exceção das crianças abaixo de dez anos, além da língua materna, fazem uso da língua portuguesa com relativa facilidade e em diferentes contextos. Na Escola 19 de Abril, na referida aldeia, os alunos convivem cotidianamente com a língua materna e a língua portuguesa em diferentes situações, fazem uso da segunda língua, principalmente, quando se comunicam com os professores não indígenas.

De acordo com Mejía e Rodriguez (2011), o bilinguismo é uma condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação de uma educação intercultural. Para que haja o respeito e a promoção da língua e da cultura das minorias, no caso dos povos indígenas, é necessário o desenvolvimento de políticas linguísticas que reconheçam que “a língua indígena deve assim, estar ligada a defesa e recuperação das tradições culturais”<sup>13</sup>. Concordamos com os autores no sentido de que a língua é um forte elemento de transmissão, defesa e manutenção dos saberes tradicionais dos povos indígenas e percebemos isso na aldeia Manoel Alves, onde a língua materna é falada por todos e em diversos contextos. No entanto, é importante observar, como ressaltam os autores, que o bilinguismo é um dos elementos que

---

<sup>13</sup> [Tradução nossa] “la lengua indígena debe así estar ligada a la defensa y recuperación de tradiciones culturales” (MEJÍA y RODRIGUEZ, 2011, p.61).

compõem a educação intercultural, não o único, pois, como assegura Gervás (2011, p.74)

A educação intercultural baseia-se no conhecimento de si e dos outros, por meio de um processo dialógico contra a preeminência dos argumentos sobre as pretensões de poder para, desta maneira, estimular ambientes de cooperação livres de conflitos, promovendo assim objetivos e fins comuns. Por extensão, sobressai o diálogo bidirecional entre as culturas, sob a máxima de que toda cultura, sociedade ou indivíduo tem algo de positivo a contribuir, orientado para a busca da mudança social e não para o mero encontro cultural.<sup>14</sup>

A promoção do diálogo intercultural a que o autor faz referência é um desafio, considerando a atual conjuntura de nossas escolas, pois ainda prevalece a ideia de hierarquização de culturas e uma forte crença na possibilidade da homogeneização cultural. Nesse sentido, Candau (2002) salienta que o grande desafio das escolas e, conseqüentemente, dos educadores é articular igualdade e diferença no contexto plural que são as escolas.

A implantação e o desenvolvimento de uma educação bilíngue e intercultural fazem-se necessários, não somente nas sociedades minoritárias, mas na sociedade brasileira como um todo, devido à urgência de se reconhecer que o Brasil não é um país monocultural, mas multicultural. E as escolas sejam indígenas ou não indígenas devem trabalhar na perspectiva intercultural, para que se compreenda e se considere a complexidade das relações culturais que permeiam o espaço escolar, pois a referida educação propõe não apenas o conhecimento de várias culturas, mas, sobretudo, promover a interação criativa e crítica entre estas (SOUZA; FLEURI, 2003). Portanto de acordo com Souza e Fleuri (2003, p. 83)

Atuar com educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento.

---

<sup>14</sup> [...] la educación intercultural se basa en el conocimiento de uno mismo y de los demás mediante un proceso dialógico con la preeminencia de los argumentos sobre las pretensiones de poder para, de esta manera, impulsar ambientes de cooperación libres de conflicto y en cuyo seno se promuevan objetivos y fines comunes. Por extensión, se prima el diálogo bidireccional entre las culturas, bajo la máxima de que toda cultura, sociedad o individuo tiene algo positivo que aportar, orientado hacia la búsqueda del cambio social y no hacia el mero encuentro cultural (GERVÁS, 2011, p.74).

Compete às escolas brasileiras indígenas e não indígenas, desse modo, desenvolver estratégias que considerem a complexidade das relações interculturais, para então promover mudanças a ponto de oferecer efetivamente oportunidades educativas a todos (GABRIEL, 2007). Aderir à educação intercultural, é admitir que nossa sociedade é plural culturalmente, e que não se deve ignorar essa diversidade, pelo contrário deve-se valorizar essa característica e usufruir dessa condição. Se considerarmos que “educar na diversidade é educar para a tolerância”<sup>15</sup> como afirma Iriarte (1997, p. 79), então temos a oportunidade de combater as intolerâncias, principalmente ao diferente, postura que tem imperado em nossa sociedade.

Com nossa pesquisa percebemos que a Escola Indígena 19 de Abril promove interculturalidade ao possibilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos tanto da cultura local como ao da cultura ocidental. No entanto, além do acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente, faz-se necessário também possibilitar aos alunos indígenas a interação entre pessoas de culturas diferentes, como por exemplo, convidar alunos das escolas da cidade vizinha para visitar a aldeia, e promover desse modo o intercâmbio entre os alunos da escola indígena com alunos das escolas da sociedade não indígena. Acreditamos que esse intercâmbio entre alunos de culturas distintas seja uma forma de favorecer o diálogo intercultural.

Nessa seção, apresentamos algumas considerações a respeito da educação intercultural e bilíngue, característica e importância de implantação dessa educação nas escolas brasileiras indígenas e não indígenas e a situação bilíngue da aldeia Manoel Aves. Na próxima seção, apresentaremos os aspectos que diferem educação indígena da educação escolar indígena.

### **2.1.3 Aspectos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena**

Durante muitos anos, os povos indígenas foram tidos como povos que não detinham nenhum sistema de educação. Essa ideia reflete um equívoco generalizado, pois ao entendermos educação “como todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem” (LUCIANO, 2006, p.146), vemos que os

---

<sup>15</sup> Tradução nossa. Educar en la diversidad es educar para la tolerância.

indígenas sempre foram detentores de um sistema de educação singular. De acordo com Almeida (2010, p.48)

as populações rurais e tradicionais, ao longo de suas histórias, têm desenvolvido e sistematizado saberes diversos que lhes permitem responder a problemas de ordem material e utilitária tanto quanto têm construído um rico *cópus* da compreensão simbólica e mítica dos fenômenos do mundo.”

Portanto, assim como a sociedade ocidental tem uma educação que atende aos seus interesses, a educação dos povos indígenas deve atender aos anseios desses povos. Como as sociedades indígenas, de acordo com D'Angelis e Veiga (2012), apresentam uma organização social pautada na cooperação, no bem estar social e na coletividade, é natural que a educação tradicional desses povos fundamente-se nesses mesmos valores.

A educação indígena dá-se de forma espontânea, mas ancorada em uma sistematização, embasada, principalmente, na observação. “O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro” (MAHER, 2006, p.18). Ainda segundo a autora, o ato de aprender e de ensinar dos indígenas são ações simultâneas que acontecem cotidianamente. Por isso, “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimento dos povos indígenas, (LUCIANO, 2006, p.129)”. Conforme Grupioni (2000), a educação indígena é a forma própria de socialização e transmissão de conhecimentos de cada sociedade indígena, de modo a garantir a sobrevivência e reprodução das gerações.

As sociedades indígenas possuem uma forma própria de educação. Uma educação que se pauta na transmissão oral dos saberes de geração em geração, de modo a formar pintores, artesões, ceramistas, cesteiros, músicos conforme afirma Luciano (2006). Segundo esse autor, os pais e avós são responsáveis pela transmissão desses conhecimentos e saberes aos filhos, pois, de acordo com a cultura indígena, os bons exemplos dos mais velhos são fundamentais para a formação do caráter e desenvolvimento das atitudes e comportamento de uma pessoa.

Por muito tempo, somente esse modo de educar bastou aos indígenas. Mas, ao estreitarem o contato com a sociedade não indígena, outras necessidades

educacionais surgiram, como a necessidade de conhecer o mundo do não indígena, eis que se apresenta a proposta da educação escolar no contexto indígena.(MAHER,2006) .

De acordo com Grupioni (2000 p.274) essa educação escolar é o

conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento.

A escola no período colonial foi utilizada como um instrumento de descaracterização e assimilação das culturas, da língua e costumes indígenas. Sua inserção nessas comunidades alterou de modo significativo a rotina desses povos, pois desconsiderou seus saberes e impôs o saber ocidental, sucumbindo, dessa forma, muitos povos e línguas indígenas (GRUPIONI, 2000).

Nas últimas décadas, com a preocupação de assegurar a alteridade dessas populações, entidades civis, indígenas e indigenistas começaram a reivindicar uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades. Deu-se, então, início a uma luta por uma escola diferenciada, isto é, uma escola que respeitasse a diversidade cultural desses povos, seus saberes, seus territórios, suas línguas e crenças, em suma, uma escola que respeitasse as especificidades de cada povo e atendesse aos seus propósitos. Para atender a esses propósitos, a escola indígena não deve ser igual à escola da sociedade nacional, como afirma D'Angelis (2012, p 82)

[...] a escola em uma sociedade indígena não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Para Lopes da Silva (2001, p.116) a escola indígena diferenciada

é aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena.

Muitas comunidades indígenas almejam essa escola indígena diferenciada que reconhece a diversidade dos saberes, acolhe as diferenças, porém a efetivação dessa escola para muitos povos é ainda uma utopia, dado aos muitos obstáculos a serem superados, como a questão da formação de docentes indígenas, autonomia

administrativa e pedagógica das escolas situadas nas aldeias, dentre outros desafios.

Nessa seção, expomos algumas características da educação indígena e alguns aspectos e definição da educação escolar indígena. Na seção seguinte, descreveremos os aspectos da língua falada na aldeia Manoel Alves e seus contextos de uso.

#### **2.1.4 Língua Materna nos Diversos Domínios Sociais Krahô**

A língua Krahô pertence à Família Linguística Jê e ao Tronco Macro-Jê (Rodrigues, 1986). De acordo com Abreu (2012), os Krahô da aldeia Manoel Alves, independente de faixa etária ou de gênero, falam fluentemente sua língua materna; 96% dos homens e 86% das mulheres dizem ter facilidade em ler na própria língua, enquanto que 87% dos homens e 84% das mulheres têm facilidade de escrever na língua. É válido ressaltar que a língua Krahô é adquirida por todos os Krahô ainda na infância. Ainda de acordo com a autora, todos da aldeia Manoel Alves, para falarem com as crianças, fazem uso da língua materna, visto que as crianças são monolíngues em língua indígena.

Com relação à língua Portuguesa, 30% dos homens da aldeia Manoel Alves têm facilidade de falar em português e 70% das mulheres dizem ter pouca facilidade, enquanto que 43% dos homens e apenas 17% das mulheres dizem ter facilidade de entender uma conversação em língua Portuguesa (ABREU, 2012, p.78,80).

Os Krahô da aldeia Manoel Alves interessam-se em aprender a língua portuguesa devido ao corrente contato que mantêm com a sociedade envolvente, porém, nas interações intragrupos, nos rituais, nas reuniões, nas festas, nas conversas mais informais e também na escola prevalece à língua materna.

Nessa seção expomos a ocorrência do uso da língua materna nos domínios sociais da aldeia Manoel Alves. Na próxima seção, discorreremos sobre o processo de implantação, os desafios e avanços da educação escolar indígena no Brasil.

#### **2.1.5 Percurso da Educação Escolar Indígena no Brasil**

Para tratar sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, suas limitações, os avanços ocorridos nas últimas décadas e as expectativas para o

futuro, realizamos o levantamento do percurso da educação escolar indígena no Brasil.

Os povos indígenas tiveram acesso à educação escolar ainda no período colonial com o projeto de catequização dos missionários jesuítas nas Américas. No Brasil, esse processo se deu pouco depois da chegada dos Portugueses nas terras brasileiras. O propósito inicial dessas escolas era integrar ou mesmo assimilar os indígenas à sociedade ocidental, por considerar suas culturas inferiores e, portanto, fadadas ao desaparecimento, por isso “durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento”, (CARNEIRO DA CUNHA apud GRUPIONI, 2006, p.39). O objetivo dessa educação escolar no Brasil, por muito tempo, foi tão somente, a assimilação do indígena à sociedade envolvente. Segundo Laraia (2004) a assimilação era uma forma de se extinguir os grupos indígenas. Para tanto os indígenas foram forçados a abdicarem de suas culturas e línguas maternas e assimilarem a cultura dominante, a cultura ocidental. Desse modo, conforme Maher (2006), muitos povos deixaram de falar a língua materna e de viver tradicionalmente, de praticar suas crenças, seus rituais, seus valores.

A educação escolar oferecida nas comunidades indígenas, até meados da década de 70, era uma educação que primava pela sobreposição da cultura ocidental sobre a cultura indígena. Como afirma Luciano (2006, p.148) “a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele.” Como se vê, essa educação não respeitava os valores, a cultura e as línguas indígenas. Até então, não havia uma preocupação em se respeitar as diferenças culturais e especificidades das populações indígenas, a escola era resultado de política governamental que primava pela supremacia da cultura ocidental.

No final da década de 70, os indígenas começam a ver a escola como instrumento que poderia assegurar-lhes seus valores, suas práticas culturais e a manutenção da língua materna que, há tempos vinham sendo alijados por imposição da sociedade nacional (GRUPIONI, 2006). A partir de então, esses povos juntamente com indigenistas, organizações da sociedade civil e entidades internacionais iniciaram uma luta em prol de uma escola indígena voltada para os anseios dos povos indígenas, uma escola que considerasse as tradições e os

saberes desses povos e que lhes oportunizassem conhecer o mundo não indígena, de modo a somar com seus próprios conhecimentos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, alguns direitos indígenas foram assegurados: manifestação de suas crenças, tradições, línguas, organização social e a demarcação de suas terras. Relacionado à educação, no artigo 210, parágrafo 2º está “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (C.F. 1988, p.58). Pode-se considerar esse processo um avanço no sentido de se começar a pensar a escola como instituição mediadora entre o diálogo dos saberes tradicionais indígenas com os conhecimentos ocidentais. A partir dessa legislação outras seguiram conexas. Esses direitos assegurados na Constituição foi uma conquista dos povos indígenas a base de muita luta e reivindicações. A lei 6.001, promulgada em 1973 mais conhecida como Estatuto do Índio, é outra lei que diz respeito à situação jurídica dos povos indígenas, mas encontra-se em revisão no Congresso, posto que algumas preconizações nela contidas, foram superadas com a promulgação da Constituição de 1988.

De acordo com Grupioni (2006), outras leis que tratam da educação no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação de 9 de janeiro de 2001 (Lei 10.172) implementam ou normatizam o que dispõe a Constituição, abordam e ressaltam o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada na valorização dos saberes desses povos, no uso efetivo de suas línguas maternas e na formação dos professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), por exemplo, em seus artigos 78 e 79, assegura a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural e estabelece o apoio técnico e financeiro da União na promoção dessa educação intercultural aos povos indígenas. Esse amparo legal contribui bastante para a possibilidade de efetivação da educação escolar almejada pelas comunidades indígenas.

Em 1998, como subsídio para os professores das escolas indígenas, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento, conforme Matos e Monte (2006, p. 74), “se apresentou como um

poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil”, pois sua produção é o resultado de um amplo debate a respeito do tema em que muitos técnicos governamentais, especialistas universitários e professores indígenas, puderam contribuir com essa produção. Nesse documento estão registradas as atribuições do governo no atendimento aos direitos educativos dos povos indígenas e as orientações à nova política da educação escolar indígena.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Dentre outros artigos e incisos destacamos o artigo 2º, incisos III, IV e V, que tratam dos objetivos dessas diretrizes

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

III- assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV- assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V- fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. Segundo Luciano (2006), a escola indígena deve ser diferenciada no sentido de ter projetos políticos-pedagógicos que atendam as especificidades das comunidades. E, desse modo, ter assegurada a autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. Requer-se essa diferenciação nas escolas indígenas para se garantir a alteridade das populações indígenas.

Podemos perceber que a transferência das responsabilidades da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as secretarias estaduais e municipais foi uma conquista das populações indígenas, visto que do ponto de vista legal, após essa

transferência, muito se avançou nas políticas educacionais voltadas a estas populações. O MEC assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena por meio do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 que atribui a este ministério a tarefa de “coordenar as ações referentes à educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino.” Essa transferência é considerada um avanço no sentido de que, a partir de então, a educação escolar indígena passou a integrar as políticas do sistema de ensino do país e a ser considerada uma política pública de responsabilidade do Estado, cabendo a este prestar-lhes a assistência necessária (GRUPIONI, 2000).

A educação escolar indígena esteve sob a coordenação da FUNAI por quase três décadas. Naquele período a política de escolarização adotada, pautava-se no conceito de educação missionária que visava integrar os indígenas gradativamente a sociedade ocidental, desrespeitando assim a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas (KAHN, 1997). Essa política educacional integracionista implantada pela FUNAI perdurou por muito tempo e deixou sequelas até os dias atuais nas comunidades indígenas. Ainda segundo essa autora

Foi esse descaso monumental da FUNAI com a questão, sua recusa consciente em conceitualizar para além da ideologia missionária integracionista um processo de escolarização adequado à diversidade étnica do país, formar quadro de professores indígenas, discernir informação de doutrinação, diferenciar educação bilíngue de ‘alfabetização para a transição do português’, além de haver ampliado sua rede de fisiologismo ao circuito dos favores sustentados pelo empreguismo, que fez com que não houvesse apoio significativo dos índios e da sociedade civil pra a revogação do decreto nº 26 (KAHN,1997,p.51).

Ao assumir a educação escolar indígena o MEC delegou aos estados a responsabilidade de ofertar, executar e regulamentar a educação escolar nas comunidades indígenas e a assegurar a formação inicial e continuada dos professores indígenas, ficando com a responsabilidade de estabelecer as diretrizes das políticas de educação escolar indígena, acompanhar as ações desenvolvidas no que se refere à formação dos professores e subsidiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural. Com esse propósito instaurou em 1991 uma instância chamada Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena que, em 2011, recebeu o nome de Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em atuação

até hoje, com função de cuidar das políticas educacionais da diversidade (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Esses avanços obtidos na legislação educacional indígena brasileira são resultados de uma luta conjunta das sociedades indígenas e entidades da sociedade civil, ancoradas em legislações internacionais como Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007. Todos esses dispositivos legais, de algum modo, fortaleceram o movimento indigenista no Brasil e possibilitaram os avanços legais já mencionados.

A educação escolar é atualmente não só uma necessidade dos indígenas, mas um desejo desses povos, no entanto, como afirma Grupioni (2000, p.5)

O desafio posto neste momento é o de como tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, de modo a que a escola em áreas indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de auto-determinação, que respeite as tradições e modos de ser indígenas e esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos. Em suma, que lhes abra novas perspectivas, a seu favor e não contra!

Os povos indígenas estão, portanto investindo na formação de professores indígenas como uma das formas de se ter a escola que se pretende. Em todo o Brasil, as comunidades indígenas têm exigido do governo a viabilidade de formação dos professores indígenas para atuarem em suas comunidades. Nas últimas décadas foi ofertado o chamado magistério intercultural como formação inicial em nível médio aos professores indígenas. “Segundo dados de 2010, contabiliza-se que mais de 5 mil professores indígenas foram habilitados em programas específicos de formação inicial no Magistério intercultural, com recursos do MEC, da FUNAI e com recursos próprios das secretarias estaduais de Educação”(PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.71).

Ainda segundo as autoras, com relação à formação dos professores indígenas em nível superior, algumas ações têm sido desenvolvidas como o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais e Indígenas (PROLIND), lançado em junho de 2005, que objetiva ofertar por meio das

Universidades Federais e Estaduais cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, para atuarem nas escolas de educação básica. Em 2010 foram ofertadas pelas Instituições de Educação Superior 2.781 vagas de licenciaturas interculturais para indígenas. Sendo dezessete licenciaturas coordenadas por Universidades Federais e sete por Universidades Estaduais, somando um total de vinte e quatro licenciaturas em todo o país (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

De acordo com Luciano (2011) muitas comunidades indígenas consideram a escola um instrumento de mediação entre aldeia e a sociedade envolvente. E em meio a avanços e retrocessos continuam lutando para assegurarem o direito a uma educação escolar específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

Após a apresentação do percurso da educação escolar indígena no Brasil, o processo de implantação, a legislação que a ampara, os avanços e desafios para efetivação dessa educação em todo território brasileiro, descreveremos na seção seguinte como se deu nosso percurso metodológico. A metodologia, técnicas e abordagem de pesquisa, utilizadas na realização de nosso trabalho.

## 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos nosso estudo com os Krahô da aldeia Manoel Alves, povos indígenas que residem no estado do Tocantins, mais especificamente no município de Goiatins. O referido estudo consistiu na investigação e descrição de como se estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, na perspectiva curricular, na Escola Indígena 19 Abril situada na referida aldeia e como se dá o diálogo entre comunidade indígena e escola. Para alcançarmos nossos objetivos, destacamos que nossa pesquisa contemplou estudos teóricos; pesquisa de campo do tipo etnográfico com observação participante e análise e descrição dos dados.

A escola da aldeia em que desenvolvemos a pesquisa foi contemplada com o programa do Observatório da Educação (OBEDUC), que objetiva, dentre outras atividades, a produção de material didático que atenda as especificidades da educação escolar indígena Krahô. Como bolsista desse projeto, fizemos cinco visitas

à aldeia ao longo de 2013 e 2014. Em períodos alternados, passamos algumas semanas na aldeia acompanhando a rotina da comunidade e da escola. Observamos a realização de alguns rituais na referida comunidade.

Na realização de nossa pesquisa, fizemos primeiro um levantamento e estudo da literatura existente acerca do povo Krahô e mais detidamente estudos realizados com os Krahô da aldeia Manoel Alves. Considerando que “o referencial de um pesquisador é o filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 2010, p.35), dedicamo-nos ao estudo teórico durante todo o percurso de realização da pesquisa, articulando-os com os dados obtidos.

Para a realização de nossa pesquisa de campo, optamos pela pesquisa do tipo etnográfico por acreditarmos ser esta a mais indicada para o alcance de nossos objetivos. Segundo André (2010), esse tipo de pesquisa se caracteriza principalmente por permitir um contato mais direto do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos pesquisados. E ainda

Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições locais, pessoas, ações, interações, fatos formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2010, p. 42).

Nesse sentido, consideramos a pesquisa do tipo etnográfico condizente com os nossos objetivos. Pois, conforme asseguram Funari e Piñón (2011), a melhor forma de conhecer um grupo humano e especificamente uma comunidade indígena é adentrar em seu cotidiano, é vivenciar seu dia-a-dia.

Essa aproximação com a comunidade pesquisada possibilitou-nos conhecer melhor nosso campo de pesquisa. Acompanhar a rotina dos indígenas Krahô fez com eles nos aceitassem e colaborassem com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Todo nosso trabalho pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, visto que essa abordagem leva em conta a interpretação que o ser humano faz continuamente do mundo e reconhece que o homem é diferente dos objetos e,

portanto necessitam de uma metodologia que considere essas diferenças (OLIVEIRA, 2009). Aderimos também a essa abordagem por ser esse um processo de análise complexo que, ao invés de limitar-se em regras, sugere e dá algumas indicações fundamentadas nas experiências e bom senso do pesquisador, orientando os possíveis caminhos na decisão das descrição dos dados (ANDRÉ, 2010).

Em consonância com essa abordagem, utilizamos técnicas como a da observação participante, a entrevista, o diário de campo, gravações e registros de aulas para melhor descrevermos e analisarmos nossos dados.

A observação é chamada participante em decorrência da necessidade da interação do pesquisador com a comunidade pesquisada, situação em que ambos são afetados (ANDRÉ, 2012). A observação participante, de acordo com Angrosino (2010, p.34), “não é por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados”. Ainda segundo o autor ela é uma opção adotada pelos pesquisadores que, aceitos pela comunidade estudada, utilizam várias técnicas para saber sobre o cotidiano das pessoas.

Importa ressaltar que “[...] na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador” (ANGROSINO, 2010, p.33). Segundo esse autor, o pesquisador deve, então, esforçar-se para ser aceito como pessoa e não somente como cientista. Para esse fim tem que se sentir parte do cotidiano do pesquisado. No entanto, reconhecemos que esse envolvimento recai no que em sociolinguística denomina-se de paradoxo do observador (LABOV, 2008),<sup>16</sup> visto que a parcialidade é uma característica não recomendada ao pesquisador. Mas o diferencial nesse contexto encontra respaldo no bom senso do pesquisador.

Outra importante técnica que utilizamos foi o diário de campo que nos possibilitou registrar nossas observações acerca do cotidiano da comunidade

---

<sup>16</sup> Paradoxo do observador trata do conflito porque passa o pesquisador da área da sociolinguística, que necessita de dados gerados espontaneamente pela comunidade de fala, no entanto precisa participar diretamente da interação (LABOV, 2008, p. 244).

pesquisada. No diário anotamos nossas inquietações, dúvidas e posteriores esclarecimentos e, conseqüentemente, nossas reflexões que foram muito úteis para melhor compreensão dos aspectos singulares dos Krahô da aldeia Manoel Alves. Registramos também, por meio de filmagens, fotografias e gravações, as atividades diárias da comunidade e as atividades escolares.

Para obtenção de informações fizemos uso da entrevista semiestruturada<sup>17</sup>, elaboramos e utilizamos um roteiro com algumas temáticas a respeito das informações que desejávamos obter. Esse roteiro (ver apêndice A) norteou a conversação nas entrevistas. Para Nahoum apud Rosa e Arnoldi (2008, p.32) “[...] a natureza da Entrevista varia evidentemente de acordo com o propósito perseguido e a que se destina. Em geral é utilizada para averiguar algo, para entender ou para interferir em sentimentos ou comportamentos.” A entrevista semiestruturada atendeu aos nossos propósitos.

Para realizarmos as entrevistas nos posicionamos como “aprendiz-interessado”, conforme Tarallo (2007), demonstrando interesse pelo discurso do entrevistado, ouvindo-o atentamente. De acordo com esse autor, o pesquisador precisa demonstrar interesse pelo dizer do informante, pela comunidade e querer conhecer as especificidades do cotidiano do pesquisado. Os Krahô são povos muito espontâneos e carismáticos e anseiam pela divulgação de sua cultura, portanto não encontramos resistência na obtenção de informações dos rituais e de como veem a escola na comunidade.

Como já mencionado, para geração de dados, utilizamos no percurso da pesquisa vários procedimentos como a observação participante, o diário de campo, as entrevistas, os registros por meio de fotografias e filmagens, tudo isso para que pudéssemos fazer a triangulação dos dados e validarmos o máximo possível as informações obtidas.

Triangulação, conforme Denzin (1970. p. 297), é “[...] a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenômenos.” E ainda segundo Flik (2009, p.61) é “a combinação de diferentes medidas e métodos”. Portanto, acreditamos que,

---

<sup>17</sup> As questões, nessas entrevistas, são formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. (ROSA; ARNOLDI. 2008, p.30).

dessa forma, obtivemos dados confiáveis e informações consideravelmente contundentes.

### **2.2.1 Procedimentos de Geração de Registros**

Estivemos na aldeia Manoel Alves pela primeira vez em abril de 2013 do dia 1º ao dia 6. Fomos recepcionados, primeiramente, pelas crianças que ao avistarem o carro entrando na aldeia correram todas para frente da escola. Alojamo-nos na escola da comunidade em uma das salas de aula. Aos poucos fomos conhecendo os moradores do local. Conversamos com os professores da escola; conhecemos alguns dos materiais didáticos usados nas aulas. Conversamos com o velho Secundo, um dos fundadores da aldeia, e o velho Ismael, um *hôxwa*, sobre a cultura deles, seus rituais, suas crenças, o que pensavam sobre a escola na aldeia. Por meio dessas conversas conhecemos um pouco mais os Krahô.

Conhecemos também Raquel, uma liderança na comunidade, responsável por reunir e coordenar algumas atividades realizadas pelas mulheres, além de representá-las em eventos fora da aldeia. Por ter essa responsabilidade ela se autodenomina “cacica das mulheres”.

Naquela semana aconteceu o lançamento de livros didáticos bilíngues produzidos no ano de 2012, pelos professores e alunos da Escola Indígena 19 de Abril sob coordenação do prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Na ocasião foram expostos os livros impressos e a comunidade foi convidada à apreciá-los. Houve o pronunciamento de alunos, professores, diretor da escola, cacique e alguns velhos sobre esse material e eles foram unânimes em ressaltar a importância desses livros para a escola como também para a comunidade. Em um dos livros intitulado “Arte e Cultura Krahô” consta as narrativas e mitos Krahô contados pelos mais velhos da comunidade e recontados pelos alunos por escrito em língua materna e em português. Consta também nesse livro desenhos do artesanato produzido na aldeia e informações sobre as metades *Catâmjê* e *Wakmêjê*. A produção desses livros demonstra que a escola tem procurado estabelecer o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e a educação escolar indígena. As fotografias a seguir ilustram como crianças, jovens e adultos ao folhearem os livros, frutos de um trabalho coletivo, pareciam encantados com o que viam.

Figura 10- Lançamento dos livros didáticos



Foto: Aurinete Macedo- Abril/2013

Figura 11- lançamento dos livros didáticos



Foto: Aurinete Macedo- Abril/2013

Figura 12- Lançamento dos livros didáticos



Foto:Aurinete Macedo- Abril/2013

Figura 13- Lançamento dos livros didático



Foto: Aurinete Macedo- Abril/2013

Nossa segunda visita à aldeia ocorreu em maio de 2013 do dia 20 ao dia 25. Chegamos à comunidade umas 13h do dia 20 e logo percebemos o pouco movimento. O velho Secundo, que nos recepcionou, informou-nos que os indígenas estavam envolvidos nos preparativos da festa da batata que iniciaria no final daquela tarde com a tradicional corrida de toras, portanto, o cacique estava para cidade providenciando a carne para ser colocada no paparuto; alguns indígenas estavam

para roça atrás da lenha e as mulheres ralando a mandioca. Tivemos, portanto, a oportunidade de presenciarmos, naquela semana, a realização da festa da batata que é um ritual que acontece todos os anos na aldeia Manoel Alves e marca a passagem da estação chuvosa para a estação seca.

Naquela mesma tarde após a corrida de toras dos homens, iniciou-se a corrida de toras das mulheres que foi interrompida com a chegada de um bebê recém-nascido que havia falecido naquele dia no hospital da cidade de Itacajá. A criança era filho de uma indígena da aldeia com um não indígena, ambos residentes na aldeia. Os velhos da aldeia juntamente com o cacique decidiram encerrar as atividades da festa da batata daquele dia e iniciaram os preparativos para o velório do bebê. À noite fomos ao velório do recém-nascido que ocorreu na casa da avó materna da criança.

O enterro foi logo ao amanhecer do dia 21 e depois a festa da batata foi retomada. Naquele dia, segundo uma informante, não houve a corrida de toras das mulheres por estas estarem de luto juntamente com Ariene, mãe da criança falecida. A referida festa terminou dia 22 por volta das 17h com a apresentação dos *Hôxwa* e a entrega dos presentes aos indígenas das outras aldeias Krahô que participaram da festa. Os indígenas dispersaram-se, uns foram para suas casas, outros foram tomar banho no rio que passa dentro da aldeia.

Ainda no mesmo dia, por volta das 18h, percebemos uma movimentação no pátio e notamos que só havia a presença de mulheres e crianças. Fomos até lá e soubemos que as mulheres estavam reunidas para planejar a festa da laranja, uma festa de responsabilidade das mulheres. Quem convocou e conduziu a reunião foi Raquel, nesse momento constatamos o que Raquel havia nos dito em uma visita anterior a respeito de ser ela uma “cacica”. A festa da laranja estava prevista para acontecer na semana seguinte e por isso não presenciamos essa festa.

Em agosto de 2013 do dia 19 ao dia 24, estivemos na aldeia Manoel Alves pela terceira vez. Dessa vez acompanhamos a culminância de um trabalho realizado pelos alunos da Escola Indígena 19 de Abril. Tanto os alunos do ensino fundamental como os alunos do ensino médio apresentaram trabalhos feitos a partir de temas estudados na sala de aula. Temas como plantação e colheita, animais, as

queimadas, massacre Krahô da década de 40 dentre outros. Na noite do dia 20, a comunidade se reuniu para assistir a apresentação dos trabalhos. Percebemos, nessa ocasião, a efetivação do diálogo entre a escola e a comunidade, entre o saber escolar na perspectiva curricular e o saber indígena, pois, à medida que os alunos iam apresentando a comunidade participava confirmando ou acrescentando informações, contribuindo, desse modo, com o processo pedagógico.

Foi nessa terceira visita que recebemos um nome indígena. Participamos do ritual do batismo como diz os Krahô. Éramos uma equipe de nove pessoas, sete mulheres e dois homens. O batismo é um ritual bonito e emocionante. Além do nome indígena, recebemos alguns presentes, colares, pulseira, cofos de nossa madrinha e família que a partir de então passou a ser nossa família também, segundo a tradição Krahô. Fomos então comunicados pelo indígena diretor da escola que, como já tínhamos uma família na aldeia, sempre que fôssemos lá, deveríamos ficar hospedados não mais na escola, mas na casa de nossa família.

Naquela semana presenciamos também o ritual de fim do luto da família do velho Zacarias falecido em dezembro de 2012.

Nossa quarta visita aconteceu em setembro de 2013 do dia 23 ao dia 28. Como o diretor da escola já havia nos comunicado, deveríamos ficar hospedados na casa da família da qual integramo-nos no dia em que fomos batizados. Porém, como minha madrinha e toda a sua família estava para o *Kapej*, associação das aldeias Krahô, para uma festa que iria acontecer lá, fiquei na casa da Ester, merendeira da escola. Percebemos uma maior aceitação à nossa presença pela comunidade ao nos hospedar nas casas e não mais na escola.

Como bolsista do Programa OBEDUC/CAPES/UFT, tínhamos que fazer o estágio docente e podíamos optar por fazer na Universidade Federal do Tocantins campus de Araguaína, ou na escola da aldeia Manoel Alves, por ser local de nossa pesquisa. Realizamos o estágio no decorrer do ano de 2013 e optamos por realizá-lo na escola o que foi uma decisão feliz, visto que foi uma experiência singular que muito contribuiu para nossa pesquisa. Tivemos a oportunidade de manter uma convivência mais próxima com os alunos indígenas e também com os professores e desse modo conhecer um pouco da rotina escolar deles.

Em setembro quando estivemos na aldeia ministramos aula de língua portuguesa como segunda língua sob a supervisão da professora de português da escola que muito nos auxiliou nesse processo.

Figura 14- Estágio docente



Foto: Leonardo Krahô Set./2013

Figura 15: Estágio docente



Fonte:

Leonardo Krahô- Set./2014

Nossa quinta visita à aldeia ocorreu em maio de 2014 do dia 17 ao dia 27. Dessa vez passamos mais tempo que costumávamos passar na aldeia Manoel Alves em decorrência do evento que estava acontecendo: I Jogos Tradicionais Krahô que reuniu onze aldeias Krahô. Nesse evento, aconteceu uma diversidade de jogos como o lançamento de flechas, o beisebol Krahô, o jogo de petecas Krahô, atletismo, corrida de toras e futebol masculino e feminino. Na semana dos jogos, os alunos das escolas Krahô foram dispensados das aulas para participarem do evento. Algumas pessoas da cidade de Itacajá foram prestigiar os jogos.

Figura 16- I Jogos Tradicionais Krahô



Foto: Aurinete Macedo/Maio 2014

Figura 17- I Jogos Tradicionais krahô



Foto: Aurinete Macedo/Maio 2014

Figura 18- I Jogos Tradicionais Krahô



Foto: Aurinete Macedo/2014

As comemorações, após cada jogo, eram por meio de danças e cantigas. Conversamos com o cacique e com o diretor da escola sobre a realização desses jogos e ambos informaram que o objetivo maior é o fortalecimento da cultura Krahô e a troca de conhecimentos entre os parentes. Os jogos aconteceram do dia 19 ao dia 24 de maio. O propósito é que esse evento passe a acontecer todos os anos.

### **2.2.2 Sistematização dos Dados**

Como descrevemos acima, para obtenção dos registros e informações a respeito da cultura e da educação escolar Krahô, fizemos cinco visitas à aldeia Manoel Alves, conversamos com os velhos da comunidade para conhecermos um pouco dos hábitos e da cultura deles, com algumas lideranças para compreendermos a organização social e política da aldeia, com alguns jovens para vermos um outro ponto de vista a respeito da comunidade, com o diretor da escola, com a coordenação pedagógica, com alguns professores e alunos para nos

inserimos no contexto escolar. Esses momentos de conversas foram de suma importância para o desenvolvimento e concretização de nossa pesquisa, pois foi a partir daí que delinearíamos nossos objetivos.

Fizemos uso de gravações em áudio e vídeo. Realizamos um total de doze entrevistas com adultos de 30 a 90 anos. Destes, apenas duas mulheres e dez homens. As mulheres resistem em conceder entrevistas justificando a pouca fluência na língua portuguesa. No total temos cinco horas, oito minutos e cinco segundos (5:08'05) de gravação em áudio e três minutos e cinquenta e oito segundos (03'58) de gravação em vídeo. Nesse trabalho fazemos uso de três horas, onze minutos e dez segundos (3:11'10) de gravação. Os excertos de entrevistas por nós analisados são de indígenas que exercem alguma liderança na comunidade e que, de forma direta ou indireta representam os demais, são eles: dois velhos, o cacique, o diretor da escola e uma ex-aluna e liderança feminina da aldeia. O roteiro utilizado para a realização das entrevistas foi, basicamente, o mesmo para todos os entrevistados, salvo algumas exceções. Procuramos saber dos entrevistados um pouco sobre a cultura, hábitos e crenças deles, o que achavam da escola na aldeia e quais as perspectivas de futuro para a comunidade. As imagens, fotografias e fragmentos de entrevistas contidos nesse trabalho contam com o consentimento dos participantes.

Além dos excertos das entrevistas, analisamos alguns pontos da Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. E também cinco textos de alunos da escola 19 de Abril e um texto lido em uma culminância de um projeto da escola, produzido pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Nossas percepções fundamentam-se na triangulação desses dados e os instrumentos já expostos.

Nesse capítulo, apresentamos o referencial teórico de nossa pesquisa e descrevemos nosso percurso de pesquisa, metodologia, abordagem e instrumentos. No próximo capítulo, apresentaremos o processo de implantação da educação escolar indígena no estado do Tocantins e na aldeia Manoel Alves, expondo os avanços e desafios para a efetivação dessa educação. E analisaremos como o estado do Tocantins tem ofertado essa educação escolar indígena, bem como tem sido desenvolvida essa educação na Escola 19 de Abril da aldeia Manoel Alves.

## **CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS E NA ALDEIA MANOEL ALVES**

Apresentamos neste capítulo um panorama da educação escolar indígena do Estado do Tocantins. As políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas como a elaboração e implantação da Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins nas escolas indígenas do estado. Apresentamos também o processo de implantação da educação escolar na aldeia Manoel Alves, alguns aspectos físicos e pedagógicos da escola, a fim de verificarmos as influências desses fatores na efetivação de uma educação escolar de qualidade, bem como discorreremos sobre o Programa do Observatório de Educação (OBEDUC) contemplado na referida escola que, por meio do projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, tem contribuído com o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores indígenas da aldeia Manoel Alves.

### **3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS**

Nesta seção tratamos das políticas governamentais do estado do Tocantins voltadas para implementação e desenvolvimento da educação escolar indígena, considerando que esse estado tem um número significativo de povos indígenas.

No Brasil a maior concentração de povos indígenas encontra-se na região norte, cerca de 46% (SIASI, 2010). Só no estado do Tocantins habitam sete povos os Apinayé, Krahô, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Xerente e os Krahô-Kanela, , totalizando uma população estimada em 11.739 indígenas, (ALBUQUERQUE, 2013).

Em 1989 foi realizado um levantamento sociolinguístico coordenado pela prof<sup>a</sup> Silvia Brággio nas comunidades indígenas no então estado do Goiás. Esse levantamento objetivou verificar não somente o estado linguístico dessas comunidades, como também utilizar os dados obtidos como subsídios na elaboração de programas educacionais para a região (Brággio, 1992). De acordo com Albuquerque (2007), esse levantamento sociolinguístico realizado por Brággio, contribuiu bastante para implantação do Projeto de Educação Indígena no Estado do

Tocantins, atualmente, Projeto de Formação em Magistério para Professores Indígenas do Estado do Tocantins.

A oferta do ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural aos povos indígenas, considerando a diversidade sócio-cultural das comunidades e recursos específicos no Orçamento Geral do Estado para a educação escolar indígena e formação permanente aos professores indígenas, foram asseguradas aos povos indígenas do Tocantins, por meio da Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação nos artigos 53 a 55 . Esses direitos assegurados por lei são importantes, pois viabilizam a implementação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas e dão condições a esses povos de exigilas fundamentados em bases legais.

Em atendimento ao que dispõe o artigo 55 da Lei 1.038/98 que trata da formação dos professores indígenas, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO), em parceria com a Universidade Federal do Goiás (UFG), tem oferecido cursos de formação continuada. Segundo Andrade (2006, p.96)

Esse programa de formação em magistério para os professores índios conta com uma carga horária de 2.700 horas em disciplinas específicas, atendendo à proposta educacional, diferenciada, bilíngue e intercultural. A escola indígena no Tocantins tem como princípio básico a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, a partir da recuperação de sua memória histórica, da reafirmação de sua identidade étnica e do estudo e valorização da sua própria língua.

De acordo com o Departamento de Educação Escolar Indígena e Diversidade da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, há, atualmente, no estado 132 professores em formação fazendo licenciaturas; 92 escolas indígenas com um total de 5.568 matriculados e um quadro de 322 professores. Destes, 211 são professores indígenas e 111 não indígenas, (SEDUC, 2014). Essas escolas estão sob a supervisão das Diretorias Regionais de Ensino, situadas em diferentes municípios como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1. Diretorias Regionais de Ensino

				PROFESSORES	
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO	POVO	ESCOLAS	ALUNOS	INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
ARAGUAINA	KRAHÔ	4	276	7	9
	XAMBIOÁ	4	159	11	1
TOCANTINÓPOLIS	APINAJÉ	11	861	26	17
PEDRO AFONSO	KRAHÔ	23	1605	44	50
GURUPI	JVAÉ	9	474	20	13
MIRACEMA	XERENTE	31	1214	56	17
PARAÍSO	K/KANELA	1	25	3	0
	JVAÉ	1	28	1	1
	KARAJÁ	8	926	43	3
<b>TOTAL</b>		<b>92</b>	<b>5568</b>	<b>211</b>	<b>111</b>

Fonte: SEDUC/2014

Em 2013 a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins com a colaboração do Conselho Estadual da Educação Indígena, de professores indígenas, do coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI – UFT e coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT - CAPES, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, elaborou e implementou a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins, que objetiva “ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins” (SEDUC/TO, 2013). Consta nessa proposta pedagógica, dentre outras coisas, a Estrutura Curricular da Educação básica das Escolas Indígenas do estado e as Ementas sobre as áreas do conhecimento, sobre os saberes escolares e sobre os saberes indígenas.

Essa iniciativa é uma ação que tem o propósito de auxiliar a prática pedagógica dos professores e favorecer a implantação de uma educação escolar indígena de fato específica e diferenciada (SEDUC, 2013).

Nesta seção, expomos o processo de implantação e desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Tocantins. Apresentamos a seguir uma política educacional do Estado voltada para a educação escolar indígena que é a elaboração e implantação de uma proposta pedagógica pensada especificamente para as escolas indígenas da região.

### 3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DO TOCANTINS

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO), no ano de 2013, implantou nas escolas indígenas do estado a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins, doravante PPEEI/TO, elaborada por esta secretaria com a colaboração de professores indígenas e de pesquisadores dessa área.

Essa proposta pontua a importância da oferta de uma educação que valorize os saberes tradicionais indígenas, possibilitando aos indígenas o acesso aos saberes da sociedade envolvente. Por isso, objetiva que as escolas indígenas do Tocantins ofereçam um ensino transdisciplinar, diferenciado, pautado na diversidade sociocultural existente no contexto educacional indígena (SEDUC- TO, 2013).

De acordo com a SEDUC/TO (2013), o intuito foi construir uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, visto que essa secretaria conhece as peculiaridades culturais e linguísticas dos povos indígenas situados no estado do Tocantins e, conseqüentemente, reconhece a necessidade do desenvolvimento de políticas que atendam as especificidades do contexto escolar dessas comunidades.

Essa PPEEI/TO organiza-se por áreas do conhecimento e sua estrutura foi baseada no Programa Mais Educação<sup>18</sup>, que adota a metodologia da Mandala de Saberes. Conforme o programa Mais Educação, a Mandala de Saberes é uma estratégia possível para o estabelecimento do diálogo entre os saberes na perspectiva da educação integral e intercultural, porque prima pela interação entre

---

<sup>18</sup> Programa instituído pelo MEC caracteriza-se pela ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

esses saberes, uma vez que a Mandala “é o símbolo da totalidade [...] e representa a integração entre o homem e a natureza” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.23)<sup>19</sup>. E, ainda, “as Mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil, está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.23).

Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da Mandala de Saberes é uma forma de promover a integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais indígenas. A já mencionada Proposta Pedagógica, organiza os conhecimentos em dois eixos: os saberes tradicionais indígena e os saberes escolares, descritos a seguir. Essa organização dos conhecimentos respalda-se no *RCNEI 2002*. Os saberes indígenas estão distribuídos em uma Mandala sob forma de disciplinas e os saberes escolares estão em quatro Mandalas, três dessas constituem as disciplinas da base nacional comum, conforme estabelecido na LDB 9394/96 e uma outra Mandala com as disciplinas da parte diversificada.

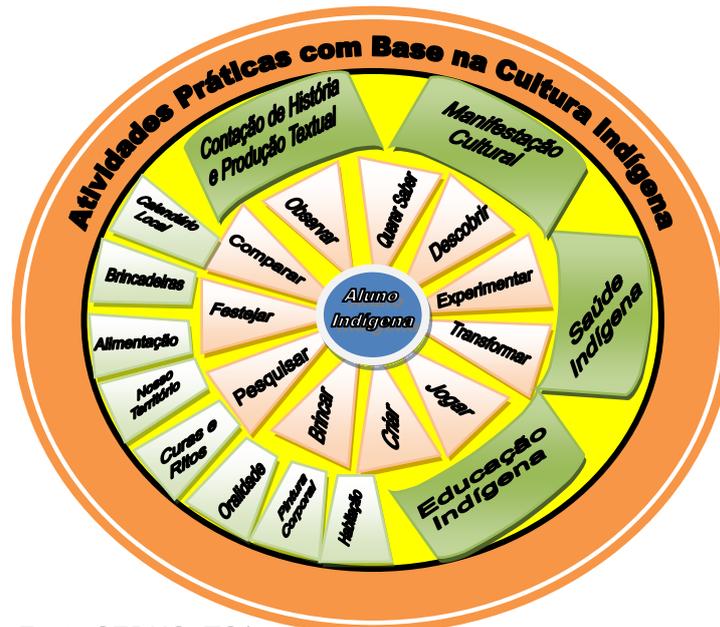
Os Saberes indígenas estão organizados em disciplinas como ***Manifestações Culturais; Contação de Histórias e Produção Textual; Saúde Indígena e Educação Indígena***, conforme demonstrado na Mandala de Saberes Culturais Indígenas.

### **Saberes Culturais Indígenas**

---

<sup>19</sup> Terceiro caderno que integra a trilogia que diz respeito a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. Rede de Saberes Mais Educação sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. In <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em maio de 2014.

Figura 19- Mandala dos Saberes Culturais Indígenas



Fonte: SEDUC- TO/2013

É importante observarmos que a forma circular da Mandala evidencia a conotação da não hierarquização entre os elementos que a constituem, portanto, compreendemos que o modo como às disciplinas estão dispostas na Mandala, pressupõe a interação que deve haver entre elas, sendo o aluno indígena o elo principal de encadeamento dessa interação.

De acordo com a Proposta Pedagógica, a disciplina Contação de História e Produção Textual, visa a integrar narrativas locais às narrativas universais. Para tanto, convidam-se os indígenas mais velhos da aldeia a repassarem seus saberes por meio da contação de histórias e de mitos aos alunos. Fortalecendo, dessa forma, o caráter oral da comunidade e, de certo modo, registrando essas narrativas por meio da produção textual dos alunos. Na aldeia Manoel Alves, essa prática ocorre com frequência na Escola 19 de Abril. Os professores, ora convidam um dos velhos da comunidade para participar de uma aula, ora passam atividades em que os alunos devam ir até a casa dos velhos para escutá-los. Depois os alunos escrevem o que ouviram, passando as narrativas orais para a modalidade escrita da língua materna.

A disciplina Manifestações Culturais objetiva que os alunos discorram sobre as festas, as danças, os rituais, as brincadeiras, as pinturas, as cantorias praticadas cotidianamente pelos indígenas. Nesse caso, o papel da escola indígena é incentivar os alunos a continuarem participando dessas atividades, pontuando a

relevância destas para a manutenção e fortalecimento da cultura do povo indígena. Os professores da Escola 19 de Abril desenvolvem atividades que visam a motivar os alunos a participarem das atividades culturais da comunidade. Nos dias de festas ou cantorias, os alunos ao invés de irem para escola, vão para o pátio, a escola da comunidade, como dizem os Krahô, por ser esse o local onde toda a comunidade se reúne para participar das festividades, cantorias e rituais.

A disciplina Saúde Indígena, visa a ressaltar, no contexto escolar indígena, a questão dos hábitos de higiene, prevenções de doenças, dentre outras temáticas nesse sentido. Segundo consta na Proposta Pedagógica devem-se envolver nesse debate as lideranças da comunidade, os alunos, os professores, os agentes de saúde, construindo, dessa forma, uma parceria em prol da saúde indígena. Os professores da Escola 19 de Abril desenvolveram, em 2013, o “Projeto Aldeia Limpa”, que tinha como objetivo discutir, dentre outras coisas, a questão do lixo produzido na aldeia. Na efetivação desse projeto mobilizaram toda a comunidade. Fizeram diversas atividades relacionadas a dispersão e ao armazenamento do lixo. Atualmente o lixo da aldeia é recolhido pela prefeitura da cidade vizinha, Itacajá.

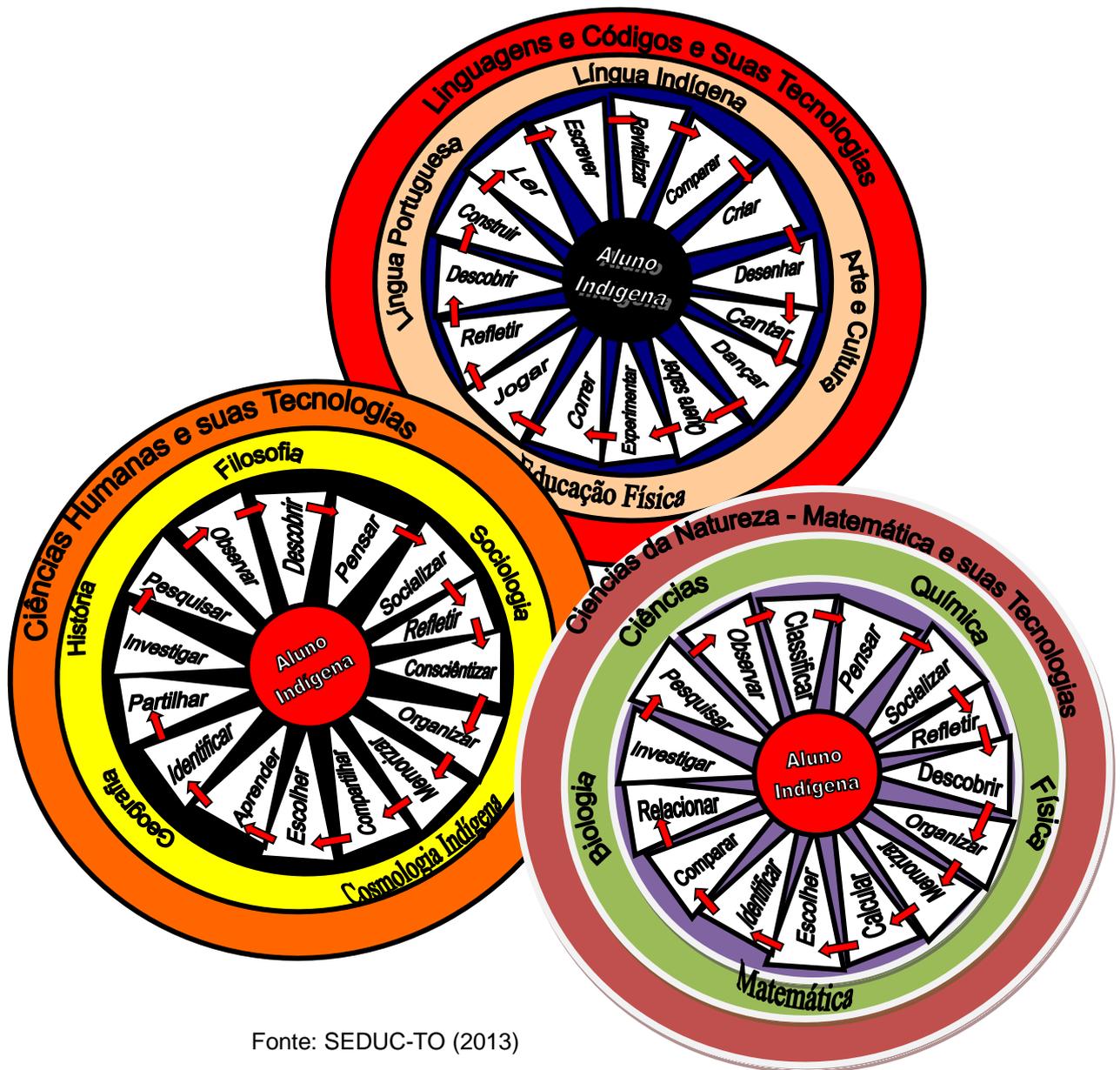
Finalizando a Mandala dos Saberes Culturais Indígenas, tem-se a disciplina Educação Indígena que se refere aos saberes tradicionais indígenas relacionados aos costumes, à produção agrícola, à construção das casas, a organização do trabalho, ao rapasse dos valores, das crenças, em suma ao fortalecimento da cosmologia indígena. Quanto a essa educação, cabe à escola indígena respeitá-la e promover a valorização desses saberes. Observamos, no decorrer de nossa pesquisa de campo que a aldeia Manoel Alves mantém sua cosmologia.

As áreas do conhecimento que se referem aos saberes escolares, de acordo com as Redes de Saberes (2009, p.43), se “constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos”. Incluem essas áreas de conhecimentos **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física; **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**: Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática; **Ciências Humanas e suas Tecnologias**: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso e a **Parte Diversificada**: História e Cultura Indígena,

Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – Inglês. As Mandalas de Saberes das áreas dos conhecimento demonstram como essas disciplinas estão sistematizadas.

### Mandalas dos Saberes Escola

Figura 20- Mandalas dos Saberes Escolares



Fonte: SEDUC-TO (2013)

Em cada uma dessas Mandalas, observa-se que o aluno indígena está no centro, o que denota que ele interage, ou deve interagir com os saberes concomitantemente. No entanto, podemos perceber que a compartimentação dos conhecimentos ainda se faz presente nessa sistematização das disciplinas,

compartimentação essa própria da lógica ocidental: as ciências humanas compõem uma Mandala, as ciências da linguagem constituem outra e, por último, as ciências naturais, a demonstrar que cada conhecimento tem seu devido lugar.

Segundo a PPEEI/TO, a importância do ensino das disciplinas apresentadas nas Mandalas, acima, justifica-se por diversas razões. Na Mandala Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, a oferta do ensino de Língua Indígena, por exemplo, é uma forma de o aluno indígena obter um conhecimento mais aprofundado da língua materna, ampliando sua competência tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. E o ensino de Língua Portuguesa possibilitará aos indígenas a condição de conhecer a legislação brasileira que é escrita somente na língua oficial do país. E como cidadãos brasileiros, os indígenas têm direito de ler e compreender os textos legais que regulamentam a organização social do país e, sobretudo as leis que regulamentam seus direitos.

Estudar Arte e Cultura na escola, conforme o que consta na referida Proposta, é uma forma de difundir o conhecimento sobre as diferentes artes produzidas por diferentes povos indígenas, pois, como cada povo indígena tem sua língua, seus rituais, apresentam também especificidades em suas manifestações artísticas.

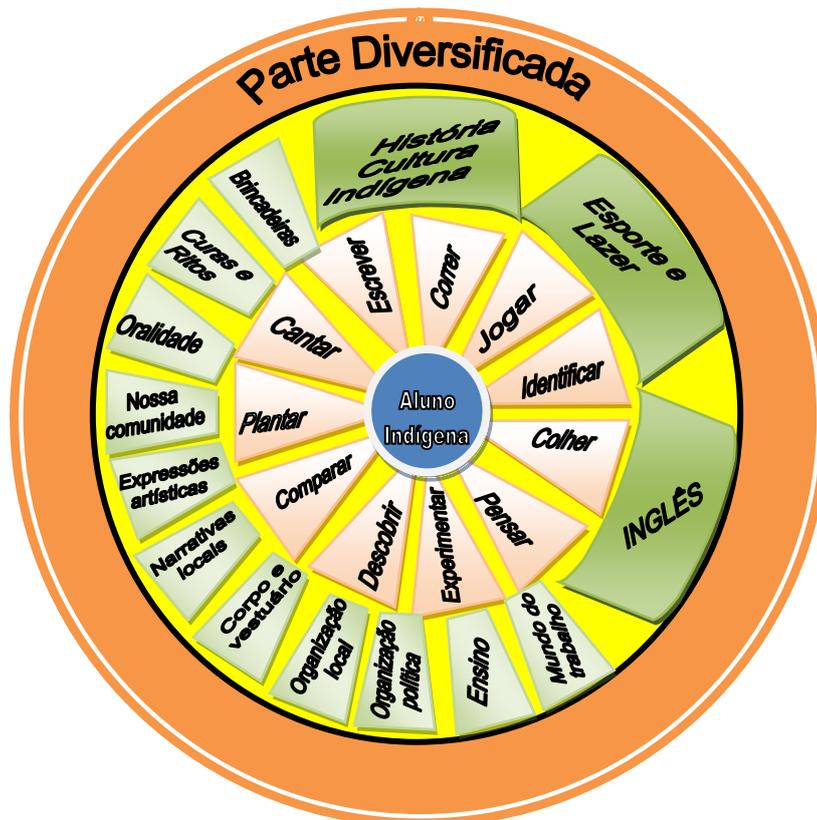
O ensino da Educação Física nas escolas indígenas caracteriza-se pela valorização dos esportes praticados pelos indígenas, as brincadeiras, os jogos, as lutas e tudo mais que estiver relacionado aos movimentos corporais, com a finalidade de se refletir acerca dos valores referentes ao uso do corpo.

Inserir-se na Mandala das **Ciências Humanas e suas Tecnologias** os saberes relacionados ao mundo do aluno indígena e ao mundo em seu entorno. Pretende-se que a partir dos conhecimentos locais, o aluno amplie suas percepções e adentre em outras realidades, outras culturas estabelecendo relações com suas experiências. Desse modo, espera-se que o aluno indígena compreenda a complexidade das relações socioculturais.

Na mesma medida, os saberes que constituem a Mandala das **Ciências da Natureza – Matemática e suas Tecnologias** propõem ao aluno indígena uma aproximação e compreensão da lógica da ciência ocidental. Ressaltando o uso dessa ciência numa perspectiva favorável aos povos indígenas.

Parte Diversificada

Figura 21- Mandala da Parte Diversificada



Fonte: SEDUC- TO/2013

A **Parte Diversificada** dos conhecimentos escolares é constituída por três disciplinas opcionais e fica a critério de cada instituição de ensino incluir uma delas no desenho curricular da unidade escolar. Vale ressaltar que o ensino de inglês é obrigatório nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nota-se que o propósito da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, ao inserir no currículo das escolas indígenas, disciplinas voltadas para a cultura indígena, é orientar essas escolas a incluírem, no cotidiano escolar indígena, assuntos que abordem as especificidades de cada comunidade. Entretanto, é válido refletirmos que criação de disciplinas “culturais” pode incorrer no que Carneiro da Cunha (2013), chama de escolarização dos conhecimentos tradicionais indígenas. A autora ressalta que se deve ter cautela quanta a essa questão, uma vez que se pretende que a escola reconheça, respeite e valorize os saberes tradicionais das sociedades minoritárias e não que reduza esses saberes a disciplinas escolares.

D’Angelis (2012, p.69) em **Contra a ditadura da escola** também chama atenção para essa questão da escolarização da cultura indígena

O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática - de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar- não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena.

Nesse ponto, concordamos com o autor, visto que as escolas indígenas devem atentar para não incorrerem no equívoco de reduzir os saberes tradicionais indígenas em conteúdos escolares, ao invés de ressaltar a importância destes para a continuidade dos povos indígenas. Essa divisão dos conhecimentos sistematizados em disciplinas, denota o que D'Ambrósio (2012) chama de “pensamento disciplinar” que fundamenta-se na fragmentação dos conhecimentos, de modo a perder-se a capacidade de uma visão global desses.

Observamos, portanto, que se corre o risco de as escolas indígenas, buscando atender o que pontua a Proposta Pedagógica, ora analisada, trabalharem os saberes escolares e também os saberes tradicionais indígenas de forma isolados, haja vista que esses saberes apresentados nessa proposta denotam essa compreensão. Isso implica na não efetivação de uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada, pois prevalece a fragmentação dos conhecimentos. A Escola Indígena 19 de Abril procura evitar incorrer na possibilidade de trabalhar os saberes de forma isolada ao adotar o trabalho por meio de temáticas descrito adiante.

Notamos avanço na PPEEI/TO no que se refere ao reconhecimento da coexistência dos diferentes saberes no contexto escolar indígena. E na ação de propor a valorização desses saberes quando adota a metodologia das Mandalas de Saberes, uma vez que o propósito de organização das disciplinas nas Mandalas de Saberes é demonstrar que essas disciplinas devem estabelecer entre si uma relação holística, de modo a possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes. Nesse sentido

a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, seqüências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. (REDE DE SABERES, 2009, p. 28).

Ao considerar a viabilidade de interação entre os diferentes saberes, no contexto escolar indígena, essa Proposta Pedagógica enuncia a diluição da supremacia do saber científico. Conforme Santos (2008, p.27) “a visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas” e

aponta para a real possibilidade de efetivação de uma educação intercultural, diferenciada nas escolas indígenas do estado do Tocantins. Cabe acrescentar que esse reconhecimento e valorização dos diversos saberes são fundamentais no processo de construção da Educação Escolar Indígena Bilíngue, Intercultural, Específica e Diferenciada, que consta na legislação brasileira.

A pertinência da PPEEI/TO consiste na disposição de oferecer, aos povos indígenas do estado uma educação diferenciada. Essa educação objetiva valorizar e integrar os saberes. Embora tal propósito ainda não tenha se concretizado em sua totalidade, já demonstra um avanço, posto que a partir dessa iniciativa, inserem-se ações que favorecem a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural tão necessária no contexto escolar indígena. O favorecimento de diálogo entre os saberes e, conseqüentemente, entre culturas é o alicerce da educação intercultural conforme se pode notar no trecho de Fleuri

[...] configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 1999).

Ao implantar no estado uma Proposta Pedagógica para a PPEEI/TO com viés interdisciplinar e intercultural, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins demonstra reconhecer que “a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário” (Rede de Saberes, 2009, p.31) e amplia, desse modo, as condições de se alcançar uma educação escolar indígena de fato, voltada para esses povos, para atender os objetivos e anseios dessas comunidades indígenas.

Na Escola 19 de Abril, a organização dos conhecimentos repassados pela escola segue essa estrutura apresentada nas Mandalas, sem muitas alterações, ao trabalharem as disciplinas dos saberes escolares conforme orientação da proposta, porém, as disciplinas dos saberes culturais os professores estão trabalhando como temas, metodologia descrita mais adiante. O diretor da escola supracitada, que é licenciado em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal do Goiás (UFG), no fragmento abaixo extraído de uma entrevista concedida em 26 de maio de 2014, afirma que a inclusão dessas disciplinas, voltadas para a cultura indígena, no

currículo das escolas indígenas do Tocantins, só veio reforçar uma prática já realizada na Escola 19 de Abril.

*Foi a:: acho que foi a secretaria da educação que:: que propôs isso né que trabalhasse:: que cada povo trabalhasse com a sua realidade em cima das propostas que a secretaria tá propondo e:: como se diz né? muitas pessoa nu::m é:: estranharam muito... porque principalmente aí nas outras aldeias que não tinha nenhum professor na licenciatura que tiveram dificuldade, mas a gente não... hoje:: todos os meninos tão lá na licenciatura intercultural. [...] Isso... todo mundo TÁ envolvido e a gente já trabalhava:: já trabalhava assim né? então isso:: facilita né? isso facilita e:: os professores é:: num tem dificuldade .(Entrevista nº 07)*

O diretor realça que os professores da Escola 19 de Abril já trabalhavam assuntos da realidade dos alunos, com temas relacionados à cultura Krahô, mesmo antes dessa Proposta da Secretaria de Educação “[...] Isso... todo mundo TÁ envolvido e a gente já trabalhava:: já trabalhava assim né?” e que, portanto, diferente de professores de outras aldeias, não tiveram dificuldades em trabalhar essas disciplinas acrescidas ao currículo das escolas indígenas do estado do Tocantins. Destaca, ainda, que o fato de os professores da Escola 19 de Abril estarem em formação acadêmica, isto é, fazendo a licenciatura intercultural, “*mas a gente não... hoje:: todos os meninos tão lá na licenciatura intercultural...*” contribuiu para o não estranhamento da proposta de inserir-se as questões culturais indígenas no currículo escolar .

Os professores da Escola 19 de Abril acham importante trabalhar os conhecimentos culturais na escola, mas acreditam que as disciplinas contidas na Mandala Saberes Culturais Indígenas são, de certa forma, redundantes, visto que, ao se referir as manifestações culturais do povo Krahô, por exemplo, estão incluídas nessas manifestações as histórias, os mitos, as crenças desse povo. A Cosmologia Krahô e a Educação Indígena Krahô são intrínsecas. Portanto, de acordo com alguns professores, em conversas espontâneas, essas disciplinas poderiam ser condensadas em uma ou duas. E desse modo, teriam maior tempo de aula, pois com essa divisão, há apenas uma aula por semana de cada uma dessas disciplinas. Outra coisa a se pensar a respeito é a quantidade de disciplinas e em consequências de aulas, 20 por semana para todas as séries.

A Escola 19 de Abril tem trabalhado as disciplinas referentes aos Saberes Culturais como temas, como já vinham trabalhando, conforme expõe o diretor, no fragmento que segue:

[...] Então a gente:: tamBÉM trabalha dessa forma... uma semana:: com disciplina mesmo português matemática historia química física... essas disciplinas... só em sala de aula e depois as professoras fazem as pesquisas SÓ na sala de aula... aí te::m PROva... prova escrita num sei aí cada professor tem sua maneira de aplicar prova aí fica:: fica uma coisa assi::m justa [..]se finalizar todas... se todas as turmas finaliza::r aí vai pro tema já.. num tem tempo determinado... num tem dias determinado... igual o tema... se o tema for concluído... então... o quê que acontece? Trabalhando assim a gente:: os alunos tem mais tempo de trabalhar... porque um tema abordar tudo:: aborda história geografi::a ciência num aborda só uma coisa só.(Entrevista de nº 07)

Desse modo, observa-se que a Escola 19 de Abril tem trabalhado as disciplinas referentes aos saberes escolares e as disciplinas referentes aos saberes culturais indígenas, em momentos distintos, como expõe o diretor da escola mencionada procurando atender o que sugere a proposta pedagógica do estado “*uma semana:: com disciplina mesmo português matemática historia química física... essas disciplinas..*”, “*se finalizar todas... se todas as turmas finaliza::r aí vai pro tema ...*”. Assim, em uma semana se trabalha com as disciplinas que correspondem aos saberes escolares “*uma semana:: com disciplina mesmo*” e na outra, os temas que correspondem aos saberes culturais indígenas.

Porém, a Escola 19 de Abril ao trabalhar as disciplinas relacionadas a cultura indígena como temas procura estabelecer a interação entre os saberes, pois na semana ou período que os professores trabalham na perspectiva de temas, adota uma postura interdisciplinar, como veremos mais adiante, pois esse trabalho integra diferentes disciplinas, como revela a fala do diretor “*porque um tema abordar tudo:: aborda história geografi::a ciência num aborda só uma coisa só...*”. Entretanto, cabe-nos ressaltar que essa interdisciplinaridade encontra-se numa fase bem inicial, se é que podemos considerar assim, posto que não há um tema a ser trabalhado por todas as áreas do conhecimento, mas cada professor escolhe um tema para trabalhar e recorre às áreas de conhecimento que achar necessário para a compreensão daquele tema.

Percebemos que na Escola Indígena 19 de Abril muitas atividades são desenvolvidas nessa perspectiva de tema. Os temas escolhidos são relacionados a cultura Krahô, depois de escolhidos o professor propõe atividades diversas que levam o aluno a acionar conhecimentos/saberes de diferentes áreas para a concretização das atividades. Podemos ver que essas ações, em muito, são motivadas pela Proposta Pedagógica aqui apresentada, que se encaminha para a concepção dos conhecimentos numa perspectiva holística.

Nessa seção destacamos alguns pontos da Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins com a finalidade de demonstrarmos os entraves ainda presentes para efetivação de uma educação intercultural pautada na valorização e no diálogo entre os diversos saberes. Assim como pontuamos os avanços que a referida Proposta representa, uma vez que expressa o interesse político dos gestores educacionais do estado em ofertar uma educação escolar aos povos indígenas que antes de tudo, respeite a cultura, a língua e a cosmologia de cada povo, oportunizando, desse modo, também a ampliação dos conhecimentos dos indígenas acerca da sociedade ocidental.

O processo de implantação e desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Tocantins apresentado, serviu como parâmetro para observarmos como tem acontecido a educação escolar na aldeia Manoel Alves, abordado na seção a seguir.

### 3.3 ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL

A educação escolar na aldeia Manoel Alves iniciou em 1987 em uma casa improvisada e teve como primeiro professor o atual cacique que ministrava aulas no turno noturno para os adultos. Na época só os homens estudavam. Em 1990 a FUNAI construiu duas salas de aulas e contratou o cacique como monitor bilíngue e mais dois professores para dar aulas de 1º ao 4º ano (CACIQUE DODANIN, 2014).

Em 2001 a partir do Decreto de nº 1.196 de 28 de maio foi estadualizada a escola com o nome Escola Indígena 19 de Abril que passou a ofertar o ensino fundamental. Atualmente a referida escola oferta também o ensino médio. Essa escola integra a Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso.

A oferta da educação básica na Escola Indígena 19 de Abril é de 11 turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio que funcionam nos turnos matutinos, vespertinos e noturnos e conta com 187 alunos matriculados no ano letivo de 2014.

O espaço físico da escola é constituído por uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala administrativa, uma área de circulação, quatro salas de aulas, dois sanitários. O quadro de pessoal é composto por 10 funcionários de apoio pedagógico e administrativo, sendo 1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretário escolar, 1 auxiliar administrativo, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 merendeira e 2 vigias. O quadro docente é formado por 10 professores, desses

somente três não são indígenas. A maioria dos professores indígenas da escola tem ou estão fazendo graduação, a exceção de dois que tem somente o ensino médio.

Os alunos da Escola 19 de Abril são alfabetizados na língua materna e essa política fortalece a língua e a cultura da comunidade. O Ensino de Língua Portuguesa é iniciado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A escola tem livro didático de alfabetização escrito na língua Krahô advindos do Projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” desenvolvido na escola, por meio do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/ UFT) descrito mais adiante.

É importante destacar que a escola tem como diretor um indígena. Ter na gestão da escola indígena, alguém que compartilha da mesma cosmologia da comunidade, é muito significativo, pois, como ressaltam Silva e Azevedo (2004, p. 153-154),

A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

De acordo com o diretor da Escola 19 de Abril, há uma parceria entre a escola e a comunidade, principalmente no que se refere ao calendário escolar que, embora seja elaborado pela SEDUC/TO e encaminhado à escola, é flexível às atividades culturais da aldeia. Conforme Maher (2006, p. 28), “o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico [...]”. Um calendário escolar construído, considerando a cultura da comunidade, é de fato um elemento importante para a constituição de uma educação escolar indígena intercultural. O Projeto Político Pedagógico da Escola 19 de Abril está em processo de elaboração, segundo a coordenadora pedagógica da escola.

Nessa seção apresentamos alguns aspectos da educação escolar da aldeia Manoel Alves. Na seção seguinte, apresentaremos as ações do projeto educacional, voltado para a educação escolar indígena, pertencentes ao Programa do Observatório de Educação/ OBEDUC, desenvolvido na Escola Indígena 19 de Abril.

### 3.4 PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC-CAPES/UFT)

O Observatório da Educação (OBEDUC) é um programa financiado pela CAPES que de acordo com Portaria de nº 152 de 2012, objetiva “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins”. Esse programa apoia o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas voltadas para educação básica e para formação de profissionais do magistério. Nesse contexto, esse programa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT).

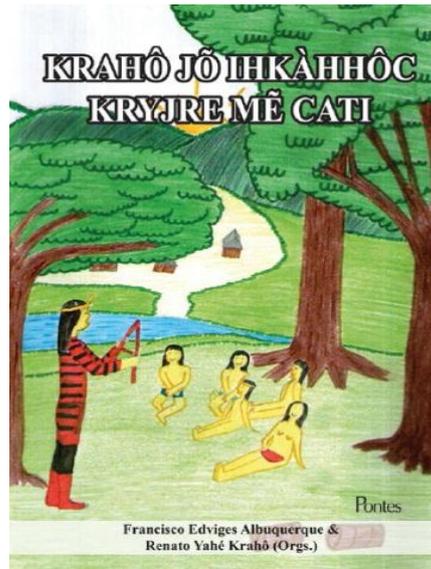
Em 2013, por meio do OBEDUC, através do EDITAL 049/2012/CAPES/INEP, foi aprovado o Projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”. O referido projeto está em desenvolvimento na Escola Indígena 19 de Abril, sob coordenação do prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, e objetiva contribuir com o desenvolvimento da educação escolar indígena bilíngue e intercultural na aldeia Manoel Alves, por meio de oficinas pedagógicas; elaboração de livros didáticos que considera a língua e os aspectos culturais Krahô e que beneficia o ensino e a aprendizagem das escolas desse povo. O Projeto prevê também a realização de pesquisas que favoreçam maior conhecimento sobre a educação escolar indígena desenvolvida na aldeia Manoel Alves.

No ano de 2013 foram realizadas Na Escola 19 de Abril oficinas pedagógicas sobre educação tradicional Krahô, iniciadas duas pesquisas de mestrado e uma de doutorado e produzidos três livros didáticos, elaborados pelos professores e alunos indígenas da Escola 19 de Abril, sob a coordenação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e colaboração dos bolsistas de graduação, mestrado e doutorado do OBEDUC-CAPES/UFT. O lançamento dos livros ocorreu em março de 2014 na Escola 19 de Abril. Participaram desse evento toda a comunidade da aldeia Manoel Alves, indígenas do povo Krahô Canela, os bolsistas de graduação, bolsista de doutorado e os bolsistas e professores da educação básica. Estiveram presentes também as coordenadoras da educação escolar indígena da Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso.

Os livros lançados foram de Alfabetização Krahô, Alfabeto Ilustrado Krahô e Literatura Krahô. O livro de Alfabetização Krahô, organizado por Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô, é resultado, segundo os organizadores, de uma reivindicação dos professores indígenas Krahô das séries iniciais. O livro, portanto, objetiva atender aos anseios dos professores e favorecer o processo de

alfabetização das crianças nas séries iniciais na modalidade oral e escrita na língua materna. Segue imagem da capa do referido livro.

Figura 22- Livro de Alfabetização Krahô<sup>20</sup>

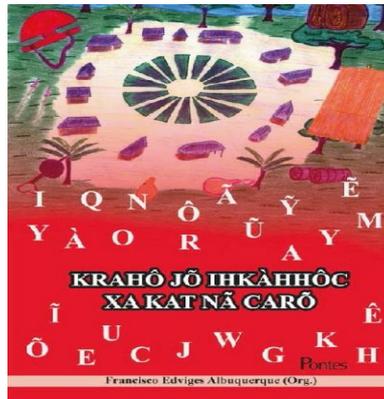


Fonte- Escola Indígena 19 de Abril

O livro do Alfabeto Ilustrado Krahô, organizado por Francisco Edviges Albuquerque, é também voltado para as séries iniciais, foi uma iniciativa da turma da 3ª série do ensino médio de 2012 e da professora de português da Escola Indígena 19 de Abril. Este tem o propósito de associar desenhos de objetos e paisagens da cultura Krahô à modalidade escrita da língua materna, facilitando, assim, a compreensão gráfica da língua. Vejamos a imagem da capa.

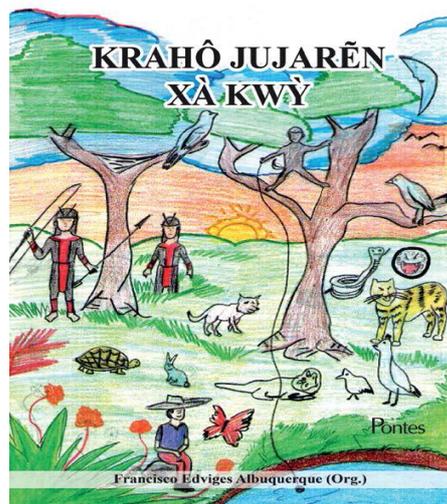
---

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; KRAHÔ, Renato Yahé (orgs.). Krahô jô ihkàhhôc kryjre mê cati- Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Figura 23- Livro Alfabeto Ilustrado Krahô<sup>21</sup>

Fonte- Escola Indígena 19 de Abril

Já o livro de Literatura Krahô, também organizado por Franciso Edviges Albuquerque, registra algumas narrativas orais que compõe universo cultural Krahô, e traz também alguns textos poéticos produzidos pelos alunos da Escola 19 de Abril. O objetivo é manter viva essas narrativas por meio da escrita, não desmerecendo o aspecto oral da língua Krahô.

Figura 24- Livro de Literatura Krahô<sup>22</sup>

Fonte- Escola Indígena 19 de Abril

<sup>21</sup> ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). Krahô jô ihkàhhôc xa Kat nã Carô. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

<sup>22</sup> ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.) Krahô jujarên xà kw'y. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Esse material contribui em muitos aspectos com o ensino nas escolas Krahô, visto que é escrito na língua materna dos alunos e parte de conhecimentos relacionados à cultura do próprio povo Krahô. Desse modo, proporciona ao aluno o conhecimento de sua língua na modalidade escrita, ao mesmo tempo que se apresenta como um registro da cultura desse povo. Oportunizar ao aluno indígena acesso a livros escritos na sua língua materna é uma forma de ampliar o repertório linguístico desses falantes.

O projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” tem contribuído para essa ampliação de conhecimentos linguísticos dos alunos indígenas Krahô, ao possibilitar a produção de livros escritos na língua materna desses estudantes. Nesse sentido, ao proporcionar a produção de livros escritos na língua Krahô, esse projeto contribui com o fortalecimento da língua materna e a manutenção da cultura local, e favorece a efetivação da educação escolar diferenciada nas escolas Krahô.

Nesse capítulo, descrevemos o percurso de implantação e desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Tocantins e na aldeia Manoel Alves. Apresentamos a Proposta Pedagógica para Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, expondo os entraves a serem superados e os evidentes avanços. Por fim, apresentamos o projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” vinculado ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES/UFT) e a contribuição desse projeto para o processo de ensino-aprendizagem das escolas Krahô e para o fortalecimento da língua e cultura desse povo.

No capítulo que segue, apresentamos alguns fatores que comprometem o diálogo entre os saberes tradicionais e escolares, bem como analisamos também os limites da Escola Indígena 19 de Abril em ofertar uma educação escolar indígena diferenciada e expomos as possibilidades dessa escola ser de fato uma escola indígena específica e diferenciada.

## **CAPÍTULO 4 DIÁLOGO ENTRE SABERES NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Neste capítulo, a partir da pesquisa de campo que realizamos na aldeia Manoel Alves e, principalmente, na Escola Indígena 19 de Abril, descrevemos a importância e a contribuição dos saberes tradicionais Krahô para a efetivação de uma educação escolar indígena, intercultural e bilíngue da aldeia já mencionada. Discorreremos sobre como se estabelece o diálogo entre a comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves e a Escola Indígena 19 de Abril, demonstrando o que favorece essa interação e as implicações na efetivação desse diálogo.

Para enfatizar nossas observações, analisamos alguns fragmentos oriundos de cinco entrevistas realizadas com lideranças da aldeia, bem como também cinco textos de alunos, produzidos nas aulas de língua portuguesa e um poema, produção coletiva dos alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Nosso objetivo é analisar, sob diversas perspectivas, como se dá o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares na aldeia Manoel Alves, e se ocorre o diálogo entre comunidade e escola. Triangulando os dados, isto é, cruzando as diversas informações, tivemos uma visão mais ampla da educação escolar promovida na Escola Indígena 19 de Abril. E notamos que são muitos os obstáculos enfrentados por essa escola e a comunidade Krahô, no que diz respeito à promoção de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural. Porém, verificamos que os avanços alcançados pela comunidade/escola são muitos, dado aos esforços de comunidade e escola manterem um diálogo constante.

### **4.1 SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ E SABERES ESCOLARES**

Nesta seção, refletimos a respeito da articulação entre os saberes tradicionais indígenas Krahô e a educação escolar indígena. Expomos como a instituição escolar pode e deve estabelecer o diálogo entre os saberes de modo a promover a interação desses no contexto escolar. Apresentamos como a Escola Indígena 19 tem procurado articular os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares. É válido ressaltar que nos referimos aos saberes escolares na perspectiva curricular, como definido por Libâneo(2002 ) e Tarfid (2012).

A aprendizagem indígena pauta-se, conforme Maher (2006), no saber e no fazer, sendo estas, ações que se complementam. Essa aprendizagem fundamenta-se na observação, na concretude e utilidade do aprender. Compreender esse processo de aprendizagem indígena é uma das condições necessárias a ser consideradas por uma educação escolar que objetive atender aos interesses desses povos, uma vez que, ainda segundo a autora

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar na roça. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006 p.18)

Essa forma de ensinar, aprender e de transmitir os conhecimentos, os saberes, é uma forte característica das comunidades indígenas. E temos que reconhecer que esse processo singular de educação foi e é fundamental para a manutenção e reprodução da cultura desse povo. É graças a esse jeito próprio de educar e de transmitir seus saberes que os povos indígenas conseguiram superar todas as adversidades porque passaram, e enfrentam com relativo êxito os desafios do mundo moderno (MELIÁ, 1999). Para esse autor, essa ação pedagógica desenvolvida pelos indígenas, isto é, esse modo de transmissão de conhecimentos por meio das vivências e práticas é a base da alteridade dos povos indígenas.

O reconhecimento dessas práticas pedagógicas a que Meliá faz referência possibilitará o diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes escolares. No entanto, deve-se atentar que não se trata de escolarizar os saberes tradicionais indígenas, mas considerar as contribuições desses para construção da sociedade moderna, reconhecendo sua anterioridade e permanência (ALMEIDA, 2010). “Compreender sua anterioridade requer reconhecer a importância inestimável desses saberes para a reconstrução da sociedade contemporânea, e em particular para a construção de uma ciência mestiça e plural” (ALMEIDA, 2010, p.63). Ainda, conforme autora “compreender sua permanência é estar informado sobre inúmeras populações do planeta que, distantes do minimalismo da tecno-sociedade em rede, operam a criatividade necessária para não sucumbir aos desafios vividos” (ALMEIDA, 2010, p. 63-64).

Na aldeia Manoel Alves a Escola Indígena 19 de Abril tem considerado a importância dos saberes tradicionais da comunidade. Ancorada na parceria com a comunidade, tem desenvolvido atividades que valorizam os conhecimentos dos contadores de histórias que repassam seus saberes por meio da contação de mitos e histórias; dos cantores e cantoras que repassam essa arte nas festividades ocorridas no pátio; das mulheres que fazem e ensinam a fazer as pulseiras, colares, brincos, cintos de miçangas ou tiriricas e diversas cestarias. Essas cestarias são usadas pelos Krahô para carregarem alimentos e outros objetos; outras que fazem diferentes desenhos nas pinturas corporais.

Os professores da referida escola proporcionam atividades que visam o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, como no caso das narrativas locais que são associadas ou acrescidas às narrativas universais, sempre enfatizando a importância e contribuição de ambas para a constituição do imaginário humano. Na escola da aldeia Manoel Alves, assuntos como a globalização e o desenvolvimento sustentável são discutidos e relacionados à cosmologia Krahô. Para esse povo, todos os elementos do universo estão interligados, uma ação realizada hoje terá efeito no amanhã, associa-se a essa concepção a ideia da globalização; a ação do homem reflete na natureza, assim como as ações da natureza refletem nas ações humanas, daí o cuidado que os Krahô têm com a preservação da natureza. Insere-se nesse sentido, a discussão sobre o desenvolvimento sustentável, integrando desse modo, saber indígena e saber escolar (ocidental). E dessa forma, a escola vai associando os saberes, construindo e estabelecendo o diálogo entre os saberes.

Em agosto de 2013, de 19 a 24, acompanhamos algumas atividades desenvolvidas na Escola Indígena 19 de Abril. Na ocasião, os professores estavam finalizando alguns trabalhos a partir de temáticas como, por exemplo, plantação e colheita estudadas pelos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Os alunos estudaram os tipos de plantação que há na aldeia, como o milho, o feijão e a mandioca, produtos plantados por alguns moradores da comunidade, estudaram sobre a época de plantar e colher cada produto, dentre outras coisas.

É interessante ressaltar que pelo que observamos a professora da turma desenvolveu a temática partindo do conhecimento prévio dos alunos e em seguida

foi acrescentando mais informações acerca das temáticas, inclusive associando-as aos conhecimentos ocidentais sobre o assunto. Informando às crianças, por exemplo, que o milho, a mandioca e o feijão são produtos também consumidos pelos não indígenas. Os alunos, por meio de cartazes, apresentaram à comunidade o que estudaram em sala como ilustra as fotos abaixo.

Figura 25- Apresentação de trabalho



Foto Aurinete Macedo-agosto/2013

Figura 26- Apresentação de trabalho



Foto: Marília Leite- agosto/2013

Os alunos das demais séries trabalharam com outras temáticas como os animais, organização social e política da aldeia Manoel Alves, o conflito dos Krahô com os não indígenas na década de 40, dentre outras. Os alunos da 3ª série do ensino médio, por exemplo, estudaram a respeito das queimadas no entorno da reserva indígena Krahô. Partindo do contexto local, os alunos foram identificando as causas e consequências das queimadas para a comunidade Krahô, bem como para o meio ambiente como um todo.

Discutiram a respeito do uso do fogo pelos indígenas ao longo dos tempos. Ressaltaram as técnicas de controle de fogo pelos ventos, utilizadas por vários povos indígenas. O cuidado que têm quando ateam fogo para que esse queime apenas a área planejada, para isso cercam com gramas e arbusto a parte a ser queimada e ficam atentos para que a queimada não se descontrole sobre suas reservas, entre outras ações.

Embora seja associado aos indígenas o uso abusivo do fogo, percebemos, pelos exemplos, que esses povos fazem uso do fogo com precaução e com finalidades bem definidas, inclusive é um elemento que integra a cosmologia indígena estando presente em vários rituais. Em seguida os alunos passaram a discutir a respeito do uso descontrolado do fogo, ou seja, as queimadas que hoje atingem a reserva. E concluíram que muitas vezes as queimadas ocorrem por irresponsabilidade de algumas pessoas.

Associado a esse assunto foi gerada a discussão sobre sustentabilidade e globalização, conceitos recorrentes na sociedade ocidental. Os alunos, portanto, leram reportagens e pesquisas acerca dessas temáticas, desenvolvimento sustentável e globalização para maior compreensão desses assuntos. Refletiram acerca dos problemas ambientais ocasionados por ações do próprio homem e o impacto dessas ações no mundo atualmente.

Conforme Santos (2009), no que se refere à preservação da biodiversidade, que hoje se encontra ameaçada por intervenções da sociedade ocidental, há muito tempo essa preservação tem sido possível por meio dos conhecimentos dos camponeses e indígenas, portanto os povos indígenas têm muito a contribuir na discussão de um ambiente sustentável.

Figura 27- apresentação de trabalho



Foto: Aurinete Macedo- agosto/2013

Figura 28- Apresentação de trabalho



Foto: Marília Leite- agosto/2013

Ao desenvolver as atividades acima descritas, a Escola Indígena 19 aproxima-se do que expõe Luciano (2011, p. 76), ao afirmar que se espera que a educação escolar seja

[...] uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade.

Daí a importância de se ressaltar, no contexto escolar, que saberes tradicionais indígenas e saberes escolares, nesse caso, os curriculares, são duas formas de conhecimento que se distinguem pelas estratégias que adotam: uma mais simbólica e outra mais racional (ALMEIDA, 2010). Ainda, de acordo com a autora “Mesmo que não seja desejável a unificação de estilos diferenciados de dialogar com o mundo, é inadmissível o paralelismo de saberes que tem em comum o mesmo desafio: tornar possível e prazerosa a vida humana na Terra (ALMEIDA, 2010. p.58)”. Portanto, faz-se necessário diluir a concepção de supremacia entre os

saberes, e reconhecer que estes correspondem ou atendem ao contexto cultural em que estão inseridos.

É de competência da educação escolar indígena enfatizar a complementariedade entre os saberes, e possibilitar ao aluno indígena a consolidação de seus saberes tradicionais e o acesso a conhecimentos de outras realidades. Para tanto, é necessário a concretização do direito a uma escola específica e diferenciada, pois, conforme Nascimento e Aguilera Urquiza ( 2010 p. 114, 310 ),

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Partindo dessa lógica do diálogo entre os saberes, essa escola diferenciada terá a responsabilidade, ainda de acordo com Nascimento e Aguilera Urquiza ( 2010 p.310), de articular,

por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças [...]

O maior desafio da educação escolar indígena na atualidade, portanto, consiste em articular os diferentes saberes e conseqüentemente promover a interculturalidade, isto é, segundo Maher (2006, p.27), “conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como esteio, a razão de ser escola indígena”.

A Escola 19 de Abril está inserida em um contexto que requer o estabelecimento do diálogo intercultural, dada a localização da aldeia e dada a necessidade do frequente contato com os não indígenas, portanto, observamos pelas ações que escola e comunidade estão caminhando nesse sentido ao optarem por uma política de valorização do diálogo entre saberes.

Nessa seção, discorreremos sobre a importância do diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes escolares e como a Escola indígena 19 de Abril tem procurado articular esses saberes. Na seção seguinte expomos algumas

situações que comprometem a efetivação diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e a educação escolar indígena.

#### 4.2 IMPASSES NA EFETIVAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Na seção anterior observamos que a Escola Indígena 19 de Abril tem procurado estabelecer um diálogo com os saberes Krahô, no entanto, só esse diálogo não é suficiente para a efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada alguns outros fatores comprometem essa efetivação como a divergência entre a concepção ocidental de educação em que a escola ainda é fundamentada e a concepção de educação da comunidade.

Pelas ações dos Krahô da aldeia Manoel Alves em relação à escola, a parceria estabelecida entre comunidade e escola, é possível afirmar que eles têm procurado construir uma escola que corresponda aos princípios e anseios da comunidade. As iniciativas são válidas, porém é necessário reconhecer que há impasses que inviabilizam a escola de atender plenamente aos interesses indígenas Krahô, posto que, “sendo a escola uma instituição não indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distinta das sociedades indígenas, criar hoje a ‘escola indígena’ é ainda um desafio”. (D’ANGELIS, 2012,72). A concepção de educação que os Krahô têm diverge em muitos aspectos da concepção de educação da escola, visto que essa é representante da concepção do mundo ocidental.

Essa divergência de concepções em algumas situações e as determinações do sistema educacional não indígena muitas vezes inviabilizam uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada. Somente uma escola fundamentada nos princípios indígenas e não nos princípios ocidentais poderá atender e compreender as especificidades indígenas. Apresentamos como exemplo dessa divergência a compreensão de tempo e espaço pela escola e a da comunidade Krahô.

A escola é vinculada a um sistema educacional que se fundamenta na estipulação de tempo, de prazos. O ano letivo é o tempo que o aluno tem para aprender determinadas coisas. O professor tem prazos para concluir relatórios, preencher diários. E de certo modo esse sistema escolar impõe ao aluno e ao

professor indígena essa dinâmica, muitas vezes não compreendida e assim ignorada pelo aluno que possui uma outra concepção de tempo.

Em setembro de 2013 quando estivemos na aldeia Manoel Alves para darmos continuidade ao nosso estágio docente, deparamo-nos com uma situação que ilustra essas distintas visões de mundo.

Nós chegamos à aldeia no dia 23 de setembro e havia poucos alunos na escola porque estavam para a associação – *Kapej* (Associação União das aldeias Krahô) que fica a alguns quilômetros da aldeia Manoel Alves, onde estava prevista a realização da XI Feira Krahô de Sementes Tradicionais, como de fato aconteceu nos dias 18 a 24 de outubro de 2013.

Figura 29: Cartaz da IX Feira Krahô de Sementes Tradicionais



Fonte: Goolge imagem

Algumas famílias foram com antecedência para o *Kapej* porque iam montar barracas, vender artesanatos e outras coisas mais.

A gestão escolar e os professores argumentaram com os pais que os alunos perderiam quase um mês de aula, que perderiam conteúdos, que poderiam ser reprovados. Mas, para os Krahô, a aprendizagem está além de conteúdos, disciplinas ou currículos escolares e que para aprender não há um tempo estipulado.

Reprovação, evasão escolar não são questões tão relevantes para os Krahô, mas sim uma preocupação do sistema burocrático da escola.

Diante disso percebemos que a escola, presa a burocracias, acaba não compreendendo as concepções e saberes indígenas, comprometendo a interação entre esses.

Outra situação que revela um descompasso entre a escola e a comunidade Krahô é a concepção de espaço que cada um tem. Observamos que a escola apresenta a concepção do processo de ensino e aprendizagem situado em um espaço fechado, reservado, como a sala de aula, com normas a serem cumpridas nesse ambiente em que só é permitida a entrada de alunos, salvo as exceções. Essa visão não condiz com o universo Krahô, pois, para estes, a atividade de ensinar ou aprender se dá em espaços distintos, e a sala de aula é só mais um desses espaços. Presenciamos, por exemplo, crianças que não eram alunos brincando na janela da sala de aula, no momento que estava tendo aula; mãe de aluna que entrou para deixar uma criança de colo com a filha que estava estudando; um senhor que entrou para pegar uma cadeira. Ações realizadas com naturalidade pelos Krahô, mas repreendidas pela escola, pelos professores não indígenas, representantes do pensamento ocidental.

Diante do exposto, podemos perceber que somente uma escola indígena diferenciada, não condicionada às burocracias do sistema educacional vigente, desvinculada das concepções do mundo ocidental, autônoma política e pedagogicamente compreenderá e desenvolverá estratégias que considera de fato as especificidades do povo Krahô. A comunidade da aldeia Manoel Alves tem trabalhado no sentido de alcançar essa escola, para tanto tem estabelecido uma interação contínua com a instituição escolar instalada na aldeia.

Na seção a seguir, demonstramos como os Krahô da referida aldeia veem escola, o que esperam dessa instituição e o que têm feito para terem a educação escolar indígena desejada.

### 4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA 19 DE ABRIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesta seção descrevemos como se estabelece a relação entre a Escola 19 de Abril e a comunidade Krahô da aldeia Manoel Alves, entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares. Verificamos, ainda, quais os obstáculos enfrentados pela referida escola na oferta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural e os avanços e possibilidades para a concretização desse propósito em sua prática. Começamos, portanto pela descrição dos aspectos físicos da escola supracitada, pontuando as influências desses aspectos no processo de ensino e aprendizagem.

A Escola 19 de Abril tem a mesma estrutura física das escolas não indígenas e conta com a precariedade da maioria das escolas públicas brasileiras (ver anexo B). Não tem biblioteca, quadra de esportes e nem laboratório de informática. As salas de aulas não são arejadas, tendo apenas dois ventiladores, cada. Algumas aldeias no Brasil já têm escolas com estruturas físicas diferenciadas das escolas não indígenas, construções que consideram a realidade da comunidade.

A energia da escola é fornecida por um gerador que, frequentemente, apresenta algum problema e passam-se dias para ser consertado, ocasionando muitos transtornos à rotina da escola. A falta de energia implica a falta de água, que dificulta os serviços na cozinha como a preparação da merenda escolar, a limpeza dos banheiros e das louças, entre outras atividades. Ademais, os alunos do turno noturno que fazem o ensino médio, passam a estudar à tarde até o conserto do gerador. Isso resulta na ausência de alguns alunos que não gostam ou não podem frequentar a escola nesse horário. As salas de aulas que já não são arejadas, com a falta de energia ficam mais quentes ainda. No período de falta de energia, o turno da tarde é dividido em dois momentos. Nos primeiros horários, ocorrem as aulas do ensino fundamental e, nos últimos horários as aulas do ensino médio, comprometendo a carga horária dos dois níveis de ensino: fundamental e médio.

A Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso confirmou o envio de um gerador de maior potência para a unidade escolar. A comunidade aguarda, ansiosamente, por esse objeto, a fim de contornar uma série de contratempos.

A Escola 19 de Abril é carente de recursos didáticos, conta apenas com o quadro negro, o giz e o livro didático. É necessário, portanto, muita criatividade dos professores na preparação das aulas. O acesso dos alunos da Escola a materiais impressos (livros, revistas, jornais) é bem limitado, reduzindo-se, praticamente, aos livros didáticos. A falta de uma biblioteca escolar na comunidade Krahô tem comprometido uma formação leitora mais consistente dos alunos, pois, à medida que não se oportuniza a esses alunos a prática de leituras de diversos textos, também os priva do acesso a diversidades de conhecimentos, visto que eles também não têm acesso a computadores nem à internet.

Contudo, é válido ressaltar que, nos últimos anos, com o desenvolvimento do projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” do Programa do Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES/UFT) na escola da aldeia, os livros didáticos das séries iniciais da referida escola produzidos via o projeto são escritos na língua materna. Isso configura um avanço, visto que o processo de alfabetização realizado na língua materna, é bem mais significativo para os alunos e, ainda, evidencia a importância do idioma local. O cacique da aldeia Manoel Alves, que já foi professor e é graduado em ciências da linguagem, em uma entrevista concedida em 26 de maio de 2014, transcrita no excerto a seguir, ressalta a importância da alfabetização se dar na língua materna.

*[...] A língua né é difícil né pra nós agora não quando criou bilíngue já tem como aprende quase todos mehĩ já começa a alfabe::tiza/ção na língua... Isso é muito bom... Eu fui pelo contrário me tentaram alfabetizar na língua portuguesa, por isso que muitas coisas ainda até agora eu tenho dificuldade porque não fui bem alfabetizado... (Entrevista nº 06).*

Por esse relato do cacique, notamos que a alfabetização quando realizada numa língua que não a do falante, torna-se um processo muito mais difícil e, ainda deixa muitas consequências danosas. Ainda segundo o cacique, ser alfabetizado em uma língua que não a sua, é muito mais difícil, porque não se consegue estabelecer relações entre o que é ensinado e o que é vivido. Por isso ele ressalta a importância do ensino bilíngue, “*agora não quando criou bilíngue já tem como aprende quase todos mehĩ já começa a alfabe::tiza/ção na língua..*”, e a importância dos alunos indígenas serem alfabetizados na língua materna, realidade essa, dos alunos da Escola 19 de Abril.

De acordo com Maher (2006) as missões religiosas e alguns órgãos do governo perceberam, ainda no período colonial, a dificuldade de se alfabetizar as crianças indígenas na língua portuguesa e começaram a alfabetizá-las na língua materna. Mas diferentemente da Escola 19 de Abril, o intuito era que essa aprendizagem da língua materna, facilitasse a aprendizagem da língua portuguesa, que com o passar do tempo substituiria a língua indígena. Maher (2006) denomina esse processo de Modelo Assimilacionista de Transição. Esse modelo perdurou por muito tempo, com objetivo de tornar as crianças indígenas monolíngues em língua portuguesa.

Hoje na aldeia Manoel Alves, bem como em muitas outras aldeias, alfabetiza-se na língua materna por se reconhecer a maior facilidade de aprendizagem e, principalmente, por se saber da relevância dessa ação para manutenção da língua e da cultura da comunidade.

Como podemos perceber, muitos fatores comprometem a oferta de uma educação escolar indígena de qualidade. Conforme Nobre (2005), mesmo com muitos direitos assegurados em leis, muitas escolas indígenas no Brasil, ainda enfrentam inúmeros obstáculos e limitações. A falta de uma estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades escolares e de recursos didáticos revelam essas limitações, comprometendo assim a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos.

O descompasso entre a escola que se deseja e a escola que se tem, ainda é grande. Entretanto, a comunidade Krahô da Aldeia Manoel tem apostado na construção de uma educação escolar indígena diferenciada. Mas, como o próprio cacique diz: “[...] *esse educação diferenciada quem vai fazer é nós que tá no papel mas aqui não tá parecendo que tá no papel mas agora nós támo tomando iniciativa pra aparecer na PRÁTICA...*”(Entrevista, nº 06). No desenvolvimento de nossa pesquisa, vimos que não só o cacique, mas a comunidade acredita na possibilidade de uma educação escolar indígena diferenciada.

Acreditam que essa educação deva promover um ensino que contemple os dois tipos de conhecimentos ou saberes: os saberes tradicionais indígenas e os saberes da sociedade não indígena, os saberes repassados pela escola. Esse propósito é consensual entre os Krahô da aldeia Manoel Alves, como podemos perceber no que diz o cacique da aldeia Manoel Alves: “[...] *...escola e a comunidade*

*tem que andarem juntas pra terem um conhecimento junto... Porque é muito importante ter os dois conhecimentos”* (Entrevista nº 06). Percebemos também na fala de um velho da aldeia, em entrevista concedida no dia 22 de maio de 2014:

*[...] É isso aí também tem que andar os dois tem que aprender do mehĩ e tem que aprender do kupẽ também é isso num pode pensar só ni um não porque se pensar só ni um já num sabe falar no mehĩ... porque que tem que falar no mehĩ e botar no papel e é ISSO... então tem que andar os dois... (Entrevista nº 05).*

Uma ex-aluna da Escola 19 de Abril e liderança feminina na aldeia Manoel Alves, que nos concedeu uma entrevista em 24 de maio de 2014, confirma que a referida escola tem contemplado os dois saberes: *“nós tamo fazendo desse jeito daqui da escola porque escola tem que aprender duas tem que levar duas português e mehĩ jarkwá tem que aprender duas”*.(Entrevista nº 04.)

Compartilha da ideia de que tem que se valorizar as diferentes culturas e saberes, primando pelo equilíbrio, o diretor da escola: *[...] “então a gente tem que valorizar a nossa cultura... em primeiro lugar lógico... e:: nós também valorizamos os conhecimentos que vem de fora... ter o equilíbrio”*. (Entrevista nº 07).

Em todos os excertos acima expostos, observamos que os Krahô da aldeia Manoel Alves acentuam a importância de se aprender ambos os saberes, indígenas (*mehĩ*) e escolares (*cupẽ*). E desejam que a escola os considere, sem preconceitos, que haja equilíbrio como diz o diretor da Escola 19 de Abril. Muitos outros indígenas com quem conversamos na referida aldeia, reforçam essas falas, ao dizerem que os dois conhecimentos devem andar juntos. Eles querem aprender os conhecimentos do *cupẽ* e fortalecer os saberes Krahô.

É relevante destacarmos a fala da entrevistada, a liderança feminina Krahô, já mencionada, quando diz: *“nós tamo fazendo desse jeito daqui da escola”*, ao afirmar que a Escola 19 de Abril tem associado os dois conhecimentos, pois ela expressa-se não apenas como liderança na aldeia, como ex-aluna da escola, mas também como mãe de alunos, visto que seus filhos são estudantes. Isso revela que a referida escola, nesse aspecto, tem correspondido aos interesses da comunidade, conforme observamos nos demais fragmentos apresentados acima.

Nesse sentido, é válido realçarmos a importância que a escola tem para esse povo e o que esperam aprender nela. O cacique afirma a necessidade de ter escola

na aldeia, bem como expõe a importância desta para a comunidade, como se observa no excerto abaixo

*[...] Mas, aqui escola tem que ter tem que ter o conhecimento dos dois Pra nós aprender pra tá comunicando com vocês, por isso agora essa lei que vocês vão estudar também mas que vai dar certo né? [...] Esses estudo da escola é importante? É pra gente defender né nossos direito conhecer as leis é sobre isso que a gente então tem por obrigação aprender português. (Entrevista nº 06)*

O cacique evidencia, em sua fala, a importância da escola e da permanência dessa instituição na aldeia. Além de enfatizar que aprender a língua portuguesa é algo fundamental aos indígenas, uma vez que é por meio dessa aprendizagem que terão acesso às leis brasileiras e assim poderão defender seus direitos. Realça também que sabendo a língua portuguesa, os Krahô poderão se comunicar com os não indígenas. E destaca, novamente, que “*Tem que ter o conhecimento dos dois*” reafirmando que os Krahô devem aprender os saberes escolares, como também os saberes tradicionais indígenas. Ele faz, ainda, uma interessante observação: “... *por isso agora essa lei que vocês vão estudar também mas que vai dar certo né?* Nesse momento, refere-se a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do estudo, da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, nos estabelecimentos de ensino público e privado do país. Desse modo, o cacique destaca que não só os indígenas precisam ter os dois conhecimentos, mas também os ocidentais precisam conhecer a cultura indígena, e agora isso está sob forma de lei. Acredita, portanto, que isso vai dar certo.

Quanto à importância da escola, a ex-aluna expõe:

*[...] gostei escola porque escola é mais importante pra nós... escola que vem ensinar todo as coisa né? Aí nós nós mermo eu quer escola e aprender mais português porque nós mehĩ quase eu não falo bem em português não mas agora hoje em dia eu entendi um pouco o que kupẽ vai falar pra mim agora eu entendo eu falo um pouco também agora vai falar pra mim aí eu respondo falar também... (Entrevista nº 04)*

Assim como o cacique, a ex-aluna destaca o quanto é importante para eles, indígenas, aprenderem a língua portuguesa. Expressa o desejo de aprender a língua portuguesa para entender e se fazer entender pelos não indígenas, com quem mantém contato constante. Vê, portanto, como função da escola o ensino dessa língua, daí a importância dessa instituição. Reconhece que na escola aprendeu um pouco de português, o suficiente para interagir com os não indígenas.

Conforme Maher (2006) o bilinguismo para muitas comunidades indígenas não é uma questão de escolha, mas de necessidade. Daí a importância atribuída pelos Krahô da aldeia Manoel Alves à aprendizagem da língua portuguesa. Eles usam, no cotidiano a língua materna, mas dada as circunstâncias de contato com a sociedade envolvente, sentem a necessidade de aprender o português para estabelecerem relações com os não indígenas.

Observamos, em nossa pesquisa, no espaço escolar, que a maioria dos alunos da Escola 19 de Abril convive simultaneamente com a língua materna e a língua portuguesa. A língua materna é usada na comunicação entre os colegas. E utilizam a língua portuguesa na leitura de textos e na comunicação com os professores não indígenas. De acordo com Abreu (2012), pode - se afirmar que há vários graus de bilinguismo na aldeia Manoel Alves, sendo a língua materna um aspecto identitário e cultural dessa etnia.

Com o intuito de corresponder aos interesses da comunidade, a gestão da Escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves, juntamente com o corpo docente tem procurado ofertar um ensino que visa a contemplar os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares. Segundo o diretor da escola, procuram conciliar as orientações da Proposta Pedagógica do Estado, já apresentada neste trabalho, aos anseios da comunidade. Os professores desenvolvem, como já mencionado, um trabalho a partir de temas relacionados ao cotidiano do aluno indígena, como podemos verificar no fragmento abaixo, extraído da entrevista concedida pelo diretor da Escola 19 de Abril, em 24 de agosto de 2013.

*[...] nós tamo adotando essa forma de trabalhar com os alunos que é com temas contextuais, por temas... é cada professor escolhe um tema voltado pra cultu::ra, aí e os alunos vão pesquisar vão pra atividade de campo digamos assim... E aluno não fica só na sala de aula entre quatro pare::des, senta::do então é uma forma que a gente da oportunidade pra criança sair da escola conhecer comunita::de e acabar que deu certo...(Entrevista nº 03).*

O diretor destaca a importância de se abordar no contexto escolar, além dos conhecimentos da sociedade não indígena, questões relacionadas à cultura Krahô e acredita que, por meio de temas, isso seja possível, uma vez que torna o aprendizado mais dinâmico “*E aluno não fica só na sala de aula entre quatro pare::des senta::do*” e, conseqüentemente, mais significativo. Entretanto, ele admite

que nem sempre pensou dessa forma, como demonstrado em sua fala, em outro fragmento da mesma entrevista:

*Então é:: quando eu assumi a direção no primeiro ano eu queria colonizar a escola trazer conhecimento de fora pra aplicar aqui nesse primeiro ano queria que os alunos aprendesse le::r era mais focado entre quatro paredes, conhecimento entre quatro paredes, olha, mas na verdade eu tava me equivocando né? Com a formação que eu tive que eu tô tendo ainda que é uma formação voltada para a minha realidade a realidade meñi foi abrindo a visão, isso tá errado, não vamos fazer isso... acho que a gente tem que preservar nossa cultura, tem que preservar o nosso conhecimento e o que eu aprendei assim é:: na escola do kupê eu tô tirando proveito, isso tá me ajudando...(Entrevista nº07)*

Observamos, nesse fragmento que o diretor faz uma reflexão sobre sua prática pedagógica a ponto de admitir que estava equivocado ao priorizar na escola indígena somente os saberes ocidentais “*eu queria colonizar a escola trazer conhecimento de fora pra aplicar aqui*”, e desconsiderando a cultura local “*Queria que os alunos aprendesse le::r era mais focado entre quatro paredes...*”, visto que esse processo de ensino aprendizagem em salas de aula é próprio da sociedade envolvente, pois a educação indígena dá-se ao ar livre, como costumam dizer os Krahô. Ficar “entre quatro paredes” para aprender algo, para os Krahô é uma experiência nova e conflitante. Daí o realce do diretor “*conhecimento entre quatro paredes*”, posto que a aprendizagem indígena não se limita a tempo, nem a espaço.

Outra questão a ser observada, nessa fala do diretor, é em relação à importância da formação docente, que, pelo que ele diz, possibilitou a reflexão sobre sua prática pedagógica, resultando mudança de atitude, de postura, “*Com a formação que eu tive que eu tô tendo ainda[...] foi abrindo a visão isso tá errado não vamos fazer isso*”. Essa formação a que o diretor se refere é a formação acadêmica, visto que ele fez graduação em ciências da linguagem e, na época da entrevista, estava fazendo uma especialização em gestão escolar.

É a partir dessa reflexão, fundamentada na formação contínua, que o diretor reconhece a importância de também discutir, na escola indígena, as questões culturais e os conhecimentos do povo Krahô com o objetivo de fortalecê-los “*acho que a gente tem que preservar nossa cultura tem que preservar o nosso conhecimento*”. Vê no trabalho, por meio de temas, uma forma de contemplar, no

espaço escolar, o estudo tanto dos saberes tradicionais indígenas como também dos saberes escolares, visto que esse trabalho por tema caracteriza-se pelo seu aspecto interdisciplinar.

Essa metodologia adotada pela Escola 19 de Abril assemelha-se em alguns aspectos, à proposta de Paulo Freire (2008), que pensou em temas geradores para serem trabalhados na pós-alfabetização. Conforme Brandão (2005, p.19)

estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, nobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. Reunidos para serem materiais de discussão em fases mais adiantadas do trabalho do círculo, estes são os seus temas geradores.

De acordo com o diretor, os professores trabalham nessa perspectiva há uns quatro anos. Após a escolha dos temas, os professores propõem aos alunos as atividades a serem realizadas. Geralmente, como são temas relacionados à cultura Krahô, os alunos realizam pesquisas, fazem entrevistas com os moradores da aldeia, produzem relatórios, desenhos, cartazes e como conclusão dos trabalhos os alunos expõem para a comunidade o que aprenderam. “*O objetivo nosso é trazer a comunidade pra escola e que os alunos é:: passe pra comunidade realmente o que tão aprendendo...*” (Entrevista n<sup>o</sup>03), diz o diretor.

Em uma de nossas visitas a aldeia Manoel Alves, presenciamos uma apresentação de trabalhos dos alunos para a comunidade. Observamos que, na ocasião, alunos de todas as séries, desde o 1<sup>o</sup> ano do ensino fundamental a 3<sup>o</sup> série do ensino médio, apresentaram trabalhos. Percebemos a interação entre escola e comunidade. À medida que os alunos iam apresentando, a comunidade contribuía com comentários referentes ao que estava sendo apresentado, acrescentando alguma informação ou desfazendo alguns equívocos. Em alguns momentos, os velhos repreendiam as crianças que estavam assistindo a apresentação e que, de alguma forma, desconcentravam quem estava apresentando. Ora alguns pais dos alunos manifestavam satisfação com o que estava sendo apresentado, ora demonstravam descontentamento, como confirma o fragmento abaixo, em que o diretor diz:

*Eles [os alunos] gostam de apresentar gostam de mostrar o que estão aprendendo... E isso é:: os velho cobram também os velhos tão vendo “olha tá errado vamos melhorar vocês tão, isso é errado” então os velhos participam também da aprendizagem não é só professor que faz isso... igual aqui nas apresentações que tava tendo aqui os velhos tava chamando a atenção “olha vocês estão rindo, não pode rir olha vocês tão com vergonha não pode ficar com vergonha” então os próprios da comunidade tá ajudando... Porque eles estavam com vergonha porque vocês estavam aí. (Entrevista nº 03)*

Essas ações evidenciam ser esse um espaço de diálogo, de encontro de gerações, momento de aprendizagem mediado pela escola. Nessa atividade vimos realmente a interação entre comunidade e escola. Ao ver os velhos chamar a atenção das crianças, acrescentar informações, orientar os alunos na hora da apresentação dos trabalhos, em suma, contribuindo com a realização da atividade escolar, entendemos ser essa interação uma das condições essenciais para a efetivação de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

O poema que segue, produzido e recitado pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio e apresentado à comunidade, ressalta o aspecto bilíngue e intercultural da comunidade, uma vez que foi escrito em português, referindo-se a aspectos da cultura indígena e ocidental. O tema abordado é a organização política e social dos Krahô. A realização da atividade foi coordenada pela professora de geografia da Escola 19 de Abril.

### **ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DOS KRAHÔ<sup>23</sup>**

**ALUNA 1:** *Hapa mẽ! (boa noite!)*

*Nós somos a turma da 1ª série*

*Nosso tema vamos apresentar.*

*Na pesquisa aprendemos um pouco*

*E agora vamos todos falar.*

**ALUNO 2:** *Organização social e política na vida dos Krahô*

**ALUNA 3:** *A aldeia é um lugar muito bom pra se viver*

*Moramos com a família e temos muito a aprender.*

**ALUNO 4:** *Aprendemos desde criança os mais velhos a respeitar*

*Pois sobre festa e dança tem muito a nos ensinar.*

**ALUNA 5:** *Tudo o que temos costumamos dividir*

---

<sup>23</sup> Apresentação das atividades escolares à comunidade indígena. Gravação realizada em 19/08/2013.

*O que caçamos ou pescamos temos que repartir.*

**ALUNO 2:** *A caçada pode ser sozinha ou em grupo também*

*As vezes não conseguimos nada, mas o bom mesmo é quando(...)*

**ALUNO 4:** *Quando a caça é pequena também dividimos*

*Mas quando a caça é grande no pátio nos reunimos.*

**ALUNA 1:** *O pátio é importante, nele vamos sempre reunir*

*Seja pra dividir o caça ou pra nós divertir.*

**ALUNO 2:** *Ao virar rapaz da aldeia uma vez quero me casar*

*Se casar com uma moça, na casa dela tem que morar.*

**ALUNA 5:** *A cidade é importante pra nossa comunidade*

*Pra comprar o que precisamos e conhecer outra realidade.*

**ALUNA 3 :** *Aos sábios da aldeia queremos agradecer*

*Obrigado pelos ensinamentos que puderam nos oferecer...*

Atentando para o poema, vemos que os alunos descrevem vários aspectos da organização social e política dos Krahô, ao fazerem referência à caçada coletiva; ao respeito aos mais velhos; à divisão dos alimentos; à importância do pátio como espaço de reunião e diversão; à uxorilocalidade do povo Krahô; à relação que se mantém com a cidade. Expõe também a metodologia usada para a realização da atividade que foi a pesquisa e conversas com os velhos da aldeia, “*Aos sábios da aldeia queremos agradecer, obrigado pelos ensinamentos que puderam nos oferecer...*”. É possível, também, percebermos a quantidade de conhecimentos mobilizados para a concretização dessa atividade, o que evidencia seu caráter interdisciplinar.

Segundo o diretor da escola, vários temas foram e são trabalhados: “*...assim vários temas como exemplo as cantorias... resguardo e vários temas foram trabalhados aonde:: os alunos::s vários alunos se destacaram e:: até hoje nós temos...*” (Entrevista nº 05).

Por meio de nossa pesquisa, percebemos que esse trabalho centrado em temas do cotidiano da comunidade Krahô desenvolve a oralidade dos alunos. Nos debates em sala de aula a respeito dos temas em estudo percebemos o envolvimento deles, expressando suas opiniões, argumentando, questionando.

Essa participação é refletida também na produção dos textos que, geralmente, vem acompanhada de um desenho, visto que a maioria dos alunos Krahô, independente da série, têm muita habilidade e concentração para desenhar e pintar. Sabendo disso os professores exploram essas habilidades.

Nas aulas de língua portuguesa, na ocasião do nosso estágio docente, presenciamos os alunos debaterem acerca de alguns temas e, produzirem alguns textos e desenhos a partir das discussões. Observamos o envolvimento dos alunos e a vontade de contribuir com a discussão. Ressaltamos que além dos temas apresentados abaixo, os alunos discutiram em sala, sobre, família, escola e festas na aldeia. Depois cada aluno escolheu um dos temas para produzir um texto. Seguem dois textos produzidos por alunos da 1<sup>o</sup> série do Ensino Médio e três desenhos, um produzido por uma aluna da 1<sup>o</sup> série do Ensino médio e, dois, produzidos por alunos do Ensino Fundamental.

Figura 30- Texto 1 Aluna da 1º série do Ensino Médio da Escola Indígena 19 de Abril

150 Escola Indígena 19 de Abril  
 Aldeia Manuel Alves Pequeno  
 Aluna: \_\_\_\_\_ Série: 1ª série Data: 29.09.2013.

**Tema: Pátio**

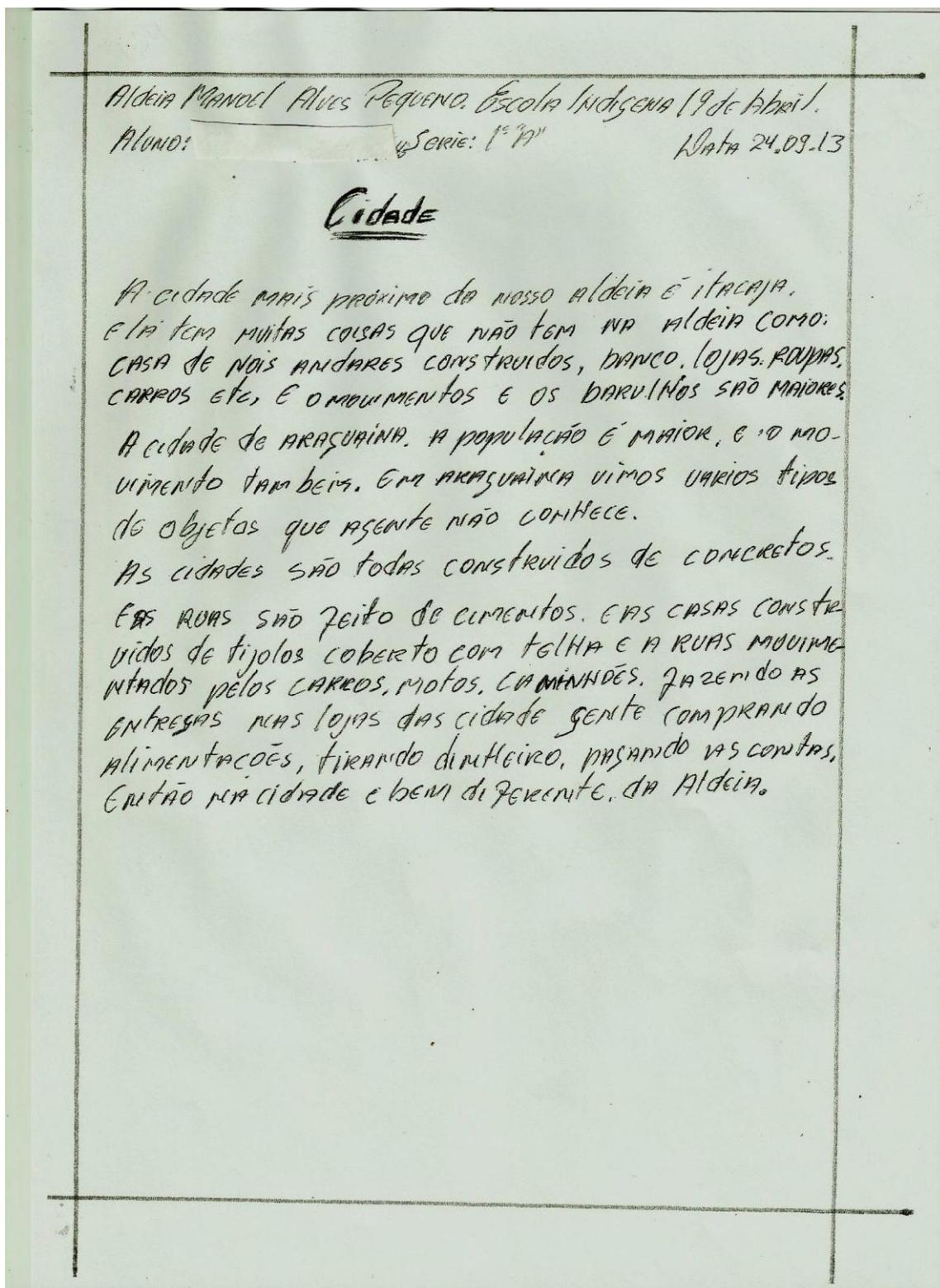
O pátio fica no centro da aldeia e é redondo. É o lugar onde toda a comunidade Krahô faz as reuniões. Quando começam as festas tradicionais eles vão ao pátio para fazer reuniões. E na hora de cantar, eles também usam o pátio. As crianças brincam também lá, acontece também lá e batismos e construção de plantações de alimentos.

Antigamente os rapazes solteiros dormiam no pátio, mais atualmente já não e mais como antes.

Quando o pátio fica cheio de lixo, a comunidade faz as reuniões para limpar o centro.

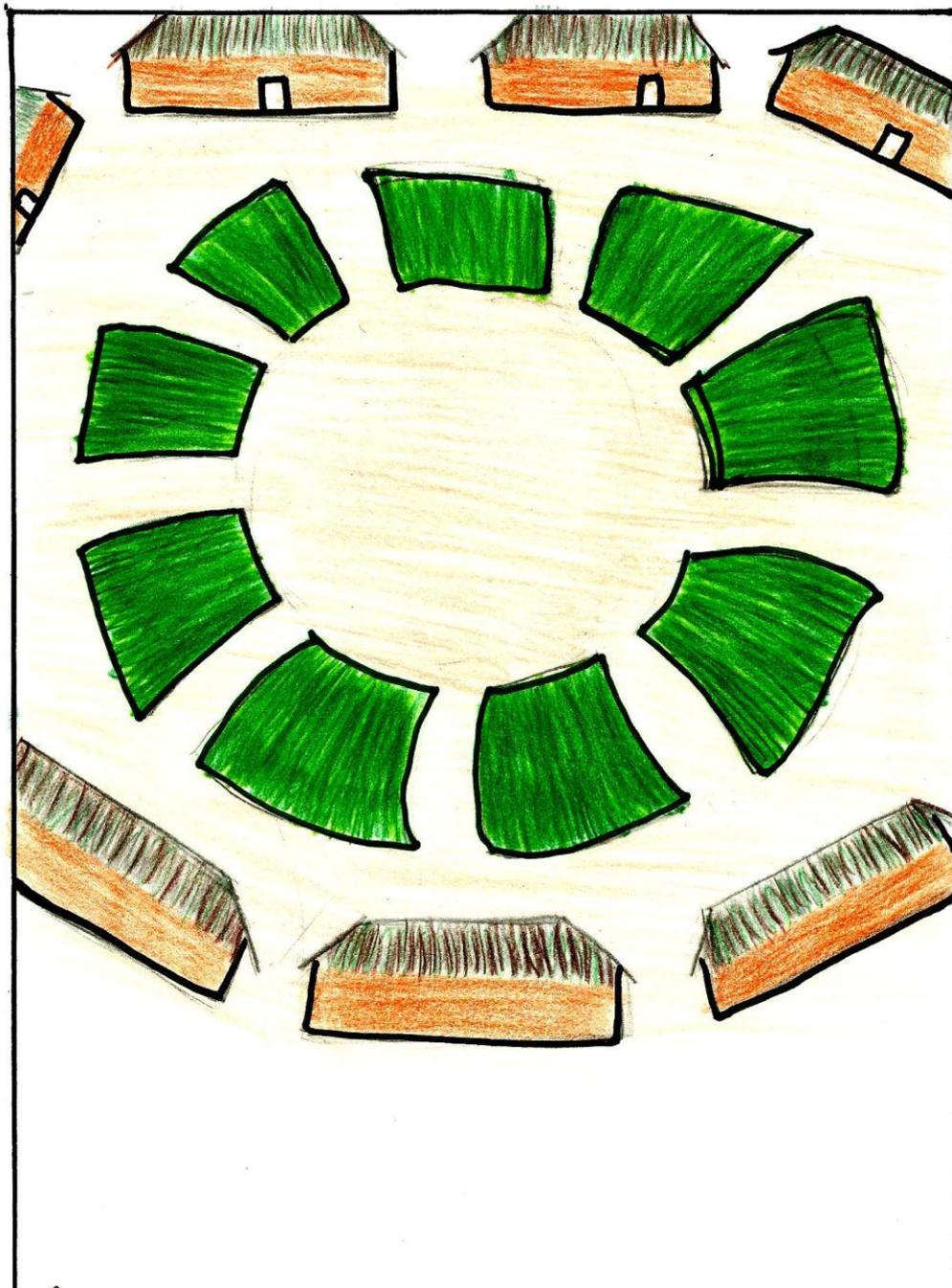
Fonte: Escola Indígena 19 de Abril

Figura 31- Texto 2 Tema: Cidade- Aluno da 1ª série do Ensino Médio da Escola Indígena 19 de Abril



Fonte: Escola Indígena 19 de Abril

Figura 32- Desenho1 Tema: Aldeia- Aluna da 1º série do Ensino Médio



Fonte: Escola Indígena 19 de Abril

Figura – 33 Desenho 2 - Tema: Compras na cidade- Aluno do 9º ano do Ens. Fund. da Escola 19 de Abril



Fonte: Escola Indígena 19 de Abril

Figura 34- Desenho 3 Tema: Cidade- Aluno do 6º ano do Ens. Fund.. da Escola 19 de Abril



Fonte: Escola Indígena 19 de Abril

Nessas produções verificamos a materialização das discussões realizadas nas aulas. Os alunos registram o que apreenderam a respeito dos temas estudados, por meio da escrita e desenho. Nos textos 1 e 2, os alunos discorrem sobre os temas pátio e cidade, respectivamente, descrevendo e expondo suas impressões acerca do tema descrito. Ao descrever o Pátio, Texto 1, a aluna o caracteriza e, em seguida, expõe as atividades que, geralmente, acontecem no pátio e acrescenta a informação de algumas atividades que não acontecem mais na aldeia, demonstrando o estudo, as discussões e a busca de informação que antecederam a produção textual.

No Texto 2, cujo tema é a Cidade, o aluno, a partir do conhecimento que tem da cidade, vai estabelecendo as diferenças entre essa e a aldeia. Nessa atividade recorre a conhecimentos geográficos, demográficos, dentre outros, além da experiências de vida. O aluno evidencia em seu texto que conhece a cidade próxima da aldeia, Itacajá, e uma cidade maior, Araguaína.

É importante enfatizarmos que os autores desses textos têm o português como segunda língua. Contudo, percebemos uma familiaridade de ambos com a modalidade escrita desse idioma, podendo esse conhecimento ser apontado como mérito da escola, uma vez que o acesso à modalidade escrita da língua portuguesa desses alunos dá-se por meio da escola.

Nos desenhos os alunos expõem os temas, Compras na Cidade, Aldeia e Cidade, revelando o conhecimento que detêm sobre os referidos temas. De acordo com Sousa (2013) é uma prática dos professores da Escola Indígena 19 de Abril seguirem, nas atividades de produções textuais, a sequência: atividade oral (discussões acerca do tema), produção escrita na língua materna, produção visual (desenho) e, por último, produção escrita em língua portuguesa. A autora nomeia esse processo de retextualização, visto que ocorre a passagem do texto de uma modalidade da língua (oral) para outra (língua escrita).

Chamamos a atenção para os desenhos 2 e 3. No desenho 2 o aluno não só desenhou o mercadinho como também fez questão de nomeá-lo “mercadinho Silva”, provavelmente na intenção de destacá-lo dos demais, bem como distingue o comprador indígena do não indígena ao desenhar uma pena na cabeça de um dos homens. Para o aluno a pena é um elemento caracterizador do indígena. Essa

distinção é retratada também no modo como cada um dos homens carregam as sacolas de compras.

No desenho 3, observamos a riqueza e precisão de detalhes na retratação da cidade feita pelo aluno, demonstrando o conhecimento que possui a respeito da dinâmica de uma cidade. Destaca elementos que constituem o espaço urbano como rodovias, carros, drogaria, igreja, correio, ônibus escolar.

Essas produções textuais dos alunos condizem com a afirmação do diretor, quando relata que os professores trabalham a partir de temas do cotidiano do aluno, questões relacionadas à cultura da comunidade da Aldeia Manoel Alves. Ele acrescenta a relevância dessa metodologia:

*[...] qual a diferença de aprendizado? Os alunos aprendem... os professores aprendem.. e:: primeiro o professor vai aprender.. vai pesquisar o que ele preTENDE trabalhar com os alunos... então ele pesqui::sa... aí pesqui::as porque professor TEM que saber ... tipo planejamento... então o professor va::i pesquisar aquele tema... e vai trabalhar com teus alunos... e os alunos façam pesquisa tambÉM dentro da comunida::de e:: determinando também assim que de cada discussão feita... cada aluno vai apresentar... então nós é:: nós chama a comunidade pra assistir uma forma da comunidade fazer parte né?(Entrevista de nº 05).*

Essa metodologia enuncia uma política de valorização da cultura Krahô, sendo a escola um instrumento que a comunidade da aldeia Manoel Alves elegeu como mediadora. Porém, a própria comunidade reconhece e alerta que muitos saberes da cultura não compete à escola repassar, uma vez que são de responsabilidade da família e da comunidade transmitirem. Nesse sentido, o cacique ressalta:

*Porque tem coisa que pode aprender na escola e tem coisa que não... não aprende por exemplo não vamo trazer maracá aqui juntar sala não cabe... só com vinte pessoas não faz... [...] Faz até... mas não fica completo... Então tem de ser lá no pátio nesse tempo aluno tem que ser liberado participar como foi essa semana né... Foi bom eles acompanharam(( semana dos Jogos Tradicionais Krahô que contou com a participação de nove aldeias)) [...] a escola não bota essas coisa pra aprender ir pra roça com os seus pa::i pra caça::r pescari::a livre né pra aprender o que eu quisesse... [...] Vai ser os dois conhecimentos... tem um momento que é só na escola e tem um momento que É liberado né...(Entrevista nº 06)*

Ao dizer: “Porque tem coisa que pode aprender na escola e tem coisa que não” o cacique demonstra que a comunidade Krahô não vê a escola como único espaço de aquisição de conhecimentos, desse modo está em conformidade com Albuquerque (2007, p.16), que afirma:

[...] a escola não é vista apenas como único lugar de aprendizado, uma vez que se considera a sabedoria de cada comunidade, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas ocupam lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem.

A fala do cacique evidencia, também, que não compete à escola ensinar a pescar, a caçar assim como muitos outros saberes que são aprendidos livremente, como dizem os Krahô, acompanhando e observando os pais, participando das festas e rituais da comunidade. Esse fragmento ilustra o que expressa D'Angeles (2012, p.71), quando afirma que o conteúdo repassado na escola “[...] não deve tomar espaços que pertencem à formas próprias da cultura indígena[...]” . O reconhecimento disso, tanto pela escola, quanto pela comunidade, indica que ambas têm clareza de suas competências. Em nossa pesquisa, notamos está bem definido para os Krahô da aldeia Manoel Alves, o papel a ser desempenhado pela Escola 19 de Abril, na referida aldeia, como demonstrado nos excertos que seguem:

*[...] é::: a escola que tem que se adaptar na política da:: da comunidade... muitas vezes... em algumas aldeias que eu já presenciei... a escola faz um planejamento e a comunidade se adapta pra realidade da escola e:: isso eu acho que tem que ser diferente... porque a comunidade tem sua organização... a escola que tem que se adaptar/ se a comunidade quer isso e a escola quer aquilo/ porque a escola tá ali pra atenDER a comunidade... em prol da comunidade... então com isso facilita né? (Entrevista nº 07, Diretor da Escola 19 de Abril)*

*Então... Então é mais ou menos isso que eu já tinha notado até agora né ... agora não tá sendo assim não e agora o nosso pensar é juntar a escola com o pátio para assim aprender dois conhecimento... tem hora que vão ficar preso e tem hora que vai ser livre... Pra poder ir na roça, aprender as coisas da roça, pra poder ir pescaria, caça::r... porque quando tem caçada eles querem ir... e tá certo a escola não pode segurar, porque é o nosso costume. Escola chegar e não pode não ah aqui não pode fazer... não, NEgativo pelo contrário é escola que tem que acompanhar a gente... (Entrevista nº 06, Cacique da aldeia Manoel Alves)*

*...escola e comunidade como que tá hoje... hoje tá animado num tem escola do cupê num te::m os professo::res os professores tão aí mas não tão ensinando... [...]tudo pra não acabar nosso brincadeira e:: nossa:: a cultura...[...] porque a gente fala também pra::: pra conversar assim na festa o mehĩ tem que:: parar um pouco... porque se a gente tá fazendo a festa do mehĩ aí todo mundo vai pra lá:: pra esco::la estuda::r a língua do cupê... e aí como é que fica? como é que fica? lá na outra escola aqui mesmo do mehĩ que tem aí no meio do pátio se bem que a gente pode aprender? NADA... aí num vai aprendeu num vai aprender nem mais a LÍNgua né? a conVERsa animação essas coisa aí tudo ele num vai aprende (Entrevista nº05, Velho da aldeia Manoel Alves).*

*Quando nós fazer culturo nosso mermo aí o cacico vai falar pra nós pros comunidade aí escola vai parar aí nosso cultu::ro faz até terminar aí o aula vai começar...(Entrevista nº04, liderança feminina na Aldeia Manoel Alves).*

Ao observar todos esses excertos, percebemos que as atividades escolares são paralisadas quando há a realização de alguma atividade cultural na aldeia, *“assim na festa o mehĩ tem que:: parar um pouco...”*, *“Quando nós fazer culturo nosso mermo aí o cacico vai falar pra nós, pros comunidade aí escola vai parar”*, para que os alunos participem das atividades da escola *mehĩ* (pátio), como dizem os Krahô. Isso denota que a escola está em função da comunidade e não o inverso como explicitam o diretor da escola *“a escola tá ali pra atenDER a comunidade...”* e o cacique *“é escola que tem que acompanhar a gente...”*. Estar a escola a serviço da comunidade é uma percepção nítida na fala de todos os participantes de nossa pesquisa, bem como dos demais Krahô da aldeia Manoel Alves, com quem conversamos. Isso enuncia as possibilidades de realizações e conquistas que essa etnia pode alcançar no que se refere a efetivação de uma escola, realmente, específica e diferenciada.

Neste capítulo expomos os obstáculos e impasses enfrentados pela Escola Indígena 19 de Abril na oferta de uma educação de qualidade, mas, por outro lado, verificamos o potencial dessa escola em promover uma educação de fato diferenciada, respaldada na parceria que mantém com a comunidade e no desejo e engajamento de todos os envolvidos no processo da educação escolar da aldeia Manoel Alves.

## REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve como propósito descrever, analisar e refletir como se estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares e, conseqüentemente, a interação entre comunidade e escola, posto que neste contexto são elementos intrínsecos. Para alcançarmos esses objetivos, conhecemos um pouco do universo Krahô, tanto no âmbito da comunidade, quanto no âmbito escolar. Esse conhecer foi ao mesmo tempo desafiador e gratificante.

Desafiador no sentido de depararmos-nos com uma sociedade de cultura, crenças e valores bem distintos da nossa. Dedicamo-nos, portanto, em compreender essas diferenças e fazer delas um elo e não um empecilho em nosso período de convivência com a comunidade da aldeia Manoel Alves. Essa convivência, mesmo que por pouco tempo, possibilitou-nos um aprendizado que contribuiu e contribuirá não só para nossa formação acadêmica, mas também para nossa vida pessoal e profissional.

Na pesquisa de campo, registramos a realização de alguns rituais da comunidade; participamos de um ritual, o 'batismo', momento em que recebemos um nome indígena; acompanhamos a realização dos 1º jogos Tradicionais Krahô, que contou com a participação de onze aldeias, também do povo Krahô, dentre outras atividades de igual importância. Algumas dessas experiências estão registradas nesse trabalho e, outras, em nossas memórias.

Além de desafiador, foi também muito gratificante, uma vez que esse contato e envolvimento favoreceu um aprendizado, que acreditamos mútuo e fundamental para o desenvolvimento de todo nosso estudo.

Nessa relação intercultural, entre nós e os Krahô constatamos o que afirma Fleuri (1999, p. 279) quando se refere à relação intercultural: "A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundos diferentes". Acreditamos que foi por meio do "confronto de visões de mundo diferentes" que nossa convivência intercultural se construiu e se estabeleceu.

Esse primeiro momento foi muito importante para todo o percurso de nossa pesquisa, pois mantivemos uma boa relação com a comunidade Krahô, o que nos possibilitou ouvir e conversar com o maior número de pessoas e conhecer um pouco da cultura, dos hábitos e das perspectivas desse povo. Dessa forma, fomos obtendo os dados de nossa pesquisa.

No contexto escolar, a nossa aproximação foi acontecendo gradativamente, dada uma série de fatores que envolvem a presença do pesquisador no ambiente escolar. Observamos que nesse aspecto, há uma semelhança com a pesquisa realizada na escola não indígena. O pesquisador, na maioria das vezes, é visto como alguém que vai até a escola somente para observar o que os professores e gestão escolar estão fazendo de errado. Portanto, aos poucos fomos familiarizando-nos com a rotina dos professores e alunos e ganhando, desse modo, a confiança de ambos e demonstrando nossos objetivos. Esse foi outro momento essencial no decorrer de nossa pesquisa.

Depois de familiarizada com a dinâmica da escola pesquisada, detemo-nos no processo pedagógico da escola. Verificamos que a gestão e docentes da Escola Indígena 19 de Abril procuram ofertar uma educação pautada no respeito às especificidades da comunidade indígena. Respeitam e valorizam os saberes tradicionais dos alunos e também a língua materna deles. Nesse sentido, Maher (2006) ressalta a importância do aluno indígena se tornar cada vez mais proficiente na língua materna e, segundo autora, “Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais” (MAHER 2006, p. 22). Constatamos que na Escola 19 de Abril que a língua materna é a língua de instrução nas séries iniciais do ensino fundamental, posto que todos os professores que trabalham nessas séries são indígenas.

De acordo com o diretor da escola o desejo é que em um futuro próximo, com a conclusão dos cursos de licenciaturas que muitos professores da aldeia estão fazendo, seja possível compor o quadro de docentes da referida escola só com professores indígenas, o que possibilitará a instauração da língua materna, como língua de instrução em todas as séries, ficando em conformidade com o que destaca Maher(2006). Notamos que essa política de manutenção da língua materna, tanto

pela comunidade da aldeia Manoel Alves como pela Escola 19 de Abril é um dos pontos favoráveis para a efetivação da educação escolar indígena bilíngue e intercultural nessa comunidade.

Durante o período em que estivemos em contato direto com a comunidade da aldeia Manoel Alves, percebemos a preocupação desse povo em manter e preservar seus saberes tradicionais. É evidente que, a implantação da escola, na referida aldeia, não foi somente um cumprimento à legislação brasileira, mas, sobretudo, a realização de um desejo da comunidade.

Isso se evidencia com a relação estabelecida entre a Escola 19 de Abril e a comunidade da aldeia Manoel Alves. Notamos, a partir da nossa convivência e dos dados coletados no percurso de nossa pesquisa, a integração existente entre comunidade e escola.

Nossos dados demonstram como tem acontecido a educação escolar nessa comunidade e a importância da escola para esse povo. A conjugação dessa diversidade de material analisado (Proposta Pedagógica da Educação Escolar do Estado do Tocantins, entrevistas e atividades escolares), possibilitou-nos uma visão mais ampla e mais contundente do panorama da educação escolar desenvolvida na aldeia Manoel Alves.

Os dados mostram que a comunidade Krahô e a Escola 19 de Abril mantêm um diálogo constante e expressam ainda a vontade e os esforços dessa comunidade em fazer, do espaço escolar, um espaço de interação entre os saberes tradicionais Krahô (saberes *mehi*) e os saberes escolares (saberes *cupê*). As vozes dos participantes de nossa pesquisa coadunam-se em defesa dessa interação entre esses saberes, como podemos observar em alguns dos excertos transcritos das entrevistas realizadas. Portanto, constatamos que é, justamente, essa parceria comunidade/escola que tem viabilizado a articulação entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares no contexto escolar dessa aldeia.

Constatamos também que os professores da Escola Indígena 19 de Abril ao trabalharem por meio de temas os aspectos culturais da comunidade, além de articular a interação entre os saberes tradicionais Krahô e a educação escolar indígena, evidenciam a possibilidade de oferta de uma educação escolar condizente

com os interesses da comunidade, mesmo tendo em muitos momentos, que se deparar com alguns obstáculos impostos pela legislação educacional brasileira.

Verificamos, ainda, que essa parceria entre escola e comunidade promove a instauração da interculturalidade no cotidiano dos Krahô da aldeia Manoel Alves no que se refere ao diálogo entre conhecimentos de culturas diferentes que, de acordo com Maher (2006), é a base para constituição da escola indígena.

Nesse sentido, a interação existente entre a comunidade Krahô da aldeia Manoel e a Escola 19 de Abril demonstra que é possível o estabelecimento do diálogo entre comunidade indígena e educação escolar indígena. Além disso, a prática pedagógica dos professores, da já mencionada escola, evidencia as possibilidades também do diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes escolares na perspectiva curricular. Porém o diálogo entre saberes é um fator necessário para a efetivação de uma escola indígena diferenciada, mas não o único. Há muitas outras questões que comprometem até mesmo esse diálogo com as divergências de concepções de mundo. Algo que é de extrema relevância para a escola na perspectiva ocidental, como o cumprimento rigoroso do ano letivo, a reprovação, a evasão escolar, não tem a mesma relevância para a comunidade indígena implicando desse modo na efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada.

Considerando as divergências existentes de concepções de educação entre indígenas e não indígenas, os Krahô veem a necessidade de se ter uma escola que seja indígena na essência, isto é, pautada integralmente nos princípios indígenas e investem, portanto, na política do diálogo entre saberes escolares e saberes Krahô e na interação entre comunidade e escola como os primeiros passos para a efetivação de uma educação escolar verdadeiramente indígena, bilíngue e intercultural. E ainda há o investimento na formação acadêmica de seus professores e na luta pela “autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica” tão importante para assegurar a alteridade da educação escolar indígena, como afirma Luciano (2006, p.159).

Considerando o que está exposto e as demais informações e conhecimentos adquiridos no período de realização de nossa pesquisa na aldeia Manoel Alves, percebemos que são muitas as dificuldades enfrentadas pela Escola 19 de Abril,

como ter que lidar cotidianamente com inadequações ou problemas estruturais da escola e a morosidade dos órgãos responsáveis, na solução dos problemas; lidar com questões burocráticas do sistema educacional brasileiro que muitas vezes interfere no fazer pedagógico dos professores; conciliar o que impõe o sistema educacional nas esferas federal, estadual e municipais às escolas brasileiras, aos objetivos da comunidade Krahô. Entretanto, a Escola 19 de Abril conta com o apoio e a ajuda da comunidade para a realização de suas atividades. E esse apoio da comunidade à escola tem feito toda a diferença na dinâmica escolar.

Acreditamos, portanto, na contribuição deste nosso trabalho para a comunidade Krahô da aldeia Manoel Alves, na medida em que apresentamos o potencial dessa comunidade em ofertar uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural. E, ainda, demonstramos que os Krahô da referida aldeia, têm respaldos teóricos e legais para continuar nessa perspectiva de agregação de saberes e na luta por uma escola voltada para os interesses da comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca : uma contribuição para educação escolar**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao processo de educação indígena apinayé Aspectos Da Situação Sociolinguística**. 2007. 255f. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

\_\_\_\_\_. Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais. In SILVA, Norma Lúcia da; VIEIRA, Marta Victor (Org). **Ensino de Historia e formação continuada: Teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). **Krahô jô ihkàhhôc xa Kat nã Carõ**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Krahô jujarên xà kw`y**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; KRAHÔ, Renato Yahé (orgs.). **Krahô jô ihkàhhôc kryjre mẽ cati-** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado do Tocantins – Projeto Atito**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani(org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 18<sup>a</sup> ed.- Campinas, Sp:Papipuros, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2010).

AZANHA, Gilberto. **A forma Timbira: estrutura e resistência**. 1984. 81f. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) São Paulo: Departamento de Ciências Sociais, FFLCH, USP, 1984.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. DP&A, 2003.

BRÁGIO, Sílvia L.B. **Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais**. Revista do Museu de Antropologia. UFG. Goiânia, v.1, n.1 p.1-76. Jan/Dez. 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método de Paulo Freire**: São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe Sobre o Estatuto do Índio. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/01/2014.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 05, publicada em 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria de n.152 de 2012 CAPES**. Dispõe sobre o Programa do Observatório da Educação (OBEDUC).

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Atribui ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.051 de 2004**. Dispõe sobre a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece a obrigatoriedade do estudo, da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, nos estabelecimentos de ensino público e privado do país.

CANDAU, V. M. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s). Questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33,n.118, p.235-250, jan-mar 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica**. “Conferencia do mês” do Instituto de Estudos avançados da USF, proferida pela autora em 17 de junho 1998.

\_\_\_\_\_. Conhecimento Científico e conhecimentos tradicionais: É um erro escolarizar o conhecimento tradicional. In: **Colóquio Davi Kopenawa e a Hutukara: um encontro com a cosmopolítica Yanomami**, Conferência no Auditório Luis Pompeu Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Belo Horizonte. 2013. Disponível em <https://www.ufmg.br/online> . Acesso em: 18 Jan. 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda. **Educação egocentrada x educação sociocentrada**. In D'ANGELIS, Wilmar da Rocha .Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Braisl**. Campinas, SP.:Curt Nimuendajú, 2012.

DENZIN, N.K. **the research act. Chicagoo**. Aldine, 1970.

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. **Concepto, história, objetivos e ideologias de la educacion intercultural**. In BOUCHÉ PERIS, H. et. Al. Antropologia de la educacion. Madrid: Dykinson, 1998.

FLEURI, Reinaldo Fleuri. **Educação Intercultural no Brasil: A perspectiva espistemológica da complexidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília,v. 80,n.195, p. 277- 289, maio/ago.1999.

FLIK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. Imprensa Brasil, 2008.

FRIEDBERG, C. **les savoirs populaires sur la nature. Sciences humaines**, Paris, n. 24 mars/avril,p. 8-11,1999.

FUNARI, Pedro Paulo, PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto 2011.

GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana**. 2007.306f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. 1. Ed. [Reimpr.]. Rio de janeiro: LTC, 2013

GERVÁS, Jesús M.<sup>a</sup> Aparicio (Dir.). **Interculturalidad, educación y plurilingüismo en américa latina**. Impreso en Lavel, S. A. Polígono Industrial Los Llanos. Gran Canaria, 12 Humanes de Madrid (Madrid), 2011.

GROSJEAN. F. **Neurolinguistic, beware. The bilingual is not is not two monolinguals is one person. Brain and language**. V. 36, n.1 p.3-15, 1989. Disponível em <http://pdn.sciencedirect.com>. Acesso em fev. 2014.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benz. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Brasília (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Povos Indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 2000.

IRIARTE, G. **Bilinguismo y sociolingüística. Bilinguismo, Función Cognoscitivo e Educacación**. Bogotá: Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno, 1997.

KAHN, Marina. **Educação Indígena**. Cadernos de Pesquisa, nº 7, maio de 1997.

KRAHÔ, Dodanin Piikén. **Cacique da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa**, 2014.

KRAHÔ, Ismael. **Indígena residente na Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa**, 2014.

KRAHÔ, Raquel Rôrkwyj. **Indígena residente na Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa**, 2013.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Diretor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa**, 2014.

KRAHÔ, Secundo. **Indígena residente na Aldeia Manoel Alves**, 2013.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**; tradução Marcos Bagno, M<sup>a</sup> Marta Pereira Sherre, Caroline Rodrigues Cardoso- São Paulo: Parábola, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. - 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília,: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In CANDAU. Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.

LIMA, Ana Gabriela Morim de. **HOXWA: IMAGENS DO CORPO, DO RISO E DO OUTRO: Uma abordagem etnográfica dos palhaços cerimoniais Krahô**. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Sociologia - com concentração em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Dezembro de 2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e os povos indígenas no Brasil. In: **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370f. Tese de doutorado. UNB - Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUNA, Sergio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In FAZENDA, Ivani(org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O Estado da Arte da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2006.

MEJÍA, Anne- Marie; RODRIGUEZ, Marilia Emilia Montes. El bilinguismo y el multilinguismo em colombia: consideraciones acerca de su valoración y promulgación. In: UYENO, Elzira Yoko e CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). Bilinguismos: **Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Coleção: Novas Perspectivas em Língua Aplicada vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MELATTI, Julio C. **Índios do Brasil**. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Messianismo Krahô**. São Paulo, Herder, 1972.

\_\_\_\_\_. Melatti, Júlio Cesar – **O sistema social Krahô**. 1970.298f. dissertação de doutoramento, Universidade de São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. Índios e Criadores: **A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, 1967. Disponível em: <http://www.geocities.com/juliomelatti/livro67/cria.htm>.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. In: *Caderno Cedes*, ano XIX, n.49, Dezembro/1999.

MORIN. Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. Innovation and interdisciplinarity. In: AUDY. Jorge Luis Nicolas; MOROSINI Marília Costa (Org.). **the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução Ana Paula de Viveiros. Instituto Piaget, 2002.

NASCIMENTO, Adir C; AGUILERA URQUIZA, A. H. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. (Anais do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas).

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias (UNIOESTE. Online), 2009.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e desigualdade: uma análise das políticas pública para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/ UFRJ, 2012.

PARDO, M. M. (2005): **“A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade”** in GUERRA, M. A. S. (coord) (2005).

RODRIGUES, Aryon Dall’igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Loyola. São Paulo, 1986.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados** - 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: \_\_\_\_\_. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política**. Editora Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESE, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. DP&A, 2003.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi.(org)- 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília, MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SOUSA, Jane Guimarães. **Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê**, 2013.154f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2013.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. In FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Educação intercultural. Mediações necessárias. DP&A, 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TARFID, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 13ª edição.

TOCANTINS, Governo do Estado do. \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 99.062**, de 07 de março de 1990- Homologa a demarcação da área Indígena Kraolândia.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.038 de 1998**. Dispõe sobre a formação de professores indígenas do Estado do Tocantins

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001**. Cria e denomina as unidades escolares que especifica. Diário Oficial do Tocantins. 28 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

\_\_\_\_\_. Fundação Nacional Indígena do Tocantins, 2013.

\_\_\_\_\_. **Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins**, (DSEI-TO, 2014). População indígena da reserva Krahôlanida.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Saúde Indígena do Tocantins**, (SESAI-TO, 2014).

\_\_\_\_\_. **Secretaria Estadual de Educação** (SEDUC/TO- 2014).

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena** (PPEEI/TO-2013).

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A - Roteiro para realização das Entrevistas**

- A escola na aldeia: experiência escolar e opinião
- Família e cultura: antes e depois da escola
- Futuro da comunidade com relação à escola: o que deseja

## APÊNDICE B – Entrevista

((Fragmento de uma entrevista realizada com Rôrkwyj Krahô, liderança feminina e ex-aluna da Escola Indígena 19 de Abril realizada no dia 24/05/2014, utilizamos para marcar os turnos de fala das pesquisadoras com a entrevistada a seguinte forma: M.L. para Marília Leite, A.M. para Aurinete Macedo e para a entrevistada usaremos Liderança feminina - Tempo 41: 29))

**Liderança feminina:** primero é:: nossa língua depois é contar no português um pouco... tá?

**M.L.** tá bom

**A.M.** ((a entrevistada falou na língua Krahô por 11: 42))

**Liderança feminina:** *hamrẽ*

**A.M.** *hamrẽ*... muito bem... e em português?

**M.L.** e em português raquel? fala um pouquinho pra gente ((risos)) um pouquinho dessa história que você contou e: ...

**Liderança feminina:** português? eu vou falar um pouco também em português do que eu entendo eu vou falar... quando era piquenia eu já conhecia... eu nascia aí já conheço conhecimento porque quando vai nascer e tem já tinha cinco anos e tu já vai ver as coisa um poquim... já conhecer as coisa que vai aprender o que é mermo aí tu vai já oia as coisa que tu já sabe: o nome do pranta... tu vai já conhecer... aí eu já conheci quando eu fiquei cum cinco... seis ano eu já tenho meu conhecimento um poquim eu já tô oiando no esco::la... aí minha mãe vai e fala pra mim “vai pro escola minino... porque você tá pequena ainda tem que aprender um pouco de português... seu nome... tem que aprender porque eu sou vei... eu era piquena tinha nem escola igual que hoje tem escola... eu não tem nem escola... não tem nada... por isso que não tô nem sabendo as coisa não... mas eu sei falar um pouco”... minha mãe vai fala assim pra mim ((risos)) Porque minha também era trabalhado::r da roça... porque pai era fazendeiro... O pai da minha mãe naquela epa da passado ele fazendeiro... o nome do meu avô é:: nome é:: izebro... izebro tungô... minha vô... que meu avô ele é sabido ele tem fazendeiro... só por isso que minha mãe sempre aprendeu um pouco... me ensinando um pouco também... Aí eu já... Eu nasci no Pedra Furada... na Pedra Furada... na aldeia Pedra Furada... É lá que eu nasci... é lá que eu cresci e até eu fiquei três ano... aí meu pai adoeceu aí mudou pro outra aldeia da água branca... aí eu não estudei bem lá no pedra furada... esse ano tem escola boa da FUNAI... mas não tem escola muito boa não ainda só tem pai... pai... e parede só tem o foia de najá é:: na minha épa não tinha nada... escola não tem... escola boa né... não tinha só tem o cadeira so a tablia ((risos)) é::

**M.L.** banquim

**Liderança feminina:** é banquim assim aí vou sentar aí vou escrever... é:: aí sempre eu aprendi depois de afabeto eu aprendi eu já gostei de estudar porque agora eu já sei já um pouco de afabeto... eu já sei o ler... eu já sei de nossa língua também... o professor vai me ensinar nossa língua aí vai traduzir pra mim aí vou escutar... vou escutar BEM...

# **ANEXOS**

## ANEXO A- Estrutura Física da Unidade Escolar

**QUADRO -**

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
DIRETORIA DE RECURSOS HUMANOS  
ANO LETIVO - 2014

**Seduc**  
Secretaria de Educação e Cultura

**CADASTRAMENTO DA ESTRUTURA FÍSICA DA UNIDADE ESCOLAR**

DIRETORIA REGIONAL DE GESTÃO E FORMAÇÃO DE: PEDRO AFONSO MUNICIPIO PEDRO AFONSO

**IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR**  
CÓDIGO \_\_\_\_\_ DESCRIÇÃO ESCOLA INDIGENA 19 DE ABRIL

**IDENTIFICAÇÃO DA EXTENSÃO**  
NOME DO LOCAL ONDE FUNCIONA A EXTENSÃO \_\_\_\_\_

**ENDEREÇO**  
LOGRADOURO ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO NUMERO \_\_\_\_\_ COMPLEMENTO \_\_\_\_\_  
BAIRRO \_\_\_\_\_ DISTRITO \_\_\_\_\_ TELEFONE 1 (63) 346211 64 TELEFONE 2 \_\_\_\_\_  
MUNICIPIO GOIATINS CEP 77.770-000 ENDEREÇO ELETRÔNICO (E-MAIL) \_\_\_\_\_

**LOCALIZAÇÃO**  
URBANA  RURAL  PRÉDIO PRÓPRIO  CEDIDO  ALUGADO

ÁREA CONSTRUÍDA (M²) \_\_\_\_\_ ÁREA LIVRE (M²) \_\_\_\_\_ ÁREA TOTAL DO TERRENO (M²) \_\_\_\_\_

**DEPENDÊNCIAS**

Nº DE ORDEM	DESCRIÇÃO DA DEPENDÊNCIA	QUANTIDADE
01	ÁREA DE CIRCULAÇÃO	1
02	BIBLIOTECA	
03	COZINHA	1
04	DEPÓSITO DA MERENDA	1
05	DEPÓSITO DE MATERIAL DE LIMPEZA	
06	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	
07	OFICINA	
08	SALA ADMINISTRATIVA	1
09	SALA DE AULA	4
10	SALA DE RECURSOS	
11	SANITÁRIO	2
12	TELEPOSTO	
13	TELESSALA	
14	QUADRA DE ESPORTES	
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>

**BIBLIOTECA ESCOLAR** SIM  NÃO  TURNOS DE FUNCIONAMENTO MAT  VESP  NOT

**TELEPOSTO** SIM  NÃO  TURNOS DE FUNCIONAMENTO MAT  VESP  NOT

**DELIMITAÇÃO DO TERRENO** MURO  MURO E TELA  GRADE  TELA  CERCA  SEM PROTEÇÃO

**QUADRA DE ESPORTES** SIM  NÃO  **QUADRA COBERTA** SIM  NÃO

**OBS:**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2014 \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/### \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2014

**Anexo B – Normas para Transcrição**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	( hipótese )	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entoação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	::podendo aumentar para::: ou mais	Ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A2- na casa da sua irmã P- sexta feira?
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	Pedro lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

**ANEXO C- Autorização de pesquisa e registro de dados na Aldeia Manoel Alves**

ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO  
MUNICÍPIO DE GOIATINS/TO

OFÍCIO nº 03/2013

Aldeia Manoel Alves Pequeno, 08 de novembro de 2013.

À SUA SENHORIA  
**AURINETE SILVA MACEDO**  
MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ENSINO DE  
LÍNGUAS E LITERATURA - UFT

Assunto: Autorização de pesquisas e registros de dados na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

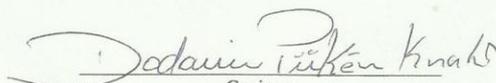
Senhora Aurinete,

Em resposta ao ofício nº 001/2013, solicitando a autorização de pesquisas e registros de dados na Aldeia Manoel Alves Pequeno, a qual é orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, Coordenador do Observatório da Educação aprovado no edital 049/2012/CAPES/INEP.

Diante do exposto acima eu, Dodanim Piiken Krahô autorizo a realização destes trabalhos em nossa comunidade, assim como usufruirmos com registros de áudio, vídeo e imagem. E nessa perspectiva espera-se que esta pesquisa traga bons resultados para nossa aldeia.

Desde já, agradeço sua preferência pelo nosso Krĩ.

Atenciosamente,

  
Cacique