



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO NORTE DO TOCANTINS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
DOUTORADO**

PAULO HERNANDES GONÇALVES DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS
ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS MÃTYK E TEKATOR: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

**ARAGUAÍNA-TO
2022**

PAULO HERNANDES GONÇALVES DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS
ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS MÃTYK E TEKATOR: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Linha de pesquisa 1: Língua, educação e diversidade cultural

**ARAGUAÍNA-TO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Paulo Hernandes Gonçalves da.
Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mătyk e Tekator: contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilingue e Intercultural . / Paulo Hernandes Gonçalves da Silva. – Araguaína, TO, 2022.
157 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque

1. Educação escolar indígena. 2. Interculturalidade. 3. Povo Apinayé. 4. Proposta de projeto político pedagógico. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULO HERNANDES GONÇALVES DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS
ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS MÃTYK E TEKATOR: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Data de aprovação 24/02/2022

Banca examinadora:



Profº Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFNT)
Presidente



Profa. Dra. Eliane Cristina Testa (UFNT)
Avaliadora interna



Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT)
Avaliadora interna



Prof. Dra. Severina Alves de Almeida (FACIT)
Avaliador externo



Prof. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Avaliadora externa

Dedico esta tese ao Campus Colinas do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins, por ser hoje um ambiente de saudosismo, mas que já foi um espaço em que pude aprimorar a docência, a gestão, a extensão e a pesquisa com os povos indígenas das terras tocaninenses.

A língua codifica toda a evolução de um povo e todo o conhecimento que ele desenvolveu. O português quebrado que o índio aprende não consegue traduzir isso e um capítulo do conhecimento humano se perde.

Aryon Dall'Igna Rodrigues (2000)

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao meu orientador Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, por tantos aprendizados, sejam na vida, nos laços de amizade, na academia e na construção de uma sociedade mais humanizada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFNT), com quem tive a oportunidade de aprender: Dr. Márcio Araujo de Melo, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Karylleila dos Santos Andrade, Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e Mestre Aloísio Orione Martins Bruno.

Aos Apinayé, que representam os povos originários residentes na nossa região do Bico do Papagaio.

Aos professores da banca: Dra. Eliane Cristina Testa, Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT), Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (UFMA), Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG) e Dra. Severina Alves de Almeida (FACIT), pela presteza e contribuições nesta tese.

Às instituições de ensino: CEEFM Pedro Ferreira de Alencar, CE Capemi, Colégio Dom Pedro, CEEFM Urbano Rocha, CEFET/UNEDI-MA, UEMA/CESI, FI de Amparo, UNITAU e UFNT, por onde fui construindo a minha formação.

À SERVET, EAFA, Receita Federal de Imperatriz/MA, IFRR e IFTO, pois além de grandes corporações em que me aprimorei no mundo do trabalho, ainda disponibilizaram amigos de valores imensuráveis.

Aos colegas de doutorado, pelas convivências e pelas aflições superadas conjuntamente.

Aos servidores (docentes e administrativos) das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk, pela convivência harmoniosa e presteza nas informações.

À Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis-TO, pelos bons diálogos e pela percepção da preocupação com a educação escolar indígena.

Aos colegas do LALI, por inúmeras vivências saudáveis, e companheirismo e de aprendizagens mútuas.

Ao Instituto Federal do Tocantins (IFTO), pois além de um excelente espaço para as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, foi muito incentivador do processo de qualificação deste servidor.

À minha família, que mesmo distante, é sempre presente em amor, zelos, carinhos e orações.

À minha família pet – Nahmídia da Silva, Mihleide da Silva, Sarahjane da Silva e Filipim da Silva –, que compreendem bem o significado das palavras companheirismo e fidelidade (pisãñ ni e mẽ rop ni, aqui tentando um bilinguismo).

Aos amigos e amigas, que me fazem perceber o quanto a vida tem sido generosa por nos permitir os recomeços; que não nos falte resiliência.

A Deus, que aqui aparece por último, porém não se pode mensurar a sua bondade no dom da vida. Ele é o nosso início, meio e fechamento.

RESUMO

Esta tese apresenta uma contribuição à educação escolar do povo Apinayé, por meio de propostas de Projeto Político Pedagógico (PPP) para as Escolas Estaduais Tekator e Mãtyk, nas aldeias Mariazinha e São José, respectivamente, no município de Tocantinópolis/TO. A problemática diz respeito ao atendimento do artigo 78 da Lei nº 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação, que aborda o desenvolvimento de currículos integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O objetivo principal foi de enunciar uma proposta aberta de elaboração de PPP com indicativos de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e transdisciplinar. No tocante à metodologia, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental, bem como investigação de campo com perspectiva etnográfica nas aldeias citadas e a pesquisa-ação junto às escolas indígenas - loco do estudo. Quanto ao aporte teórico, foi fundamental os conhecimentos sistematizados e estabelecidos por Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gadotti (1997), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) e Zapparoli (2016). Construiu-se coletivamente com os indígenas sugestões e modelos para o ensino de língua materna e portuguesa, bem como para os saberes tradicionais. Os resultados e discussões demonstram os fatores internos e externos, na convivência entre indígenas e não-indígenas, que têm consequências no currículo escolar, tais como os casamentos mistos ou interétnicos, o contato com a comunidade majoritária, as avaliações da educação básica e a nova base nacional curricular comum. Compreendeu-se que a escola indígena intercultural, bilíngue e transdisciplinar se consolida na educação integral, com a superação do modelo ligado exclusivamente aos componentes curriculares, em que todos os professores, servidores e envolvidos com a escola são protagonistas no processo de ensino e manutenção linguística.

Palavras-chave: educação escolar indígena; interculturalidade; povo Apinayé; proposta de projeto político pedagógico

ABSTRACT

This thesis presents a contribution to the school education of the Apinayé people, through proposals for a Political Pedagogical Project (PPP) for the Tekator and Mãtyk State Schools, in Mariazinha and São José villages, respectively, in the municipality of Tocantinópolis/TO. The problem concerns compliance with article 78 of Law No. 9,394/1996, of the Guidelines and Bases of Education, which addresses the development of integrated teaching and research curricula for the provision of bilingual and intercultural school education to indigenous peoples. The main objective was to enunciate an open proposal for the elaboration of PPP with indications of intercultural, bilingual and transdisciplinary indigenous school education. Regarding the methodology, a bibliographic and documental review research was carried out, as well as a field investigation with an ethnographic perspective in the aforementioned villages and action research with indigenous schools - the study site. As for the theoretical contribution, the systematized knowledge established by Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gadotti (1997), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) and Zaparoli (2016). Suggestions and models for teaching mother tongue and Portuguese, as well as for traditional knowledge, were collectively constructed with the indigenous people. The results and discussions demonstrate the internal and external factors, in the coexistence between indigenous and non-indigenous, that have consequences in the school curriculum, such as mixed or interethnic marriages, contact with the majority community, evaluations of basic education and the new common national curriculum base. It was understood that the intercultural, bilingual and transdisciplinary indigenous school is consolidated in integral education, with the overcoming of the model linked exclusively to curricular components, in which all teachers, servers and those involved with the school are protagonists in the process of teaching and linguistic maintenance.

Keywords: indigenous school education; interculturality; Apinayé people; proposal for a pedagogical political project

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CE – Centro Educacional

CEEFM – Centro de Ensino Fundamental e Médio

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEB – Conselho de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CESI – Centro de Estudos Superiores de Imperatriz-MA

CIELLA – Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CP – Conselho Pleno

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Araguatins-TO

EEl – Escola Estadual Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPG – Encontro de Pós-graduação

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FI – Faculdades Integradas

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JICE – Jornada de Iniciação Científica do IFTO

LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da UFNT – Campus Araguaína-TO

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins

SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins

SERVET – Serviços Médicos Veterinários Ltda

SIL – Summer Institute of Linguistics

SINPA - Simpósio Internacional nos Passos dos Ancestrais

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFG – Universidade Federal do Goiás

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UNEDI – Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz-MA

UNITAU – Universidade de Taubaté/SP

ZEE – Zoneamento Ecológico-Econômico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a localização do povo Timbira.....	25
Figura 2 – Mapa com a localização do povo Apinayé.....	29
Figura 3 – Foto do Padre João Lima.....	33
Figura 4 – Pinturas e características físicas do Apinayé.....	36
Figura 5 – Desenho com representação da aldeia Apinayé.....	41
Figura 6 – Aldeia Mariazinha e a vegetação no entorno.....	46
Figura 7 – Aldeia Mariazinha com enfoque nas habitações.....	46
Figura 8 – Vista aérea da aldeia São José.....	50
Figura 9 – Ponte sobre o Ribeirão São José.....	50
Figura 10 – Fachada principal da Escola Tekator.....	69
Figura 11 – Fachada principal da Escola Mätyk.....	72
Figura 12 – Dimensões equitativas do Projeto Político Pedagógico.....	75
Figura 13 – Mapa conceitual da educação intercultural.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A s línguas do tronco Macro-Jê e a família linguística Jê.....	25
Quadro 2 – População dos Apinayé e dos não-indígenas da região.....	30
Quadro 3 – Mitos caracterizadores da cultura do povo Apinayé.....	43
Quadro 4 – Descrição das visitas de campo.....	67
Quadro 5 – Matrículas na Escola Tekator em 2020.....	70
Quadro 6 – Matrículas na Escola Mätyk em 2020.....	73
Quadro 7 – A parte diversificada: conteúdos e objetivos na perspectiva intercultural....	83
Quadro 8 – Horário de aulas e intervalos.....	86
Quadro 9 – Diretrizes das Escolas Estaduais Indigenas Tekator e Mätyk.....	87
Quadro 10 – Proposição de princípios norteadores para as EEI Tekator e Mätyk	89
Quadro 11 – Ensino Fundamental – 1ª fase – ensino regular – EEI Tekator.....	92
Quadro 12 – Ensino Fundamental – 2ª fase – ensino regular – EEI Tekator.....	93
Quadro 13 – Ensino Médio – ensino regular – EEI Tekator.....	94
Quadro 14 – Ensino Fundamental – 1ª fase: EJA – EEI Tekator.....	95
Quadro 15 – Ensino Fundamental – 2ª fase: EJA – EEI Tekator.....	96
Quadro 16 – Ensino Médio – EJA – EEI Tekator.....	97
Quadro 17 – Ensino Fundamental – 1ª fase – ensino regular – EEI Mätyk.....	98
Quadro 18 – Ensino Fundamental – 2ª fase – ensino regular – EEI Mätyk.....	99

Quadro 19 – Ensino Médio – ensino regular – EEI Mätyk.....	100
Quadro 20 – Ensino Fundamental – 1ª fase: EJA – EEI Mätyk.....	101
Quadro 21 – Ensino Fundamental – 2ª fase: EJA – EEI Mätyk.....	102
Quadro 22 – Ensino Médio – EJA – EEI Mätyk.....	103
Quadro 23 – Entrevista com os professores das EEI Tekator e Mätyk.....	112
Quadro 24 – Comparação entre os componentes curriculares.....	120

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada.....	148
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	149
APÊNDICE C – Publicações do pesquisador durante o período de academia	151

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Mapa turístico e etnoindígena do Tocantins.....	153
ANEXO B – Carta do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.....	154

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
CAPÍTULO I – ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO APINAYÉ E DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	22
1.1 História de contato do povo Apinayé.....	22
1.1.1 A origem linguística do povo Apinayé.....	23
1.1.2 Os primeiros contatos com o sertanejo.....	27
1.1.3 A fixação no entorno de Tocantinópolis-TO.....	28
1.1.4 As intervenções da Igreja Católica.....	31
1.2 Organização social e política do povo Apinayé.....	34
1.2.1 As narrativas sobre a gênese do Panhĩ e do Kupẽ.....	35
1.2.2 As aldeias e as moradias do povo Apinayé.....	40
1.2.3 Breves considerações sobre a cosmologia Apinayé.....	43
1.3 O histórico e a localização da aldeia Mariazinha.....	45
1.4 O histórico e a localização da aldeia São José.....	48
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	52
2.1 O itinerário metodológico da pesquisa.....	52
2.2 Fundamentação teórica: o indígena e sua escola.....	56
2.2.1 A sustentação antropológica da pesquisa.....	56
2.2.2 Os pressupostos educacionais da pesquisa.....	59
2.2.3 Os marcos legais do currículo intercultural e bilíngue: o Estatuto do Índio, a Constituição Federal, a LDB e o RCNEI.....	62
2.2.4 Os caminhos percorridos pelo pesquisador.....	65
2.3 Dados da Escola Estadual Indígena Tekator.....	68
2.4 Dados da Escola Estadual Indígena Mãtyk.....	71
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA ABERTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	75
3.1 As políticas de educação escolar indígena.....	76
3.2 A construção de uma proposta aberta de Projeto Político Pedagógico.....	79
3.2.1 Proposta de conteúdos e objetivos para os componentes curriculares das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk.....	80

3.2.2. Missão, visão, valores, princípios norteadores e financiamento das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk.....	87
3.3. As matrizes curriculares do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Indígena Tekator.....	91
3.4. As matrizes curriculares do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Indígena Mãtyk	98

CAPÍTULO IV – DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS APINAYÉ EM UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....106

4.1 Os momentos de discussão nas Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk.....	106
4.2 O protagonismo dos professores indígenas no processo de construção de uma proposta de Projeto Político Pedagógico.....	112
4.3 As implicações sociolinguísticas interculturais e transdisciplinares	115
4.3.1 O bilinguismo: língua materna e língua portuguesa.....	120
4.3.2 Os casamentos mistos e a participação dos pais na escola.....	123
4.3.3 A educação escolar indígena e as avaliações da educação básica e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	124
4.4. A Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....131

REFERÊNCIAS.....	135
------------------	-----

APÊNDICES.....	148
----------------	-----

ANEXOS.....	153
-------------	-----

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente tese com o título “Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mătyk e Tekator: contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural” é resultado de pesquisa direcionada a esse povo indígena, localizado no norte do estado do Tocantins. De acordo com Rodrigues (1986), os Apinayé têm pertencimento e origens linguísticas no Tronco Macro-Jê e na Família Linguística Jê, e suas características sociolinguísticas serão melhor evidenciadas ao longo dos capítulos construídos para este fim.

Esta tese foi elaborada e apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Campus Universitário de Araguaína-TO, na linha de pesquisa 1: Língua, educação e diversidade cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, sob a orientação do renomado professor Doutor Francisco Edvigés Albuquerque.

Ressalta-se que o foco deste tratado é a educação escolar indígena. E, portanto, ele se justifica pela preocupação com a cultura e a língua materna da etnia Apinayé, por meio da análise do currículo escolar indígena existente, com vistas a enunciar uma proposta aberta de elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), com indicativos de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e transdisciplinar, para as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk, em que o currículo seja um fator responsável pela manutenção da língua e da cultura do povo.

O desenvolvimento do itinerário teórico foi baseado em autores como Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gadotti (1997), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) e Zapparoli (2016). Destes estudiosos foram extraídos conhecimentos e informações relevantes sobre currículo e aspectos sociolinguísticos, que contribuíram, portanto, com a educação escolar bilíngue do povo Apinayé.

No que diz respeito à comunidade indígena, os dados atualizados do DSEI de Tocantinópolis (2020) demonstram que o povo Apinayé (Panhĩ), possui uma população aproximada de 2.813 habitantes. Quanto ao número de comunidades, o ZEE-TO (2016) aponta 51 aldeias, e também alguns indivíduos desaldeados. Geograficamente, habitam uma área de transição entre o cerrado e a região amazônica. Sua reserva

ocupa terras exclusivamente no estado do Tocantins, nos municípios de São Bento, Nazaré, Tocantinópolis, Maurilândia e Itaguatins. A região foi demarcada, a partir de 1985, por meio do Decreto nº 90.960 (BRASIL, 1985), e as terras foram homologadas com área de 141.904 hectares, contornada por estradas que ligam a região central ao norte do estado (ALMEIDA, 2011).

Preliminarmente, vale a consideração de que o contato do povo Apinayé com os não-indígenas tem os primeiros relatos escritos desde o século XVII, sempre com relação ao trabalho feito pela igreja católica, conforme abordagens de Nimuendajú (1983). Assim, à medida que os percursos pelos rios Araguaia e Tocantins foram sendo concretizados, os contatos com os grupos indígenas se firmavam, aparecendo referências mais exatas ao povo Apinayé. Os dois rios, por conseguinte, foram muito importantes para o processo, pois tiveram várias expedições coloniais, que percorreram suas águas, tanto de deslocamentos oriundos do sul do Brasil, mas também de pessoas com origem no Maranhão, Pará e Sul do Goiás, cujo objetivo principal era a demarcação e a busca pela garantia da posse dessas terras (MATTA, 1976).

Quanto à perspectiva dos objetivos traçados, apresentou-se uma proposta aberta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk do povo Apinayé, com foco na manutenção da língua materna, do bilinguismo, da interculturalidade e da transdisciplinaridade. A proposta aberta foi construída com a participação dos professores indígenas na perspectiva da pesquisa-ação, bem como investigação bibliográfica e documental e com respeito participação das comunidades escolares. Especificamente: a) foi descrito o currículo intercultural e bilíngue na educação escolar indígena nas escolas em questão, com sugestões para o ensino das línguas portuguesa e materna; b) abordou-se os aspectos sociolinguísticos e históricos do povo; c) discutiu-se fatores internos e externos que dificultam o processo de manutenção da língua e da cultura nas aldeias Mariazinha e São José; e d) apresentou-se implicações sociolinguísticas Apinayé na construção do currículo.

Isto posto, encaminhou-se para a tese aqui apresentada de que se vislumbra uma proposta aberta de Projeto Político Pedagógica para a educação integral¹ dos Apinayé,

¹ A educação integral é, para Arroyo (2009), uma condição indispensável na construção de uma proposta curricular alinhada aos interesses e anseios dos estudantes. No seu entendimento, para que a educação integral se efetive, a pedagogia praticada deve estar em diálogo constante com o território e a realidade dos estudantes.

e que para esta ocorrência de educação integral aconteça, deve perpassar pelo ensino bilíngue, intercultural e transdisciplinar, e portanto, não podem estar presos exclusivamente à divisão em componentes curriculares. O ensino deve ser transdisciplinar, e por isso, as divisões dos componentes curriculares apresentadas para o ensino de línguas materna e portuguesa, foram feitas em conjunto com os professores indígenas, exclusivamente, pela necessidade de sistematização requerida pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins, e que se estende ao funcionamento das escolas em questão, e que servirá como modelo a ser utilizado.

Desta forma, a presente tese foi organizada e dividida em quatro capítulos, com objetivos bem delineados para a consecução e feitura de sua estrutura de conhecimentos, a saber: I – Os aspectos sociohistóricos do povo Apinayé e das escolas pesquisadas; II – Pressupostos teóricos e metodológicos; III – Uma proposta aberta de Projeto Político Pedagógico (PPP); e IV – Discussões e implicações sociolinguísticas Apinayé em uma proposta de Projeto Político Pedagógico.

O primeiro capítulo é predominantemente introdutório e de contextualização, pois diz respeito aos aspectos sociohistóricos, culturais e linguísticos do povo Apinayé, considerando-se a necessidade de se conhecer a comunidade para ocorrer a compreensão da relação entre a língua majoritária envolvente e a língua materna desse povo, que são relevantes ao currículo e sua solidificação educacional.

O segundo capítulo apresenta bases teóricas e metodológicas, com destaque aos estudiosos que possuem *expertise* de convivência com os Apinayé, no decorrer das últimas décadas, e que produziram conhecimentos antropológicos e educacionais como os aqui propostos. Enfatizou-se também dados e especificidades das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mâtyk, nas aldeias Mariazinha e São José, respectivamente, bem como os caminhos percorridos pelo pesquisador em sua vida profissional e acadêmica, ao longo de décadas, relacionados à consecução desta tese.

Em continuidade, o terceiro capítulo é o mais inovador e necessário, pois sustenta este trabalho. Apresenta-se as propostas abertas de Projeto Político Pedagógico, devidamente construídas com o apoio dos professores indígenas e respaldadas pelas políticas de educação escolar indígena, tidas como marcos legais e históricos dessa temática, desde o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação – a nova LDB (BRASIL, 1996), até o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

– RCNEI (BRASIL, 1998). Merecendo destaque que foram respeitadas as diferenças e as especificidades de cada comunidade indígena: Mariazinha e São José.

Por fim, no quarto capítulo, demonstrou-se fatores internos e externos na convivência intercultural dos indígenas, que têm consequências no currículo escolar, e que merecem registro neste tratado, tais como os casamentos mistos ou interétnicos, as avaliações da educação básica e a nova base nacional curricular comum. São implicações sociolinguísticas verificadas in loco e que permearam a proposição desta tese, considerando-se que afetam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas pesquisadas.

Portanto, estudar o funcionamento da escola e fazer proposição de modelo de Projeto Político Pedagógico foi outro grande marco aqui apresentado, pois segundo Gadotti (2000), a escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. Observa-se, portanto, que as mudanças que surgem de dentro das escolas são as mais efetivas. Da escola para a escola, do indígena para o indígena, pois precisa existir o sentimento do pertencimento e da identidade desse povo².

² Sobre a perspectiva de pertencimento e identidade indígena, entende-se que a Constituição Federal de 1988 reconheceu direitos fundamentais aos povos indígenas, entre eles, o direito à diferença. O artigo 231, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e, conseqüentemente, a imposição de outras identidades, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). A Constituição também garantiu, por meio do artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO APINAYÉ E DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Os povos indígenas, também chamados de povos originários, uma vez que foram os habitantes pioneiros do Brasil, são detentores de muitos conhecimentos, e portanto, é necessário o respeito aos aspectos sociohistóricos, linguísticos e culturais, desenvolvidos em sua trajetória, que se configuram como saberes tradicionais, pertencentes a uma coletividade, diversos em cada sociedade. Para Varese (1996), estes aspectos antropológicos e históricos são essenciais para a manutenção e vida do povo, uma vez que são repassados entre gerações, que mantêm o conhecimento no grupo, permitindo novas perspectivas, mas com respeito aos conhecimentos ancestrais.

E assim, este capítulo promoverá uma compreensão destes aspectos relativos às contextualizações do povo Apinayé, que se tornam relevantes para a introdução de cunho antropológico e educacional das comunidades estudadas.

1.1 História de contato do povo Apinayé

Preambularmente, é relevante fazer uma contextualização espacial. A criação do estado do Tocantins ocorreu a partir do que dispõe o artigo 13º da Constituição Federal vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988. Na ocasião o estado foi criado por meio da divisão de Goiás, ficando o novo estado ao norte.

Dados do IBGE (2020), apontam a sua localização na região norte brasileira, administrada politicamente pela capital Palmas, com área territorial de 277.466,763 km², população de 1.590.248 habitantes, densidade demográfica de 5,73 hab./km², possuindo clima tropical predominante, dividido entre estação seca e chuvosa. Quanto aos limites, faz fronteira com Goiás ao sul, Mato Grosso e Pará a oeste, e Bahia, Piauí e Maranhão na porção leste.

A geografia do estado é bastante diversificada, no que concerne ao relevo, hidrografia e vegetação. É um estado conhecido nacionalmente pelas suas belezas naturais e por sua diversidade indígena, pois são aproximadamente 13.171 pessoas, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de

2010. Estes povos originários são detentores de costumes, organizações sociais e tradições culturais bastante diversificadas. No Tocantins, são oito as etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. Esses povos estão situados, espacialmente, em diferentes regiões tocantinenses nas terras indígenas oficialmente demarcadas, e que se apresentam conforme o Mapa Turístico e Etnoindígena, presente no Anexo A.

Em continuidade, torna-se importante esclarecer que os povos aqui estudados – os Apinayé – são pertencentes ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê, o que segundo Rodrigues (1986), dentre vários aspectos além do linguístico, tem relevantes concepções a serem tratadas neste estudo científico.

Vale a consideração de que a classificação linguística apresentada por Rodrigues (1986) e Albuquerque (2011) são de longe a melhor perspectiva e abordagem para o referencial teórico desta tese. Por sua vez, considerando-se o enfoque de Nimuendajú (1934), ocorre outra nomenclatura muito usual, e com isso as 08 (oito) línguas do tronco Macro-Jê e da família linguística Jê que se localizam nas regiões ocidental e oriental do Rio Tocantins (nos estados do Maranhão, Pará e Tocantins) são comumente chamadas de línguas dos povos Timbira.

Por conseguinte, fazer um resgate historiográfico, envolvendo a origem linguística do povo Apinayé e os primeiros contatos com os não-indígenas, é pertinente neste capítulo, pois a Historiografia é definida como a ciência que conta como os seres humanos e seus variados agrupamentos sociais fizeram a sua história e o seu passar de tempo. Assim, é reconhecida no Brasil uma configuração com existência da diversidade de povos indígenas, permeada por formatos distintos de organização, educação, culturas, identidades linguísticas e históricas (RIBEIRO, 1995). E muito há o que se fazer para que as relações com os não-indígenas sejam menos prejudiciais culturalmente e linguisticamente ao povo Apinayé.

1.1.1 A origem linguística do povo Apinayé

Com base nas considerações de Ribeiro (1995), inicia-se esta seção apresentando a localização dos povos denominados Timbira, grupo ao qual fazem parte os Apinayé, objeto de estudo deste artigo. Este território compreende a região entre as caatingas áridas do Nordeste e as vegetações úmidas da floresta amazônica, desdobrando-se num espaço geográfico que mescla características do Norte e do

Nordeste brasileiro, pois é cercada por rios e florestas ciliares e entremeadas de tufos de matas e de palmais.

Historicamente, ainda em 1604, antes da chegada das navegações europeias à costa maranhense, tinha-se a estimativa de uma população de 250.000 indígenas em todo o território do Maranhão. Dentre os povos colonizados, conforme Fonseca (2011), Nimuendajú (1934) e Matta (1976), situavam-se os Tupinambá, Barbado, Sakamekrã, Amanajó, Kriê, Uruati, Tremembé, Kenkateiê, Guanaué, Araiöse, Gamella, Pobzé e Kapietrã (esses povos, essencialmente do tronco linguístico Tupi-Guarani, já foram extintos).

Por sua vez, do tronco linguístico Macro-Jê, existia a família Timbira com os povos Apaniekrá, Rankokamekrá, Crêhchteh e Pukobyê, que com o direcionamento de alguns membros das aldeias, adentraram rumo contrário ao litoral do país, para onde hoje se localiza vários povos, dentre eles os Apinayé.

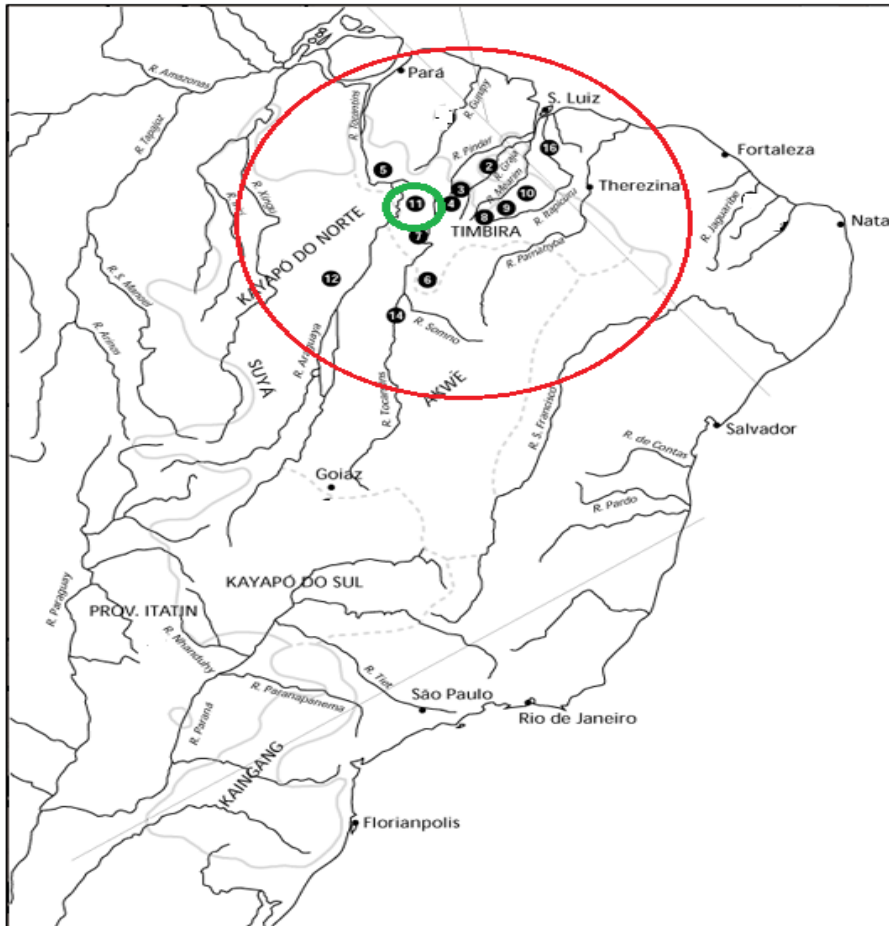
Tem-se relevância enfatizar que culturalmente estes não perderam suas características materiais e imateriais, sendo a língua o fator preponderante para sua sobrevivência até os dias atuais. Tinha-se a estimativa de quinze grupos tribais desta família espalhados pelas vastas áreas do cerrado (RIBEIRO, 1995).

Nessa trajetória de contextualização histórica, merece o destaque de que esses povos pertencentes ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê, são divididos entre povos orientais e ocidentais, sendo os ocidentais localizados à margem esquerda do rio Tocantins e os orientais a margem direita do mesmo rio, conforme definido por Melati (1972).

O mapa constante da figura 1, que se demonstrará à frente, foi apresentado por Nimuendajú por volta de 1946, com o objetivo de demonstrar a localização dos povos Timbira nos estados do Maranhão, Pará e Tocantins (à época Goiás). Evidencia-se também que na região do interior do círculo maior (vermelha) é bastante comum a prática da corrida de toras (uma atividade esportiva tradicional de atletismo e revezamento de tronco de madeira no ombro). Assim, com as devidas similaridades e adaptações, tem-se no destaque do círculo menor (verde) uma marcação que este pesquisador utilizou para evidenciar a localização do povo Apinayé.

A configuração historiográfica citada torna-se bem mais esclarecida na observação a seguir:

Figura 1 – Mapa com a localização do povo Timbira



Fonte: Nimuendajú (1946) – com adaptações.

Outro ponto importante diz respeito à classificação da língua falada por esse povo, pois segundo Alves (1990), no decorrer de inúmeras pesquisas, criou-se o costume de organizar as línguas indígenas desse complexo em oito distribuições, conforme observado a seguir:

Quadro 1 – As línguas do tronco Macro-Jê e à família linguística Jê

TIMBIRAS ORIENTAIS				
Língua	Estado	Nome Timbira	Nome oficial	Significado
1	Maranhão	Pinkukatejê	Krikati	povo da mangaba
2	Maranhão	Apaniekrakatejê	Apaniekrá-canela	povo da piranha
3	Maranhão	Ramkokatejê	Ramkokamekrá-canela	povo da mata
4	Maranhão	Pykokatejê	Pykobjê-Gavião	povo de Pakup
5	Maranhão	Krenjê	Krenjê	-
6	Pará	Parkatejê	Parkatejê-Gavião	povo da jusante
7	Tocantins	Marekatejê	Krahô	povo da ema

TIMBIRAS OCIDENTAIS				
8	Tocantins	Ronkokatejê	Apinayé	povo do cocal, “do canto”

Fonte: Melatti (1972).

A análise do quadro 1 traz a evidência da importância desses povos para a identidade cultural e para a formação linguística dos estados do Maranhão, Pará e Tocantins. Dar-se visibilidade ao fato de que o nome Timbira dado aos povos, segundo Nimuendajú (1946), faz referência às fitas de palha (imbiras) ou faixas trançadas em algodão que eram/são utilizadas sobre o corpo, seja nos braços, tornozelos, cabeça ou nos pulsos, tendo como definição a expressão “pessoas atadas”, cuja equivalência original do tupi é de “tin” e “pi’ra”, que significam, respectivamente “amarrados” e “passivo”.

Ainda no aspecto linguístico, ao se observar o quadro 1, vale a consideração, segundo Nimuendajé (1934), de que o povo Krenjê, tornou-se monolíngue em português, restando somente os outros sete povos que são bilíngues, por ainda falarem a língua materna (nome do povo) e o português. E por último, linguisticamente, os estudiosos recentes dividiram as falas dos povos em quatro subgrupos: a) Apaniekrá, Ramkokamekrá e Krahô; b) Parkatejê; c) Krikati e Pykobjê; e d) Apinayé (AMADO, 2005).

A população dos indígenas falantes do tronco Macro-Jê e à família linguística Jê, segundo dados de 2012, possui uma estimativa de 10 mil pessoas, distribuídas em 63 aldeias e 7 terras indígenas. A vida desses indígenas é regulada pelas estações do ano, pois para eles, o tempo é visto como uma sequência contínua e alternada de verão (estação da seca) e inverno (estação das chuvas) respectivamente, amcró e ta’ti em sua língua. São essas estações que regulam os dois períodos cerimoniais da vida social e das atividades produtivas do povo (MELATTI, 1972).

Por sua vez, quanto à produtividade e sobrevivência timbira, grande parte dos rituais ligados ao ciclo anual (colheita do milho, da batata doce) se agrupa no período da estação das chuvas, enquanto a estação de seca é assimilada para a concretização de cerimoniais ligados à iniciação dos jovens na vida adulta, que se configura como relevante para a sua organização social, como se observa no povo Apinayé, conforme é citado por Albuquerque (2007), e, por conseguinte, na seção que sucede, será tratado

como esse povo indígena se autointitula e como denomina o não-indígena, tão peculiar ao processo de socialização.

1.1.2 Os primeiros contatos com o sertanejo

Acerca do contato do Apinayé com os primeiros europeus no Brasil, segundo Nimuendajú (1934), remete-se ao período compreendido entre 1633 e 1658, quando os jesuítas chegaram ao território ocupado por esse povo, por meio do empreendimento de colonizadores e exploradores, que realizaram quatro entradas no rio Tocantins, de sua foz rumo à sua nascente.

Historicamente, à proporção que os acessos pelos rios Araguaia e Tocantins foram sendo solidificados, o contato com os grupos indígenas que habitavam esta região ficou mais assíduo e as alusões aos povos Apinayé tornaram-se mais sistematizadas e concisas.

E nessa empreitada pelos rios Araguaia e Tocantins, ocorreram inúmeras expedições coloniais, que percorreram o seu leito de água desde o início do século XVIII, originadas não somente do sul do Brasil, mas principalmente do Pará e do Maranhão, por meio das disputas pela propriedade da exuberante região de garimpo produtor de ouro, que neste espaço foi verificado, a partir do descobrimento pelos bandeirantes paulistas das riquezas auríferas também no sul do estado do Goiás (MATTA, 1976).

Vale a proeminência de Albuquerque (2007) de que, até o final do século XVIII, muitas vezes ocorreu o contato hostil entre os não-indígenas e os Apinayé, causando muitas fugas pelo rio Tocantins. Isso se dava, porque nessas batalhas, cada vez mais os Apinayé se concentravam às margens do rio. Quanto à terra indígena, esta era invadida por fazendeiros, induzindo com que os indígenas mudassem as suas aldeias de lugar, ficando quase impossível a sobrevivência com o pouco das terras que lhes restavam.

Em outra perspectiva muito importante sobre a vida desse povo, destaque para os aspectos peculiares de sua sobrevivência, pois os Apinayé são tradicionalmente um povo caçador (animais da reserva florestal), coletor (extrativista de frutos nativos e do babaçu), pescador (com anzol e tinguizada – envenenamento por erva) e agricultor de subsistência (milho, mandioca, feijão, banana).

Para eles, tem-se na agricultura a base principal da dieta alimentar do grupo, pois suas roças de subsistência são abertas nas matas de galeria ou de encosta,

medianamente distantes das aldeias, que se localizam sempre perto de pequenos ribeirões e em lugares altos, com boa visão, preferencialmente em regiões comumente denominadas de “chapadas” (ALBUQUERQUE, 2007).

1.1.3 A fixação do povo no entorno de Tocantinópolis-TO

A localização do povo Apinayé na região do Bico do Papagaio, assim denominada pelo contorno realizado pelos rios Araguaia e Tocantins, no formato similar ao do bico da citada ave, ocorre desde que o povo Jê migrou para essa região, coincidindo com a época da ocupação do sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí, por causa da pecuária, que também migrou para a região anteriormente referenciada, segundo Matta (1976).

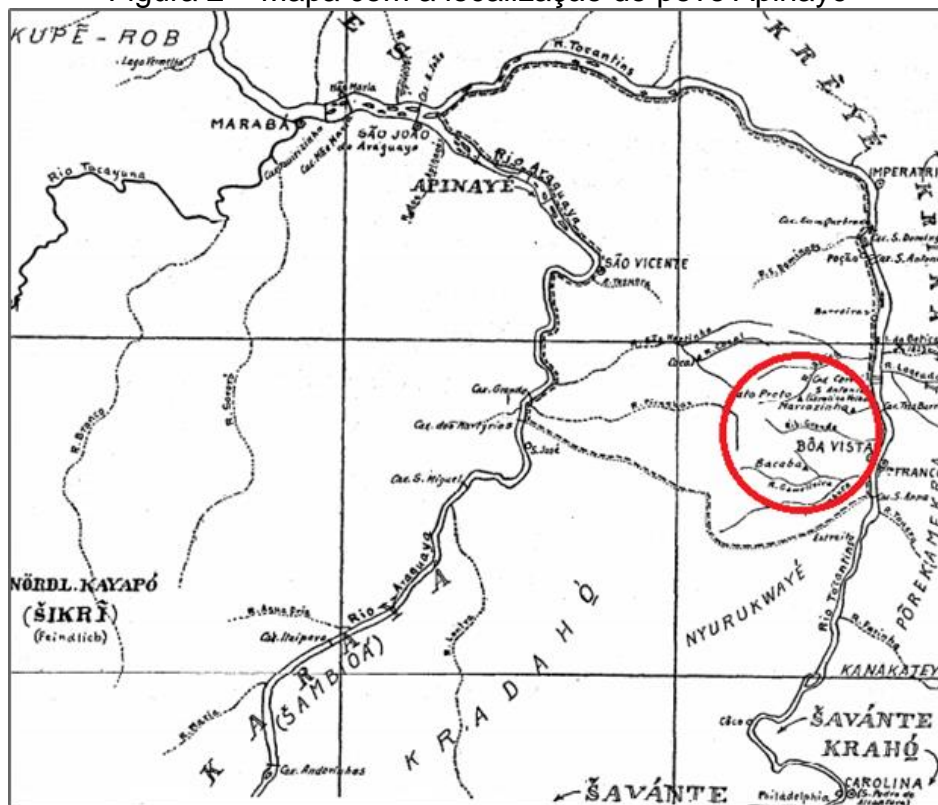
A criação extensiva de gado desde o período colonial sempre serviu para a alimentação das populações dos engenhos litorâneos, sendo que essa pecuária foi avançando pelos sertões até chegar às entranhas do norte goiano, atual Tocantins, onde os indígenas habitavam. Essa integração causou uma dependência dos Apinayé ao modo de vida da sociedade de seu entorno, propiciado pela investida dos fazendeiros e madeireiros que habitavam Boa Vista do Tocantins, atualmente a cidade de Tocantinópolis (ALBUQUERQUE, 2007).

Sobre a origem de Tocantinópolis, relatam os historiadores que em 1818, dois lavradores – Antônio Faustino e Venâncio –, componentes de uma bandeira pacificadora de indígenas, chegaram à localidade, que foi escolhida por se tratar de um terreno alto à margem do rio Tocantins. Em 18 de abril de 1834, foi criada a Vila de Boa Vista do Tocantins, pela reunião de uma pequena população nordestina, provavelmente constituída por elementos refugiados dos frequentes conflitos entre chefes políticos nordestinos. Oficialmente, a data de aniversário é o dia 28 de julho de 1858, em função da Lei Provincial nº 2, de 28 de julho de 1858, que criou a cidade de Boa Vista do Tocantins, somente com a assinatura do Decreto-lei Estadual nº 8305, de 31 de dezembro de 1973, é que aquele topônimo foi alterado para Tocantinópolis (IBGE, 2010).

A região do Bico do Papagaio, no início do século XX, viveu a força de uma frente extrativista de babaçu, que, juntamente com a pecuária, passou a ser a principal atividade econômica. De acordo com Albuquerque (1999), o contato entre indígenas e não-indígenas concretizou-se, sendo que o povo Apinayé solidificou sua habitação na região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite

meridional era dado, nesse período, pelas bacias dos rios Mosquito (no Tocantins) e São Bento (no Araguaia), conforme observado na figura que segue:

Figura 2 – Mapa com a localização do povo Apinayé



Fonte: Nimuendajú (1946) – com adaptações.

A respeito da localização dos povos Apinayé, os estudos apontam que entre 1928 e 1937, o etnólogo alemão Curt Nimuendajú visitou várias vezes os Apinayé, apresentando um relato bastante pessimista da situação fundiária do então território indígena, evidenciando as consequências das limitações geográficas das terras indígenas, e nessa perspectiva, vale o interesse em observar o mapa na figura 2, em que são visualizadas a região do Bico do Papagaio e o município de Tocantinópolis-TO, antiga Boa Vista do Tocantins.

A figura 2 apresenta no destaque com o círculo (vermelho) a localização da cidade de Tocantinópolis e a reserva indígena Apinayé. Segundo Nimuendajú (1946), corroborado por Matta (1976), a convivência entre os Apinayé e as demais populações regionais se deu de uma forma muito similar aos contatos de toda a sociedade nacional, via de regra. Ao longo dos anos, tem-se em todo o Bico do Papagaio uma população dispersa, sobrevivendo fundamentalmente da agricultura familiar, criação de pequenos animais e do extrativismo apático do babaçu, cujas atividades apresentavam anteriormente semelhança às realizadas pelos indígenas.

Notadamente, a população de Tocantinópolis conseguiu manter relações personificadas e específicas com os Apinayé, tais como as convivências de cordialidade e compadrio, comum entre os povos das zonas rurais do país. Isso torna-se relevante porque, contrariamente, esse tipo de relacionamento sempre foi dificultado, como por exemplo em regiões amazônicas de extrativismo da castanha-do-pará e do látex (seringueira), uma vez que a sistematização do regime de trabalho e moradia em torno da figura do barracão, foi fator impeditivo do contato amistoso com o indígena (ALMEIDA, 2011).

No que diz respeito às populações indígenas e não-indígenas na região, observou-se acréscimos e decréscimos demográficos, predominando, porém, a diminuição da população. Dentre os vários motivos, segundo Almeida (2011), até a década de 1940, foram frequentes os assentamentos e registros de epidemias (sarampo, febre, varicela) que exterminaram ampla parcela da população Apinayé.

As referidas considerações ficam mais evidenciadas no quadro 2, que aponta dados demográficos tanto da população indígena quanto dos habitantes de Tocantinópolis:

Quadro 2 – População dos Apinayé e dos não-indígenas da região

Apinayé			Tocantinópolis		
Ano	Fonte	Quantidade	Ano	Fonte	Quantidade
Século XIX	Cunha Matos	4.200	-	-	-
1859	Ferreira Gomes	2.000	-	-	-
1897	Coudreau	400	-	-	-
1926	Snethlage	150	-	-	-
1928	Nimuendajú	150	-	-	-
1967	Matta	253	-	-	-
1977	Waller	364	-	-	-
1980	Galvão	413	-	-	-
1985	Funai	565	1991	IBGE	30.775
1993	CTI	780	1996	IBGE	22.741

1997	Funai	1.025	2000	IBGE	22.777
2003	Funasa	1.262	2007	IBGE	21.334
2010	Funasa	1.847	2010	IBGE	22.619
2013	DSEI/TO	2.282	2013	IBGE	22.977
2017	DSEI/TO	2.498	2017	IBGE	23.119
2019	DSEI/TO	2.787	2019	IBGE	22.781
2020	DSEI/TO	2.813	2020	IBGE	22.845

Fontes: Descrita no quadro

A observação dos dados do quadro 2 evidencia a recuperação gradativa da população indígena, mesmo em pequenos percentuais, ao passo que a população de Tocantinópolis-TO pode ser considerada estagnada.

Assim, apesar dos mais de 200 anos de contato com a sociedade nacional, marcado pela disputa pela terra e pela forte discriminação e preconceito, esses povos ainda continuam a incentivar os jovens para que sigam o modo de vida indígena e que continuem residindo junto com seu povo em suas aldeias circulares, falando sua própria língua, correndo com tora, vivendo suas cosmologias, se pintando e participando de seus rituais, até mesmo vivenciando as intervenções das igrejas cristãs (ZAPAROLI, 2016).

1.1.4 As intervenções da Igreja Católica

Estudos, como os de Albuquerque (2013), afirmam que o contato entre povos distintos propicia mudanças efetivas no sistema linguístico, ocorrendo trocas mútuas, porém ocorre uma interferência mais acentuada da língua majoritária sobre a língua minoritária.

Dessa forma, consoante a Kurtz (2004), esta seção busca demonstrar a influência da Igreja Católica no processo histórico de colonização do território brasileiro, e, no caso dos povos Apinayé, abordar o alcance do cristianismo que acabou misturando-se à sua cosmologia, resultando assim na existência de um real sincretismo religioso, com mudanças nos processos culturais e linguísticos.

Nessa perspectiva, a partir da primeira metade do século XIX, na região de Tocantinópolis, onde habita o povo Apinayé, quando se divulgou a notícia da fertilidade e das riquezas do lugar, o processo de povoamento foi intensificado, inclusive com a mudança de muitas famílias da cidade de Carolina, no estado do Maranhão, que culminaram pela construção e habitação de casas, promovendo uma urbanização do então povoado de Boa Vista (SANTOS, 2013).

Estas perspectivas provocaram mudanças na realidade do local que passou a ser referência no cenário político do norte goiano:

Localizada entre os rios Araguaia e Tocantins, Boa Vista teve, durante todo o século XIX e parte do século XX, grande parte de suas atividades ligadas à navegação e às atividades rurais. Esse período de desenvolvimento coincidiu com as convulsões dos Movimentos Republicanos do final do século XIX e com as disputas políticas, sobretudo as coronelísticas, que varreram a paz da região desde o início do século (SANTOS, 2013, p. 1).

Portanto, com a chegada dos novos moradores, em 1840, Frei Francisco do Monte São Vitor (responsável pela catequização dos Apinayé), ao observar a relação de cordialidade entre indígenas e colonizadores, fundou a primeira capela, que muito representaria no desenvolvimento posterior da cidade.

Por outro lado, o legado de Frei Francisco também aponta para um processo violento de aculturação dos Apinayé. Segundo Riscaroli (2016), já na segunda metade do século XIX, outro sacerdote deixaria seu legado no norte do estado do Goiás, face à sua preocupação com a política regional, com a educação, com os cuidados com os mais pobres e com a boa relação com a sociedade local. Dada a sua importância histórica, no hino oficial do município, a cidade de Tocantinópolis é denominada “a terra do Padre João”.

O referido cidadão nasceu em Boa Vista do Tocantins, no dia 3 de setembro de 1869, e foi batizado com o nome de João de Sousa Lima, sendo filho de José Francisco de Araújo e Nazária Lisboa de Sousa Lima. Mesmo com muita pobreza, a família o encaminha aos onze anos, sob custódia do bispo de Goiás, para o seminário, recebendo a ordenação sacerdotal em 1893.

Destaque, porém, que a partir de 1897, retornou para residir na cidade, marcando fortemente a vida do município de Tocantinópolis, pois aliou o seu trabalho religioso ao engajamento político partidário, exercendo vários cargos públicos eletivos. Faleceu no dia 29 de setembro de 1947, aos 78 anos de idade, faltando um dia para que comemorasse 50 anos que dirigia o destino espiritual e político de Boa Vista do

Tocantins, hoje Tocantinópolis (RISCAROLI, 2016), cuja fotografia é apresentada na figura 3, a seguir:

Figura 3 – Foto do Padre João Lima



Fonte: Riscaroli (2016).

O *padre coronel*, conforme Santos (2013), utilizava de sua representatividade religiosa – entre o místico e o mítico – e seu poder político para reafirmar sua liderança social frente aos sertanejos pobres, o que lhe garantiu permanecer no poder entre as décadas de 1900 e 1940, em Tocantinópolis.

A sua trajetória ficou registrada com marcas de três revoluções no norte goiano, às quais se configurou como líder:

O estado de Goiás no período proposto (1870-1930) era dividido em várias microrregiões, e o Extremo Norte Goiano estava localizado entre os rios Tocantins e Araguaia. A principal cidade do período era Boa Vista, atual Tocantinópolis, região que durante todo o século XIX teve grande parte de suas atividades ligadas à navegação no rio Tocantins e às atividades rurais. As revoltas ocorreram nesse contexto de prosperidade e agitação política. Sobre essas revoltas esclarecemos que as mesmas podem ser caracterizadas assim: a Primeira Revolta ocorreu entre os anos de 1892 a 1895, sendo que suas principais forças em luta eram representadas por Carlos Leitão de um lado e Coronel Perna do outro, e entre essas forças encontravam-se os trabalhadores sertanejos. A Segunda Revolta ocorreu em 1907 e participaram dela Padre João e Leão Leda, como líderes, e os trabalhadores sertanejos. A Terceira Revolta aconteceu em 1936, em decorrência das eleições do mesmo ano, e teve como pano de fundo as disputas partidárias entre padre João e seus

inimigos políticos, situando-se os trabalhadores sertanejos como personagens centrais nessa última revolta (SANTOS, 2013, p. 1-2).

A citação evidencia que as três revoltas, com motivações divergentes, têm um elemento em comum: a religiosidade e a fidelidade que envolve os coronéis, os chefes políticos e os sertanejos pobres. O Padre João com seu espírito de liderança soube conquistar muitos seguidores. Contrariamente, por causa da sua valentia e costume ríspido de não aceitar quem contestasse suas ideologias, arrumou muitos inimigos, em âmbito regional. O padre tinha um desprezo visível aos evangélicos e aos espíritas, deixando marcas do catolicismo tão forte na cidade, que se estendem aos dias atuais, sendo, portanto, uma marca da igreja deixada à cultura da cidade de Tocantinópolis (OLIVEIRA, 2000).

Os indígenas, historicamente, foram submetidos à uma cultura dominante, e conseqüentemente, à língua falada por esse dominador. Faz-se necessário, segundo Ribeiro e Jardim (2012), recordar os jesuítas, sempre buscando a assimilação e o aliciamento desses povos que, obrigatoriamente, deveriam abandonar suas tradições, não mais falarem suas línguas, se converterem ao cristianismo, em suma, passar conforme os preceitos católicos de pagão a cristão.

A igreja e a influência sobre a linguagem, no que se diz respeito especificamente aos indígenas, deu-se à medida que ocorreu uma participação desses povos nos movimentos ligados às igrejas, com ocorrência de inúmeras conversões a essas denominações religiosas. Mesmo assim, o sincretismo religioso encontrado é uma realidade presente no cotidiano das comunidades indígenas de todo o território brasileiro (KURTZ, 2004).

1.2 Organização social e política do povo Apinayé

Para Mussi e Calderoni (2014), os povos indígenas brasileiros desenvolveram em suas leituras de mundo, a capacidade de explicar o que para eles era inexplicável, bem como a origem do mundo e das coisas, os ciclos da natureza, sua condição humana de homem ou mulher, os lugares sociais de cada um, a grandiosidade do cosmos, a vida e a morte, que vem sendo passado de geração após geração, com ênfase na cultura oral, e assim, foram solidificando sua organização social e política.

Para Viveiros de Castro (1996), em muitas sociedades indígenas, o cosmos está ordenado em diversas camadas, onde se encontram divindades, fenômenos

atmosféricos e geográficos, animais e plantas, montanhas, rios, espíritos de pessoas e animais, ancestrais humanos e entes sobrenaturais.

Estas diversas sociedades indígenas elaboram suas próprias explicações a respeito do mundo, dos fenômenos da natureza, dos espíritos, dos seres sobrenaturais e, também, do momento em que surgiram os seus ancestrais, numa perspectiva cosmológica (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

Neste viés, conforme Castanheira et al (2000), os mitos são criados pelos indígenas para contar suas histórias, pois o mito é uma linguagem essencialmente simbólica originada da cultura específica de cada sociedade dentro de seus conceitos culturais, levando-os a uma reflexão de como foi o passado da sociedade em questão, de como ela é no presente e como pode ser no futuro.

1.2.1 As narrativas sobre a gênese do Panhĩ e do Kupẽ

A partir da compreensão derivada por Foucault (1979), sobre a importância de como o indivíduo olha para si e para o outro, foi pensada a construção desta seção para demonstrar como são vistos os indígenas e os não-indígenas, por meio da cosmovisão do povo Apinayé.

Vale o destaque de acordo com as teorias foucaultianas de que o indivíduo é ao mesmo e único tempo o efeito e o instrumento do poder, uma vez que não ocorre apenas uma relação com o outro, mas também uma relação dos sujeitos consigo mesmos. O sujeito é produzido, portanto, pelo olhar do outro (a vigilância) e pelo próprio olhar sobre si (a autovigilância) e o que permite a passagem de uma coisa à outra é a sanção normalizadora (ALVES, 2013).

Logo, observa-se o que foi citado por Albuquerque (2013), no que diz respeito ao Apinayé se autodenominar — panhĩ, um termo que é atribuído a todos os povos falantes de sua língua e que vivem conforme os mesmos costumes e cultura. Nota-se, também, que, atualmente, — panhĩ é associado aos membros de todo o grupo indígena a qual pertencem. E, similarmente, para caracterização do indivíduo não-indígena apareceu o vocábulo — kupẽ, que denomina a todos, independentemente da origem origem europeia, africana (brancos e negros), oceânicos ou asiáticos.

Nota-se que a descrição das características físicas e das indumentárias do povo indígena Apinayé – panhĩ – é percebida em textos de muitos estudiosos, como nas

prerrogativas apresentadas a seguir, do etnólogo alemão Curt Nimuendajú, muito dedicado à causa desses povos brasileiros:

Apesar de manter um contato prolongado com a sociedade brasileira, os Apinayé se distinguem dos regionais por alguns traços que tendem a desaparecer. No caso masculino são os cabelos (maiores que os usados no sertão), os furos dos lóbulos das orelhas (somente encontrados nos homens mais velhos da comunidade) e, no caso das mulheres, a vestimenta que deixa o busto nu, exceto quando vão a Tocantinópolis e as outras cidades vizinhas (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 18).

Os panhĩ utilizam a pintura corporal, segundo Hartman (2000), como meio de expressão ligada às diversos manifestações culturais e rituais de sua sociedade, conforme se observa nos elementos existentes e percebidos na compreensão da figura 4, que segue:

Figura 4 – Pinturas e características físicas do Apinayé



Fonte: Pempxá (2017).

A pintura corporal e as indumentárias para os indígenas têm sentidos diversos, não somente na vaidade ou na busca pela estética perfeita, mas pelos valores que são considerados e transmitidos através dessa arte. Retrata-se no uso da tinta os mais distintos sentimentos. Pintam o corpo para enfeitá-lo, para defendê-lo do sol, dos insetos e, também, dos maus espíritos. Para cada evento há uma pintura específica: luta, caça, nascimento, nomeação, batizado, iniciação, casamento, morte ou luto, dentre outros. O ritual indígena retratado nos corpos na forma de pintura é uma

expressão artística muito intensa e verificada nesse povo. As tintas são feitas de urucum, carvão, jenipapo ou babaçu, na maioria das vezes (HARTMAN, 2000).

No tocante às características físicas e às indumentárias, nota-se que são elementos peculiares entres os povos do tronco Macro-Jê e à família linguística Jê. Apesar da aculturação não-indígena, eles ainda compartilham de traços comuns e ornamentos típicos, tais como: o porte físico e a estatura mediana; a pele de cor parda; o corte de cabelo (geralmente longo), com um sulco em torno da cabeça à altura da franja; utilização de adereços nas orelhas e no entorno da fronte (testa); apropriação de colares, pulseiras, tornozeleiras e demais adornos; homens com tórax despidos; o corriqueiro uso de tecidos na vestimenta das mulheres, de forma a cobrirem somente a parte inferior (abaixo da cintura), sendo estes panos comumente denominado de kupêxê (MATTA, 1976).

Após a caracterização física desse povo indígena, torna-se relevante demonstrar a memória Apinayé sobre a sua origem. Nesse ponto de vista, evidencia-se os pressupostos de Santos (2003), pois para o autor, o trabalho com as memórias de um povo indígena se faz pela transferência das narrativas orais. No ato da produção oral, o narrador não deixa de abrolhar uma versão do ocorrido fechada de subjetividades, pois está carregada dos anseios e das crenças por eles vivenciados. O narrador confere seu olhar de sujeito-autor, transmitindo experiências pessoais, emoções, reações, observações, idiossincrasias e relatos pitorescos.

Segundo Spotti, Moura e Cunha (2013), a memória coletiva tem a extraordinária função de colaborar para o sentimento de pertencimento a um grupo de passado comum. Esses procedimentos garantem o sentimento de identidade do indivíduo, acalcanhado numa memória compartilhada não só no campo histórico, mas no campo real e no campo simbólico. As memórias individuais nutrem-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo.

Tem-se as considerações de Kessel (2010, p. 4), em que “a linguagem é um dos elementos mais importantes que afirma o caráter social da memória, pois as trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio da linguagem”. Em síntese, a linguagem é o instrumento socializador da memória, que unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes.

Nessa perspectiva, com base nas narrativas indígenas, conforme consta em autores como Albuquerque (2007), Da Matta (1976), Nimuendajú (1946) e Hartman (2000), a cosmologia que justifica e explica a origem do povo Apinayé (panhĩ) é perpetuada por meio da história de Mỳyti (Sol) e de Mỳwryre (Lua), ambos do gênero masculino.

É por meio dessa memória, que os Apinayé mantêm um sistema operante que elucida a morfologia de sua sociedade, seu universo cosmológico e cultural. São mitos e lendas, ritos e cerimoniais que os indígenas praticam, em detrimento da aculturação a que são submetidos.

E por isso, para Matta (1976), a narrativa de gênese desse povo evidencia que Mỳyti e Mỳwryre viviam num plano superior (céu) à terra, pois esta era desabitada totalmente de animais, e por sua vez, as árvores eram de tamanho menor, da altura equivalente a um ser humano da estatura do próprio povo Apinayé. Os dois, com poderes mais elevados que os humanos comuns, resolveram descer ao mundo e construir uma residência, e a partir da simbologia de um cordão de algodão com poderes mágicos começaram a desenhar os animais e todos os seres que hoje habitam o mundo Apinayé, inclusive seu clima, sua hidrografia, seu solo e seu relevo.

Realça-se, por isso, com base nas idas e vindas entre o plano superior e o plano inferior (céu e terra), entre acertos e desacertos, entre amabilidades e desapontamentos, entre alegrias e tristezas, entre encontros e desencontros, entre apuros e salvagens, o universo e os seres vivos foram gerados (MATTA, 1976).

A este respeito observa-se o posicionamento de Nimuendajú (1946), pois para o autor, com efeito, os mitos Apinayé permanecem vivo na memória de muitos indígenas e são descritos com alterações, pois um dos principais atributos desse gênero linguístico é que, por sua característica oral, cada pessoa conta-o de um jeito, mas prevalece o sentido a que se propôs o mito original.

Tudo isto fica claro, ao se resumir e parafrasear a citações de Nimuendajú (1946), pois em suas narrativas, Mỳyti estando no céu, retirou dois fios de algodão em tamanhos de um metro cada cordão. Presenteou um para Mỳwryre e ficou com outro para si, falando que a função daqueles cordões era de fazer desenhos. No dia seguinte, Mỳyti emendou os dois fios e começou a desenhar no dedo, fazendo com os cordões os formatos das coisas. A primeira coisa “desenhada” foi a armação da casa. Mỳwryre aprendeu com o colega e repetiu o desenho feito por Mỳyti, criando também a

sua casa. Um fazia e outro aprendia. Até que criaram o desenho dos indígenas, das caças e todas as outras coisas.

E nas suas andanças M̀ỳỳti e M̀ỳẁr̀ỳre, após a concretude da gênese dos reinos animal, vegetal e mineral, também predestinaram pela criação dos indígenas Apinayé, aqui exemplificados e justificados no mito das cabaças, a qual reflete uma concepção mítica envolvendo as plantas e a água nesse processo morfológico de criação dos Apinayé.

Retomando, a narrativa de Nimuendajú (1946), afirmou-se que as cabaças já estavam amadurecidas. Após o amanhecer, foram trabalhar na roça, fizeram uma grande limpeza à beira do ribeirão. M̀ỳỳti tirou algumas cabaças enormes para si. M̀ỳẁr̀ỳre também fez o mesmo. Em seguida, fizeram duas pontes resistentes com troncos de árvores para atravesssar este córrego. Cada um com a sua própria ponte, levaram suas cabaças para a beira do ribeirão. M̀ỳỳti rolou uma cabaça comprida, que ao bater no pé da ponte, caindo na água, e ao se levantar tinha criado um indígena. Levantou-se e sentou na ponte. Em seguida rolou uma cabaça menor, que era para sair a mulher dele. Ela saiu e sentou-se na ponte. M̀ỳẁr̀ỳre também fez o mesmo e criou os indígenas a partir de suas cabaças.

Por sua vez, no tocante à origem do não-indígena (kupẽ), os estudiosos apontam para a narrativa cosmológica em que M̀ỳỳti ficou encantado por uma indígena e começou a cobiçá-la. Esta mulher, de acordo com Nimuendajú (1983), era chamada de Nyimõgo. Assim, para que M̀ỳỳti pudesse ter relacionamento com essa mulher, armou uma trama e conseguiu consumir o ato sexual, e dessa relação gerou-se um filho chamado de Waxmẽ-kaprã. O pai de Nyimõgo ficou muito desgostoso e não aceitava a filha criar o neto, por não o reconhecer como descendente, e desta forma, contratou matadores – a quem o povo denomina panhĩ-kanê – para dar fim à vida de Waxmẽ-kaprã. Acontece, porém, que ele sobreviveu e passou por um processo de aquisição de novos costumes, semelhantes ao que os não-indígenas possuem, ou seja, Waxmẽ-kaprã aculturou-se de tradições e rotinas diferentes do seu povo. Surgindo assim a explicação e a cosmologia da origem do indivíduo kupẽ, por meio da figura simbólica de Waxmẽ-kaprã.

O próprio Nimuendajú (1946), relata, por meio das narrativas do povo Apinayé, como se deu o perdão, o reencontro de Waxmẽ-kaprã com o seu povo e o processo de aculturação. Ele afirma que todos foram até Waxmẽ-kaprã. A mãe dele ia na frente, e

quando se encontraram ele pediu benção. A mãe abençoou, porém ao entrar para dentro de sua casa, ela transformou-se em kupẽ. O corpo mudou, o cabelo também e já estava vestida. Logo depois, ele chamou os parentes para fazerem o serviço para ele. Assim que os homens entraram na casa, transformaram-se em kupẽ. Waxmẽ-kaprã voltou e chamou as mulheres, levando-as à cozinha para os trabalhos domésticos.

A frase clássica das narrativas Apinayé, conforme Nimuendajú (1983), é a de que os kupẽ matam os panhĩ porque não sabem dessa história, entretanto, os panhĩ não matam os kupẽ porque são todos considerados filhos de Mỳyti, refletindo esta cosmovisão indígena. Este trocadilho evidencia que todos são iguais, ocorrendo apenas as diferenças culturais e os processos de aculturação, como se observou nas paráfrases.

Por conseguinte, percebe-se que nesta situação de contato, as ponderações que são perpetradas pelos grupos nativos para interpretar o novo contexto revelam uma estrutura da conjuntura, ou seja, eles interpretam a nova situação a partir de um código cultural existente, reelaborando-o conforme as suas prerrogativas. A nova condição provocada pela proximidade evidencia mudanças no povo indígena que passa a sentir-se não-indígena (SAHLINS, 1991). A este respeito, considera-se relevante na seção que segue, a abordagem dos espaços onde esses povos residem, com o seu cotidiano e vivências.

1.2.2 As aldeias e as moradias do povo Apinayé

O povo Apinayé é responsável por uma complexa organização social, composta por vários sistemas que se configuram por metades (dualidades) e rituais, conforme nos orienta Rodrigues (1986), de forma que apesar de viverem em situação de contato com os não-indígenas, com interferência no modo de vida das comunidades, eles viabilizam mecanismos que permitem a preservação de suas formas de vida, que se manifestam em atividades culturais próprias do grupo, além da língua materna que se mantém ativa.

Essa estrutura segue uma orientação cosmológica expressada nos mitos de origem, que são reproduzidos e vividos em processos contínuos de rituais e cerimoniais dos indígenas. A organização cosmológica orienta a vida pessoal, social, cultural, política, religiosa e espiritual dos indivíduos das comunidades indígenas, na

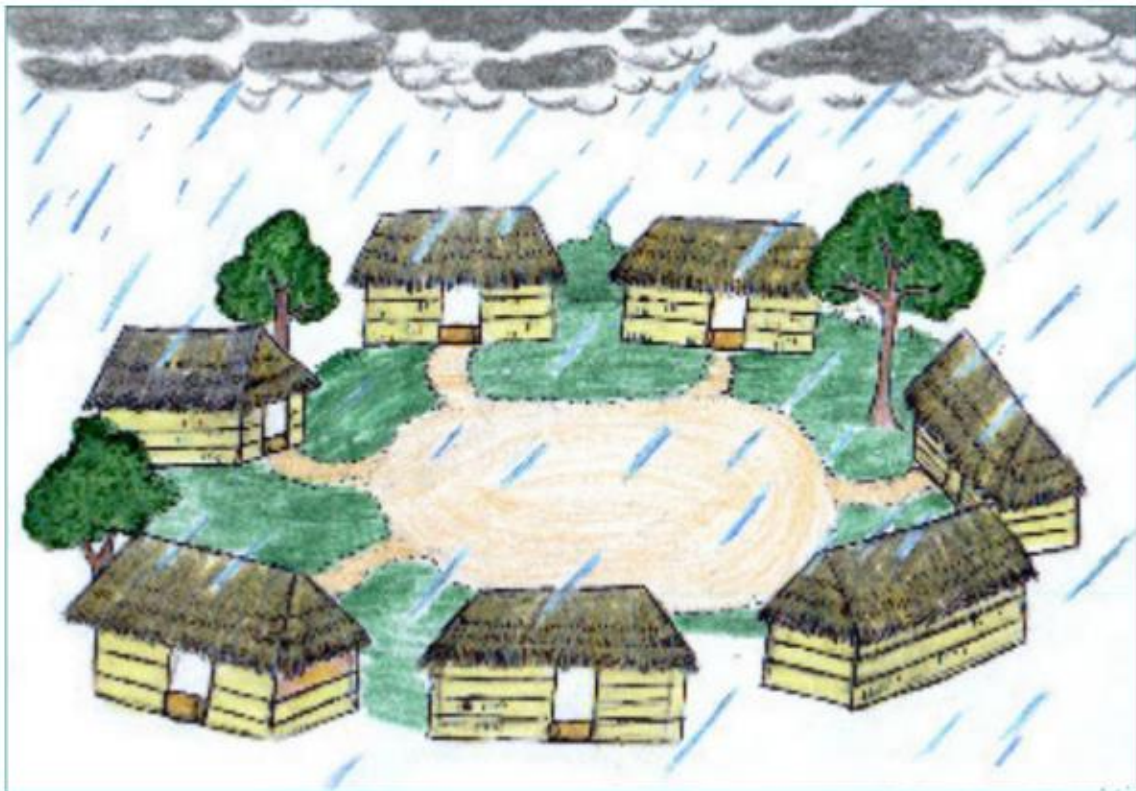
medida em que define quais são os valores a serem observados e as conseqüências que podem gerar quando não são obedecidos pelos membros da comunidade (FONSECA, 2007).

Antropologicamente, os Apinayé apresentam certas peculiaridades quanto ao formato de sua aldeia. A planta circular da aldeia é percebida ao se comparar com a extensão linear das cidades não-indígenas (ALBUQUERQUE, 1999). Também a planta da aldeia consiste na periferia das famílias e o pátio representa os dois pares de metades cerimoniais.

Conforme Albuquerque (1999), os Apinayé têm dois sistemas de relacionamento, o familiar (biológico) e o cerimonial que estabelece uma nova identidade da sociedade. Percebe-se uma divisão entre a vida familiar e privada das casas, e por outro lado, a vida social e pública.

Para melhor compreensão, evidencia-se os detalhes que seguem no desenho, com a aglomeração das casas:

Figura 5 – Desenho com representação da aldeia Apinayé



Fonte: Albuquerque (2008)

Os itens desenhados na figura 5, de autoria do professor indígena Júlio Kamêr Apinajé, disponível na obra “Português Intercultural”, de autoria de Francisco Edviges Albuquerque (2008), evidencia uma aldeia peculiar desse povo, em que casas,

quintais, árvores e demais elementos são estruturados em formato circular, em torno de um grande pátio, que se configura como um espaço de decisões das lideranças, bem como de festividades.

O esmiuçamento dos detalhes constantes da figura 5, embasado pelos conhecimentos de Albuquerque (2007), no que se refere à estrutura das aldeias, enunciam a observação de que o povo Apinayé possui o hábito de edificar suas aldeias em campos abertos, e na maioria das vezes, adjuntas aos rios, clarões na floresta, córregos ou nascentes.

Ao se abordar a descrição das aldeias do povo Apinayé, com base na sua própria visão e na perspectiva dos estudiosos, vale destacar que socialmente esse povo se organiza em duas metades – Kooti e Koore – consoante ao que estabelece Matta (1976), uma vez que cada parte representa a expressão de um dualismo diametral. Assim, ocorre um princípio de simetria entre os elementos classificados por este sistema: leste/oeste; sol/lua; dia/noite; verão/inverno.

Nimuendajú (1934) cita que o povo Apinayé tem o sol e a lua como as duas entidades que criaram o universo e os seres humanos, bem como são elementos cosmológicos relacionados à forma de vida, de se organizar socialmente e da forma como são concebidas as suas aldeias.

Quanto à construção das casas, Albuquerque (2012a) evidencia que a habitação típica desse povo é caracterizada na figura 5, cujas paredes e telhados são cobertos com palha do babaçu, que são construídas em trabalho coletivo pelos membros da comunidade. É comum também, moradias feitas de barro batido, com a cumeeira coberta de palhas de palmeiras da região. Também se encontram casas com paredes internas confeccionadas com esteiras de palha de babaçu.

Por conseguinte, Jekupé (2009), destaca que a análise da sociedade, a partir das cosmologias, traz a percepção de que para os povos indígenas coexistem maneiras distintas de pensar e de viver, pois nos territórios em que habitam, como no caso dos Apinayé, existem conceitos e explicações que não servem para reduzir a complexidade destes enquanto humanos, entretanto são elementos fundamentais para demonstrar como pensam e ordenam o mundo, exemplificado na concepção de suas moradias e aldeias.

1.2.3 Breves considerações sobre cosmologia Apinayé

Para os povos indígenas, espera-se que a prioridade seja o fortalecimento da identidade, a valorização e a continuidade de suas culturas, de seus processos linguísticos, de suas tradições e de seus saberes. E assim, toda organização social, cultural e econômica do povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressivamente demonstrada por meio dos mitos e dos ritos (RODRIGUES, 1986).

Destaque também, que são relevantes aspectos intrínsecos do povo indígena Apinayé, em que se visualiza a cosmologia, a caracterização histórica, a organização social e os elementos culturais e linguísticos. Portanto, mesmo ocorrendo numa sistematização resumida, nesta seção, a produção científica do conhecimento acerca da cosmologia se justifica por evidenciar a importância de tais aspectos para a preservação desse povo minoritário, bem como para a permanência de seus traços culturais e linguísticos.

A priori, é necessário conhecer a sua história, a sua língua, cosmovisão e organização sociocultural, para que se possa compreender a comunidade aqui estudada.

O quadro 3, na perspectiva aqui tratada, apresenta as concepções esclarecedoras da gênese desse povo:

Quadro 3 – Mitos caracterizadores da cultura do povo Apinayé

Mito	Caracterização do mito
Cabaças	Nimuendajú (1983) esclarece o mito a partir da ideia de que a cabaça (um vegetal) e sua transformação são os responsáveis pela criação da humanidade. No mito de criação, Sol e Lua formam uma roça de cabaças. Depois de maduras, eles levam as cabaças para um rio e as lançam dentro d'água. Delas emergem o povo Apinayé.
Candiê-Caéi (origem do milho)	Apreende-se no mito que o milho surgiu, segundo Apinajé (2012), quando um viúvo, muito triste, resolveu deixar os cabelos crescerem e decidiu dormir do lado de fora da casa. Sentindo compaixão dele, uma rã se transforma em uma linda mulher (Candiê-Caéi), de pele muito clara, que lhe traz batatas e inhames desconhecidos por ele. Na verdade, a rã era uma estrela que viera do céu para confortá-lo e teria que voltar para o céu antes do dia amanhecer.
Sol e Lua	De acordo com Melatti (1985), o mito do Sol e Lua demonstra a ação e o conhecimento dos movimentos que regem a relação com o mundo vegetal, com a terra, com os animais, com as plantas e com os

	indígenas. O sol e a lua são masculinos.
Kanhêêre-Kwéi (Estrela-Mulher)	No entendimento de Viveiros de Castro (1996), o referido mito evidencia alguns nichos relacionados ao surgimento da agricultura, que procede da caça e colheita, informando que os alimentos da roça tiveram origem num mundo celeste.
Nhĩnôpo e Nhĩnôkàre (Origem das aldeias do povo Apinayé)	Segundo as palavras de Matta (1976), para o entendimento do mito, a explicação que ele encontrou foi a fornecida pelo falecido Amnhimy (Grossinho). Ele contou o mito de Nhĩnôpo e Nhĩnôkàre, pelo qual dois irmãos entraram em conflito e, por isso, dividiu-se a aldeia em que moravam. Para Grossinho, Nhĩnôkàre era valente e desrespeitador das normas sociais, enquanto Nhĩnôpo era correto e calmo. Nhĩnôkàre abandonou a aldeia e fundou outra para si. Na luta que se seguiu entre os dois grupos, Nhĩnôkàre foi morto. Os remanescentes do grupo de Nhĩnôkàre deram origem a um grupo específico de aldeias, enquanto que os descendentes de Nhĩnôpo originaram-se os habitantes da Bacaba e Cocalinho.
Ijãxycatê (espírito guardião)	Conforme esclarece Nimuendajú (1934) o mundo natural é povoado por espíritos guardiães das espécies animais. O ijãxycatê (dono do veado mateiro) é um exemplo de espírito guardião, que se manifesta na aparência de uma espécie de animal e se comunica com os indígenas, por meio de sonhos ou nos estados convalescentes de um sujeito (doenças, resguardos), mandando mensagens sobre o quantitativo de animais de sua espécie, com risco de extinção, regulando assim o estoque da espécie que protege. São diversas as histórias em que por matar frequentemente uma determinada caça, o caçador começa a sentir-se mal, ficando doente; logo aparece na sua frente o ikraricatê informando que a sua recuperação ocorrerá mediante a abstinência contínua de matar aquela determinada caça ou simplesmente de não mais comer da sua carne.
A história da garça	A história da garça demonstra o efeito punitivo e arrependimento de um guerreiro que comete ato de incesto. Conforme Apinajé (2012, p. 39), que conta: "Quando um guerreiro desse uma ordem todos obedeciam. O guerreiro tinha uma irmã muito bonita e ele a amava. Um dia ele sentou para pensar e teve uma ideia de levar todos os irmãos e irmãs para uma caçada. Lá ele combinou e todos aceitaram fazer sexo com sua própria irmã. Um menino, porém, falou tudo para o chefe o que tinha acontecido no mato. O chefe dele ficou muito envergonhado e combinou com sua turma para ir à floresta. No mato combinaram de virar garça. Todos aceitaram virar garça e foram procurar rio para se alimentar com peixe."

Fonte: Pesquisa bibliográfica (citada no próprio quadro).

Com integração profunda e harmônica com a natureza, os indígenas sentem-se parte da natureza e não são seres estranhos a ela. Assim, a partir da análise do quadro 3, observa-se que o povo Apinayé está configurado como sociedade plenamente

instituída e complexa, o que se confirma, com o fato de que em seus mitos, seres humanos e outros seres vivos convivem e se relacionam mutuamente, num processo comum e espiritual.

Com visão esclarecedora, Albuquerque (2007), enfatiza que os Apinayé pertencem a um dos partidos, uma vez que essas metades seriam a expressão do dualismo sistematizado. Nota-se que com veemência, o povo Apinayé, vê o sol e a lua como as duas entidades que criaram o universo e a humanidade, quando resolveram descer para a terra, que estava imersa em grandioso caos.

Para Almeida (2011), princípios e propensões cosmológicas e dos seus ancestrais são seguidas em sua organização social. Assim, são severamente marcados por funções de subgrupos ou metades, que no processo de articulação, permitem a existência do grupo, quer seja, cultural e etnicamente distinto de outros. Destaque, entretanto, que existem similaridades dos aspectos linguísticos e culturais entre as diversas comunidades do povo Apinayé.

Os aspectos de cosmovisão são importantes, pois conclui-se que a língua indígena é um elemento cultural com valor imensurável para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros subsídios, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias (BESSA FREIRE, 2004).

1.3 O histórico e a localização da aldeia Mariazinha

Geograficamente, a aldeia Mariazinha fica localizada a cerca de 18 km do centro da cidade de Tocantinópolis. Quanto ao rio Tocantins, fica distante 5km, sendo seu território margeado por suas águas. O seu acesso por meios de transporte se dá pela Rodovia TO-126, que interliga as cidades de Tocantinópolis, Maurilândia, Itaguatins e Sítio Novo, todas compreendidas na região chamada de Bico do Papagaio. Um considerável trecho da TO-126, próximo ao município de Tocantinópolis, foi asfaltada recentemente, no ano de 2019, e com isso, quase 10 km no trajeto até a aldeia encontra-se pavimentado, facilitando a mobilidade.

Conforme dados de 2010, a população da aldeia era de aproximadamente 257 pessoas (FUNASA, 2010). Consta também os dados do DSEI-TO (2014), com a população de 280 habitantes. Ressalta-se que as informações oriundas da Associação

União das Aldeias Apinajé-Pempxà (PEMPXÀ, 2017), estabelecem uma população de 290 habitantes. Na perspectiva de localização geográfica, vale a observação das figuras 6 e 7, com vista aérea da aldeia e o seu entorno:

Figura 6 – Aldeia Mariazinha e a vegetação no entorno



Fonte: Tocnotícias (2018)

Figura 7 – Aldeia Mariazinha com enfoque nas habitações



Fonte: Tocnotícias (2018)

A análise das figuras 6 e 7 evidencia no destaque circular vermelho a localização da Escola Estadual Indígena Tekator, que se configura como ponto estratégico da comunidade. Demonstra-se também que na figura 6, existe uma seta em tonalidade de vermelho, feita por este pesquisador, marcando o direcionamento do acesso à TO-126, que fica equidistante de 1000 metros da aldeia.

Observa-se também na figura 06, a predominância da vegetação de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, com existência de muitos babaçuais, mangueiras, outras árvores frutíferas e palmeiras distintas. E por último, nota-se na figura 7, a disposição das casas e dos caminhos que as interligam entre si e ao espaço escolar.

Valida-se que a aldeia é disposta em duas ruas paralelas e um acesso transversal, o que dá um formato linear à aldeia. Porém, no centro das suas ruas, no que seria o pátio de uma aldeia circular, estava localizado uma casa de reunião – uma construção redonda, na qual a população se reunia para as deliberações –, entretanto, durante a pesquisa, no ano de 2018, observou-se que a edificação foi demolida pela comunidade, com o propósito de coletivamente construírem um novo espaço, mas que até o momento não foi concretizado.

Historicamente, e, com grande certeza na coleta das referências bibliográficas, enfatiza-se segundo Albuquerque (2007), que a aldeia Mariazinha foi fundada em 1980, por Alexandre Apinayé. Quando da fundação possuía apenas vinte casas, foi construída em dimensões retangulares, e não possui pátio. Contava, àquela época, com uma população aproximada de 120 indígenas. Tinha como cacique José Ribeiro Apinayé (Zé da Doca). Configurava-se como a sede do Posto Indígena Mariazinha (PIN).

Duas informações precisam ser esclarecidas, uma vez que é muito comum encontrarmos referências a aldeia Mariazinha, com datas anteriores a 1980, pois na verdade, trata-se de outras aldeias que já não mais existem e que também tiveram o nome de Mariazinha.

A primeira informação é que dados oficiais apontam que em 1928, Curt Nimuendajú visitou o povo Apinayé e contabilizou aproximadamente 130 habitantes na aldeia Mariazinha. Já em 1937, Nimuendajú estimou 160 pessoas. Ou seja, trata-se de outras aldeias, e não esta Mariazinha aqui abordada como local da pesquisa e registrada nas fotografias.

A segunda informação ocorreu inclusive nas narrativas coletadas em pesquisa de campo, em que foi apresentado pela professora Maria Célia Dias de Sousa Apinajé, o relato sobre a origem da aldeia, envolvendo a trajetória do indígena chamado Tekator (nome da escola), que era filho de mãe Apinayé com pai Krikati (etnia que vive no Maranhão). Ele morava com os Apinayé, após o falecimento de sua mãe, ainda criança, o pai o levou para morar do outro lado do rio, entre os Krikati. Após crescer, não se acostumou com as terras maranhenses e regressou para as terras Apinayé, reencontrando parentes e formando sua nova família. Na busca por um lugar para construir sua casa, chegou ao espaço em que se localiza a aldeia Mariazinha, sendo assim, seu fundador. E portanto, informa-se aos pesquisadores, que não se trata de narrativa sobre a atual Mariazinha, cuja fundação, reitera-se, ocorreu somente no ano de 1980.

E por isso, é necessário acrescentar que muitas aldeias são divididas, criando novas comunidades e algumas chegam a desaparecer. A este respeito, lembra-se da aldeia Barreiro, atualmente a aldeia Bonito, que é resultante de divisão da aldeia Mariazinha, em 1988. De maneira similar, apresenta-se a aldeia Riachinho, que surgiu da repartição da aldeia Mariazinha, também no ano de 1988, conforme estabelece Albuquerque (2007).

No que diz respeito à relação de convívio entre os Apinayé e os tocantinopolinos, observa-se as considerações de Gomes (2016, p.16), sobre sua experiência junto à comunidade da aldeia Mariazinha, momento em que tem concebido uma realidade encoberta por um clima tenso, uma espécie de “guerra fria” entre diferentes, que habitam o mesmo município, mas separados e antagonizados por sinais, símbolos, línguas, vestimentas, culturas e muitos preconceitos. Não deixa de ocorrer trocas, intercâmbios, pois os indígenas são visivelmente notados nas ruas da cidade, onde transitam, como consumidores nos comércios e serviços locais. Porém, a verdadeira lógica de empatia e respeito às diferenças anda longe de ser percebida.

1.4 O histórico e a localização da aldeia São José

A aldeia São José está situada na confluência dos igarapés São José e Bacaba. Distancia-se 20km do centro do município de Tocantinópolis-TO. Partindo pela TO-134, no trecho que liga Tocantinópolis a Angico-TO, nota-se que no eixo da estrada estão localizadas inúmeras aldeias, dentre elas a São José. Outro ponto importante de

localização, é percebido pelo fato de que no início dos anos 1960 e 1970, com a construção da grande rodovia Transamazônica (BR 230), seu traçado ficou a pouco mais de 1000 metros da aldeia São José (SILVA, 2018).

Historicamente, por volta de 1944, o Serviço de Proteção aos Indígenas instalou na aldeia Bacaba (uma das precursoras da São José) um posto de assistência, como forma de mediar os conflitos existentes, quando da consolidação do município. Nessa época, chegou esta comunidade - a antiga aldeia Bacaba, a ter em torno de 100 moradores (ZAPAROLI, 2016).

A definição de aldeia segundo Melatti (1993, p. 71) enfatiza que “trata-se de um grupo de pessoas cujas aldeias ocupam uma área contígua, falam a mesma língua e possuem os mesmos costumes”. E nesta perspectiva, afirma-se que a aldeia São José foi fundada em 1983 (ALBUEQUERQUE, 2007).

As narrativas encaminham ao fato das muitas divergências políticas entre grupos de um mesma aldeia. E por isso, a fundação da aldeia São José no ano de 1983, se deu após uma série de fatos. Primeiramente, a antiga São Josezinha possuía apenas três casas e era liderada por José Dias Roxo. Em diálogo com outro líder de nome José Grossinho, reuniram o total de 32 habitantes em apenas um grupo, surgindo então, a Aldeia Velha.

O segundo fato se deu pois as divergências não cessaram. Grossinho, então, fez aliança com Romão Sotero Apinayé que, em 1983, fundou a atual aldeia São José, e tornou-se cacique por muitos anos. A São José, naquela época, era constituída por 22 famílias, com uma população estimada em 250 habitantes. A aldeia também é sede de um Posto Indígena São José (PIN). Vale destacar, que o cacique Romão, prestou relevantes serviços na constituição da comunidade e continuou sendo uma das maiores lideranças do povo Apinayé.

Sobre estes fracionamentos de comunidades indígenas, apresenta-se que a aldeia Cocalinho, fundada em 1986, pela indígena Maria Barbosa, a única mulher Apinayé que teve grande liderança junto aos indígenas, era composta por 10 famílias que saíram da aldeia São José, e tinha uma população de 72 pessoas. Da mesma forma, a aldeia Patizal foi formada em 1986 por 10 casas, com uma população de 76 moradores, oriundos da Aldeia São José, liderada pelo ex-cacique da São José, José Grossinho (ALBUQUERQUE, 2007).

Na concepção de espaço geográfico, é importante evidenciar as figuras 8 e 9, com vista aérea da aldeia e o seu território:

Figura 8 – Vista aérea da aldeia São José



Fonte: Silva (2018), com adaptações.

Figura 9 – Ponte sobre o Ribeirão São José



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

A compreensão das figuras 8 e 9 demonstram pelo círculo amarelo a localização da Escola Estadual Indígena Mătyk, configurada como local estratégico para os anseios do povo. Apreende-se também que na figura 8, possui uma seta em tonalidade de amarelo, direcionando o acesso à rodovia TO-134, que fica equidistante de 4 km, por sua vez, tem-se a rodovia BR-230 (antigo traçado da rodovia Transamazônica) que passa margeando o entorno da aldeia. Nota-se também na figura 7, a predominância da vegetação típica da região, bem como bastantes árvores frutíferas, principalmente mangueiras, e ainda, um quadrado em cor amarela que evidencia o local do ribeirão São José, onde foi registrada a fotografia 9, que por sua proximidade ao pátio, é um espaço de banho, lazer e entretenimento do povo, principalmente, crianças e adolescentes.

No tocante ao seu formato, retoma-se à questões organizacionais explicada anteriormente, e, pode-se afirmar que é circular (ainda que irregular), possuindo suas habitações dispostas ao longo de suas "ruas" (krīkape) que circunda o pátio (gà [Meb.= ngà]). Para os anciões ela é conhecida como a aldeia maior, tendo em sua estrutura, posto de saúde e alguns prédios públicos construídos (MATTA, 1976).

Quanto às questões contemporâneas da aldeia São José, nota-se o engajamento político, em que no período de 17 a 22 de janeiro de 2020, os indígenas estiveram reunidos nesta comunidade, preocupados com as questões ambientais, avaliando como extremamente grave e perigosa a intenção e os plano neoliberais de abrir as terras indígenas para exploração de empresas, seja do agronegócio, mineração, arrendamentos, madeireiras e outras.

As informações foram repassadas a este pesquisador, por membros da aldeia São José, porque demonstravam preocupação com o descumprimento dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, ocorrendo violação à vida e a cultura dos povos indígenas em benefício dos exploradores do meio ambiente, que são inimigos históricos dos indígenas brasileiros.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa, durante o seu itinerário e consolidação, foi tratada por este pesquisador como um empreendimento para a formação *stricto sensu*, cujas atividades foram mensuradas, organizadas e descritas metodologicamente para apresentar viabilidade temporal, teórica e econômica, uma vez que foi necessário trabalhar juntamente com o orientador, a construção da tese e a própria (re)construção deste investigador.

Nesse hiato, tornou-se possível otimizar as ações que visam a um resultado social e educacional para o povo Apinayé, pelo povo e para a academia, por meio da mudança de atitudes, a partir dos seus resultados.

2.1 O itinerário metodológico da pesquisa

O trabalho sistematizado de uma tese para programa *stricto sensu* requer a logicidade e a efetividade no caminho a ser percorrido. Para concluir o itinerário da pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica, a investigação documental, bem como a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, e a pesquisa-ação junto às escolas indígenas - local do estudo. Esta pesquisa-ação teve alguns aspectos etnográficos. Nota-se que cada método possui suas especificidades, que melhor serão detalhadas neste item, em sequências discursivas adequadas.

No que diz respeito, aos primeiros dois tipos de pesquisa aqui tratados – bibliográfica e documental –, esclareça-se que a revisão bibliográfica é essencial em qualquer pesquisa; por sua vez observou-se que a pesquisa documental nas instituições relacionadas a este trabalho encaminhou ao direcionamento do que se propôs: dados das escolas em órgãos oficiais.

Abordar sobre a adequação dos autores a serem utilizado na revisão bibliográfica fica a cargo de Gil (2010), considerando seus conhecimentos no assunto, conforme segue:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas

pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p.29).

Em continuidade, Vergara (1998) apresenta como deve ser sistematizada a pesquisa documental:

Investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, vídeo – tape, informações em disquete, diários, cartas pessoais e outros (VERGARA, 1998, p.46).

Por sua vez, na perspectiva da organização coletiva de um modelo aberto do Projeto Político Pedagógico, observou-se que a utilização da pesquisa de campo na abordagem qualitativa tornou-se relevante, uma vez que foram consideradas as interpretações, as observações e posicionamentos dos protagonistas do processo (os professores indígenas) junto às escolas das aldeias Mariazinha e São José.

Evidencia-se que a escolha do método foi essencial para a consecução dos objetivos propostos quanto à manutenção da cultura e língua indígena, bem como da construção da proposta aberta do Projeto Político Pedagógico. E por isso, fazer estudo qualitativo é muito comum nas pesquisas sociais e linguísticas, pois segundo Lüdke e André (1986), esta abordagem apresenta características metodológicas favoráveis aos processos estudados, em sua percepção mais analítica.

Nesse contexto, a utilização da pesquisa-ação trouxe a contribuição para elucidar as ações e suas formas de definição, assessorando o grupo étnico interessado na luta contra a homogeneização, contra as discriminações e a favor da liberdade de expressão, das discussões de seu funcionamento educacional e da participação democrática. De qualquer forma, à luz de Thiollent (2011), esclareça-se que existem várias concepções filosóficas e várias possibilidades técnicas para atuar nesse sentido. Aqui privilegiou a concepção e as práticas da pesquisa-ação que possuem uma longa tradição na área educacional e em diferentes contextos, como neste de pensar e agir dialogicamente, conforme preceitua Tripp (1993).

Conforme citado anteriormente, foi necessário um olhar para o método etnográfico, que não é o predominante, nesta pesquisa, mas que apresenta nuances ao longo dos mais de cinco anos de convivência com o povo Apinayé. Destaque, portanto, que Jacobson (1991) é crítico defensor dos estudos etnográficos, e ver que a pesquisa com indicativos dessa natureza apresenta respaldo metodológico. Para o autor, ela

vem sendo constituída por um argumento e classificada de acordo com o marco teórico-conceitual subjacente ao exercício etnográfico, neste caso, específico o processo educacional dos indígenas. Assim, o primeiro objetivo das nuances etnográficas, aqui presentes, é de compreender a constituição social, promovendo a separação necessária: de um lado as leis e regularidades pertinentes, e do outro lado, todos os fenômenos culturais.

O investigador deve atentar-se às ações e representações nativas, originárias, embrionárias, ou seja, confrontar o discurso com a prática vivenciada. Nesse ponto, Jacobson (1991) chama atenção dos pesquisadores para a observação dos dados da vida real.

Assim, no viés da identificação de caminhos para uma pesquisa insertiva e criativa, tem-se as considerações de Boaventura de Sousa Santos (2010). Ele evidencia que uma nova centralidade urge em ser concedida à pesquisa-ação na academia, como estratégia de promoção de uma ecologia dos saberes, por seu potencial para propiciar as interações necessárias entre conhecimento científico e saberes populares, tradicionais e ancestrais – neste caso os indígenas – e contribuir numa reorientação solidária com os agentes envolvidos. A pesquisa-ação e a ecologia dos saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem o processo de ensino e aprendizagem, e perpassam pela pesquisa e extensão (SANTOS, 2010).

Sobre a ecologia dos saberes, Santos (2011), apresenta como uma postura de diálogo e articulação entre saberes antes afastados, permitindo novas configurações do conhecimento consonantes com uma cidadania mais ampla. A referida cidadania, comumente chamada de planetária, passou a ser concebida como significante flutuante que se articula em uma variedade de projetos concretos de acordo com os contextos discursivos em que são inseridos. Estes contextos abrigam concepções como ancestralidade, identidade, conhecimentos populares, internacionalismo, cosmopolitismo, sustentabilidade, direitos humanos, justiça social, interdependência, dentre outros. E por isso, destaca-se o papel da universidade e dos academicismo como território de articulação da cidadania em toda a sua importância e abrangência.

Quanto ao espaço de realização da pesquisa, tem-se exclusivamente o povo Apinayé, com base na educação escolar indígena, regulamentada pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO). Para fins da análise proposta, foram levadas em consideração apenas as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk, que

funcionam nas aldeias Mariazinha e São José, devidamente caracterizadas no capítulo anterior.

Precipualemente, no que tange à população e amostra, investigou-se os professores indígenas que atuam nas aldeias Mariazinha e São José, cuja amostragem foram de 7 (sete) professores da Escola Estadual Indígena Tekator; por sua vez, foram 8 (oito) professores da Escola Estadual Indígena Mătyk.

Outrossim, foram utilizados como instrumento para a coleta de dados: a) revisão bibliográfica com fichamento; b) documentos institucionais relativos aos projetos de cursos (níveis e modalidades existentes); c) formulário estruturado (conforme Apêndice 01), momentos em que foram aplicadas 08 questões, sendo 01 fechada e 07 abertas, com previsão de 15 a 20 minutos para a consecução das respostas, com abordagem individual no próprio local de trabalho; d) realização de reuniões e momentos de discussão de componentes curriculares para a estruturação da matriz curricular; e e) diário de campo.

Analogamente, preparou-se o plano para coleta, análise de dados e alcance dos objetivos. Nota-se que para Foucault (1992), existe no uso da linguagem o enraizamento de sociedade e de histórias, uma vez que os discursos apresentam ideologias de determinadas culturas, o que provocou o pensamento sobre a especificidade e de quão criterioso foi a pesquisa com o povo indígena em questão. É válido evidenciar que antes dos questionários serem aplicados, os professores indígenas e as instituições pesquisadas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por isso, para a consecução da pesquisa, para a busca de dados e suas análises com fins de alcançar os objetivos propostos, este pesquisador seguiu o seguinte roteiro: a) com base nos referenciais teóricos, foi construído um material sistematizado, conforme indicação do orientador; b) com o objetivo de conhecer a educação escolar indígena do povo Apinayé foram realizadas visitas de imersão em cada aldeia, com reuniões de construção de uma proposta, cujas anotações ocorreram em diário de campo; c) sistematização de dados das entrevistas; e d) visita aos órgãos pertinentes: DRE/Tocantinópolis, SEDUC/TO e FUNAI.

Torna-se significativo demonstrar que alguns documentos são de suma importância e necessários para a concretização da pesquisa. Dessa forma, foi submetido, o projeto completo com anexos e autorizações da FUNAI, das escolas

pesquisadas e dos caciques das aldeias, por meio do protocolo 05261018.9.0000.5519/2018, no dia 09 de dezembro de 2018, ao Comitê de Ética em Pesquisas Humanas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CEP/UFNT), na cidade de Palmas/TO. Após várias recomendações sugeridas, como os aspectos de sanidade asseguradas aos indígenas, que foram devidamente seguidas, foi aprovado pelo Parecer nº 3.786.127, de 20 de dezembro de 2019.

Em continuidade, por se tratar de investigação com povos indígenas, o processo foi despachado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), na cidade de Brasília/DF, que de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifestou-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto, emitindo o Parecer nº 3.931.054, de 24 de março de 2020.

2.2 Fundamentação teórica: o indígena e sua escola

Somada à necessidade de se compreender a relação do indígena com a sua escola, a pesquisa foi demandada para a construção de um referencial teórico que espelhasse o conhecimento acadêmico mais relevante e atual nessa área, buscando captar as perspectivas teóricas e empíricas desse contexto, seja em artigos de relevância acadêmica ou livros de indicação do orientador. Foi preciso ter aderência à linha de pesquisa, além de analisar as potencialidades e limitações das ferramentas utilizadas para a avaliação contantes do constructo desta tese, consoante ao estabelecido por Severino (2007)

Assim, o referencial teórico apresentou marcos nas perspectivas antropológica e educacional do povo Apinayé. Tem-se um quadro conceitual utilizado por este investigador, que segundo Pescuma (2005), fundamentou a tese, contrariamente à ideia de ser apenas uma simples relação de obras que tratam do tema. É um estudo que evidenciou diversas posições sobre o assunto, ainda que conflitantes, apresentando os contextos histórico e atual no qual se inserem.

2.2.1 A sustentação antropológica da pesquisa

Curt Nimuendjú – etnólogo alemão – é um dos grandes estudiosos que asseguram essa condição de povos tradicionais e originários aos Apinayé, face ao

caráter descritivo de seus tratados. Na perspectiva de nomenclatura, a palavra “Apinayé”, portanto, é uma designação que se originou de outras palavras da língua indígena e sofreu alterações ao longo do tempo, conforme as mudanças no tronco linguístico Macro-Jê e a dinâmica da cultura de nosso povo.

Para Nimuendajú (1983, p. 20), a língua dos Apinayé “forma um dialeto próprio da Língua Timbira, nitidamente distinta do grupo de dialetos dos Timbira de Leste do Tocantins e aproximando-se muito da língua dos Kayapó Setentrionais”. E assim, como toda língua, o Apinayé também sofreu modificações diacronicamente, e até hoje apresenta essa dinamicidade.

Ao se falar da relação do indígena com a escola sistematizada pelo não-indígena, é necessário abordar primeiramente o contato entre o Panhĩ e do Kupẽ. A este respeito, observa-se, segundo Nimuendajú (1983), que o contato entre indígenas e não-indígenas ocorreu em meio a estranhamentos, o que gerou muitos conflitos (armados) entre eles. Tendo em vista a ideia de colonização muito presente desde o início deste contato, são compreensíveis as atitudes de defesa desses povos originários frente aos não-indígenas, que começavam a habitar as terras tocanopolinas nos meados dos séculos XIX e XX.

O apego à terra e sua ligação ancestral, de acordo com Nimuendajú (1983), sempre foi muito evidenciado pelos Apinayé. Nota-se que as terras indígenas pertencentes a eles, eram bem diferentes das terras atuais. Havia densa mata ao redor do rio e de algumas colinas, além de muitas palmeiras de coco babaçu, que até hoje, é relevante matéria prima para criação de objetos, bem como para alimentação e venda para subsistência. Nimuendajú (1983, p.22) afirma que “o país dos Apinayé, ligeiramente colinoso, é coberto de campos e chapadas com numerosas árvores e arbustos, sem formar propriamente cerrados; os cursos d’água são acompanhados de matas ciliares”, e, desta forma, vê-se elementos que enfatizam a riqueza do território desse povo.

À proporção que os conhecimentos sobre os Apinayé foram sistematizados, também as polêmicas ocorreram, e neste viés, a professora Alcida Rita Ramos faz algumas críticas à obra “Um Mundo Dividido, versão publicada em 1976, pelo antropólogo Roberto Da Matta, mas por outro lado, evidencia pontos considerados válidos em sua pesquisa. De acordo com Ramos (1997), Roberto da Matta (1976) apresentou informações altamente aguçadas por parte dos Apinayé e, sem dúvida,

extremamente úteis para a compreensão de seu sistema social, com ênfase ao esclarecimento da cosmovisão das duas metades – Kooti e Koore, anteriormente detalhadas.

O antropólogo Roberto Da Matta também demonstrou momentos de grande inspiração e competência na sua apresentação do significado analítico e teórico dessas informações, e a este respeito, exemplifica-se com a caracterização dos “laços de sangue” e suas consequências para a organização da vida social; o estabelecimento do domínio privado, versus o domínio público; a interpretação da terminologia de primos cruzados; interpretação da utilização de termos aplicados por pessoas de um gênero, como equivalendo à passagem de uma geração a outra e as repercussões disto para a existência de relações assimétricas, sejam de evitação ou de respeito (RAMOS, 1977).

Outrossim, em conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, no dia 8 de julho de 1999, o professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (1999), grande estudioso descritivista da língua Apinayé, destacou que as línguas se desenvolveram no Brasil há milhares de anos, com assumida independência em relação às tradições culturais da civilização ocidental. Evidenciou também, que em 1999, havia cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, faladas por aproximadamente 270 mil pessoas, concentradas, sobretudo, na região amazônica.

Categorizando-as, afirmou que existem dois troncos linguísticos (tupi e macro-jê), e ainda, 12 famílias que não pertencem a nenhum tronco (caribe, aruaque, arawá, guaicuru, nambiquara, txapakura, panu, catuquina, mura, tucano, makú, yanomámi) e dez línguas isoladas, que não estão agrupadas em nenhuma família, demonstrando assim, a relevância das línguas indígenas e cuidado com sua manutenção ou revitalização (RODRIGUES, 1999).

Anteriormente, em 1986, ele já havia demonstrado que os indígenas do Brasil não são apenas um povo: são vários povos diferentes de nós e diferentes entre si. Peculiarmente, cada povo tem seus costumes próprios, atitudes estéticas, crenças religiosas, organizações sociais e concepções filosóficas individualizadas, que resultaram de experiências de vida acumuladas e diacronicamente milenares (RODRIGUES, 1986).

De forma similar, Albuquerque (2012c), destaca que a cultura Apinayé se manifesta em diversas atividades, seja no casamento, na corrida da tora, no corte de cabelo, nas cantorias, nos rituais de nascimento ou fúnebre, dentre outros, que se mantêm vivos, e integram o cotidiano dos indígenas. Ele destaca que apesar das práticas culturais da sociedade hegemônica e majoritária, que pressionam a desqualificação dos costumes indígenas, os Apinayé se esforçam para repassar aos mais novos os aspectos culturais dos mais velhos, numa espécie de resistência.

Na perspectiva da convivência e da etnografia, Zapparoli (2016), desta a conexão dos Apinayé com o mito da criação, levando à percepção para o não-indígena da construção e origem desse povo. Para ele, os caminhos da etnografia escolar traz a revitalização do exercício da tradição oral, no sentido de revelar a capacidade deste grupo indígena de adaptação às mudanças, rearticulação de valores e tradições. Sobre a tradição oral entre os indígenas Apinayé, vê-se no presente a memória do contador/narrador, fato que esse movimento na tradição indígena, reside na memória dos mais velhos, considerados mais sábios. Isso é relevante para interligar o passado ao futuro vindouro.

2.2.2 Os pressupostos educacionais da pesquisa

A trajetória da educação escolar indígena demonstra que, de modo amplo, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. E por isso, a função da escola foi de ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português (ALBUQUERQUE, 2011).

Para Maher (2006), é necessário diferenciar educação escolar indígena de educação indígena, pois esta refere-se a todos os processos educativos utilizados pelos povos indígenas no ensinamento de atividades, complexas ou corriqueiras, sendo que ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaço e sujeito específico para o ensinar e o aprender. Por sua vez, a educação promovida pela escola é sistematizada, e por isso, precisa construir documentos que as represente com respeito às suas especificidades.

Com o surgimento de documentos reguladores dessa educação, iniciou-se, em algumas escolas, a utilização das línguas indígenas na alfabetização, já que era difícil alfabetizar crianças em uma língua que elas não dominavam – o português. Porém, logo em seguida, a língua indígena era retirada da sala de aula. E por isso, conforme

Albuquerque (2011), a educação escolar que chegava às aldeias indígenas contribuía para o enfraquecimento e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas.

Na consecução de entedimento sobre a relevância e funcionalidade da escola, apreende-se que:

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas, além disso, ele traz outras vantagens, pois se os alunos aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria da sala de aula (ALBUQUERQUE, 2011, P. 301).

Ainda sobre o espaço escolar, Albuquerque (1999) afirma que os estudantes Apinayé estudam em suas próprias comunidades, ou próximas delas, com escolas de ensino fundamental e médio, localizadas nas aldeias São José e Mariazinha, que configuram-se como pólo de várias aldeias menores, e que serão devidamente citadas no item que trata especificamente de cada unidade escolar.

Não apenas em suas vidas, mas também na escola, os processos são diferenciados. E por isso, as escolas indígenas promovem, se necessário às suas atividades, a adaptação do calendário escolar ao cotidiano da comunidade, dada a diferenciação nos aspectos culturais, como o momento em que os mais velhos transmitem seus valores para os mais jovens, como ocorre à época de chuva, pois é o tempo da comunidade realizar o plantio de suas roças, dentre outras perspectivas que envolvem a escola e o currículo. Esta adaptação diz respeito à suspensão das atividades letivas, com novas datas para reposição das aulas.

A diferenciação e possibilidades no funcionamento da escola são saudáveis à rotina escolar, pois Gadotti (1997) afirma que o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E portanto, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte de sua comunidade. E também uma escola que faz parte do projeto de sua vida.

Nessa analogia, o estudante passa muito tempo na escola, seja de uma comunidade minoritária ou majoritária, e não se sustenta a ideia de ser mero cliente do ambiente físico escolar. Nota-se que não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação coletiva pertence à própria natureza do ato pedagógico, principalmente nestes viés de uma escola que precisa fortalecer o seu bilinguismo.

A democratização e a autonomia se fazem com a construção coletiva de suas normas. E por conseguinte, observa-se que:

A autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões (GADOTTI, 2000, p. 3).

O dialogismo aqui tratado, por outro lado, promove a aproximação entre sociedade e escola, por meio da participação, da convivência e da troca de informações, o que se configura como alternativa para que as relações educativas e sociais sejam mediadas e compartilhadas no coletivo. Para Gadotti (1997), o envolvimento de todos os sujeitos no processo de construção autônoma dos espaços educativos poderá favorecer o fortalecimento da escola em maior escala, e conseqüentemente, formação de cidadania e melhor qualidade de ensino.

Um outro assunto que sempre emerge na rotina da escola, diz respeito à leitura, à fala e à escrita. Este aspectos, segundo Bortoni-Ricardo (2004), se encaminham para a perspectiva da Sociolinguística, que neste caso remete, à sistematização conceitual sobre língua materna falada e escrita. Assim, a língua materna pode ser definida como aquela que primeiro é apreendida pelo falante de um idioma, como no caso do português, das línguas indígenas ou línguas para surdos. Inclusive, na prática educacional, em alguns casos, a língua materna não corresponde à norma ensinada nas escolas, o que pode gerar preconceito linguístico por parte dos integrantes do processo pedagógico (ROCHA, 2003).

Especificamente quanto às línguas maternas indígenas, por se tratar de uma prática pedagógica em ambientes bilíngues, e por vezes multilíngues, a educação indígena desponta em uma conjuntura bem próxima da que Bortoni-Ricardo (2005) compreende por comunidades étnicas minoritárias, surgidas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional. E neste viés, compreende-se que:

A tarefa educativa da escola em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem. O preconceito linguístico pode ser conceituado como atitudes discriminatórias em que se usa língua como instrumento de dominação e exclusão social (BORTONI-RICARDO, 2004, p.78).

Tem-se também à luz de Bortoni-Ricardo (2014), a discussão sobre língua materna em pesquisa sociolinguística. Existe em sua origem, o pensar motivador e de suposição de que as crianças originadas de grupos linguísticos minoritários, demonstram desempenho escolar defasado em relação às outras crianças advindas das classes mais abastardas.

A esta discussão, Almeida (2015) acrescenta que os Apinayé são conscientes da importância que possui a sua língua materna, apresentando-se mesmo como um primordial instrumento de preservação e manutenção da identidade étnica de sua comunidade, caracterizadamente biíngue. Ainda para Almeida (2015), por sua condição de bilinguismo, as comunidades das aldeias São José e Mariazinha apresentam situações sociolinguísticas bem peculiares, que serão melhores evidenciados em seção específica.

2.2.3 Os marcos legais do currículo intercultural e bilíngue: o Estatuto do Índio, a Constituição Federal, a LDB e o RCNEI

Esta tese se consolida e apresenta importância, a partir do entendimento do artigo 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconhece nos indígenas a sua organização social, costumes, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e neste caso específico, a manutenção linguística.

Macedo e Albuquerque (2014) evidenciam que a Constituição Federal vigente assegurou aos indígenas o direito a uma escola, além de diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, com o fortalecimento das línguas indígenas, ao se reconhecer que nas escolas indígenas a língua materna deve ser a língua de instrução e o português a segunda língua.

A promulgação dessa carta magna contemplou, não somente o direito à educação diferenciada, mas também o direito às terras ocupadas por estes povos e à diferença linguística, preservando e garantindo a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas.

Nas décadas posteriores à constituição vigente, foram regulamentados inúmeros atos normativos, que possuem o objetivo claro de regulamentar a oferta da educação escolar indígena e os processos linguísticos, bem como, as instâncias responsáveis por sua oferta.

Esses marcos ficam melhor evidenciados no aporte de Preuss e Álvares (2014, p.404):

Nosso estudo documental e bibliográfico analisa as políticas linguísticas explicitadas nos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), n.º 3, de 10 de novembro de 1999 (sobre o funcionamento das escolas indígenas) (BRASIL, 1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998); o Parecer de n.º 10 do CNE/CEB, de 5 de outubro de 2011 (sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de ensino médio) (BRASIL, 2011); a Lei 11.161/2005 (sobre a obrigatoriedade da oferta de espanhol) (BRASIL, 2005b); o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (MEC, 2008b); a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras) (BRASIL, 2005a); a Resolução n.º 7, do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010 (que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, inclusive para a educação escolar quilombola) (BRASIL, 2010) e a Portaria do MEC n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 (sobre o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo) (BRASIL, 2013).

Nota-se que dentre os documentos citados, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Ela prevê que o ensino para os indígenas seja diferenciado, visando manter os seus costumes e sua língua materna, desde a infância até a vida adulta, consoante ao artigo 210, em seu parágrafo 2º: “O ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Oficialmente, tem-se com este dispositivo legal, o início de um tipo de educação diferenciada para os indígenas que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos, além do acesso aos conhecimentos dos não-indígenas. Por isso, outro tipo de educação escolar indígena passou a ser exigida, conforme regimento em linhas gerais, por quatro eixos básicos: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. (PAULINO, 2008).

Por conseguinte, a LDB apresenta o direcionamento de que a escola deve ser um lugar onde o indígena frequente para adquirir mais conhecimentos provenientes da cultura dos não-indígenas, mas, sobretudo, para a reafirmação de seus conhecimentos, adquiridos pelo povo na aldeia, com transmissão pelos mais idosos.

Quanto aos avanços a serem feitos no ensino, a educação escolar para os povos indígenas, à luz da legislação, deve ser intercultural e bilíngue. O próprio artigo 78 da LDB estabelece que o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, tem os objetivos de: proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a valorização de suas línguas e ciências; garantindo o acesso aos conhecimentos das sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1996).

Reforça-se que essa garantia de acesso a uma educação diferenciada – em língua materna – é de grande importância para os indígenas, pois consoante ao exposto no Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena – RCNEI, datado de 1998 e sancionado pelo Ministério da Educação, a língua é mais que um simples processo de comunicação, tem-se nela a identidade de um povo, como o meio mais importante pelo qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas, inclusive a transposição natural de uma geração para outra (BRASIL, 1998).

O uso da língua materna é uma forma dos indígenas mostrarem aos outros que tem uma identidade própria. Portanto, o caminho a ser percorrido para um currículo intercultural pleno é longo e árduo, pois nem sempre o que está assegurado por lei é uma realidade prática em nosso país (BRASIL, 1998).

Esclareça-se, segundo Henriques (2007), que a educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que precisa de tratamento especial por parte do Ministério da Educação (MEC), alicerçada em um paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade.

Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/1991 (BRASIL, 1991), em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação implementou uma política nacional de educação escolar indígena, visando atender preceitos legais, e que ao longo dos anos seguintes, promoveriam alguns reencaminhamentos a todo o processo.

Acentua-se, porém, que anterior a estes marcos legais, até mesmo da constituição federal em vigência, foi sancionado o Estatuto do Índio. Ele foi regulamentado pela Lei nº 6.001, de 19/12/1973, e se desdobra à população indígena. O sistema de ensino em vigor no país, conforme seu artigos 48 e 49, manifestava já, àquela época, o direito ao ensino bilíngue. No estatuto, observa-se que a alfabetização dos indígenas deveria ser

feita na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (BRASIL, 1973).

O controle do processo educacional perpassa pela organização e anuência do povo indígena, conforme assegura o referido estatuto no seu artigo 14, ao citar que o povo tem o direito de estabelecer seus sistemas educativos bilíngue, bem como ofereçam educação em seus próprios idiomas (BRASIL, 1973).

Considerando-se os pressupostos de Macedo e Albuquerque (2014), a LDB e o Estatuto do Índio coadunam ao currículo intercultural, reafirmando uma educação diferenciada, que valorize a cultura e saberes tradicionais dos povos, já que devem relacionar o conhecimento das comunidades tradicionais com o conhecimento científico, ressaltando a importância dos dois sem hierarquizações.

O indígena tem sua forma própria de ver a sociedade, bem com de se inserir na sociedade majoritária, e, portanto, a procura pela educação, e o contato com o não-indígena, é uma forma, vista pelas lideranças, como uma capacidade de adquirir conhecimentos que possam voltar como benefício para o seu povo. Com esta perspectiva, a escola precisa ser configurada como um ambiente que represente essa coletividade e essa reciprocidade. O surgimento de novas lideranças indígenas faz com que as etnias reivindiquem seus direitos e cobrem do Estado as providências pertinentes para fazer valer os seus direitos dentro da sociedade (MACEDO; ALBUQUERQUE, 2014).

A busca pela educação é para o povo indígena a necessidade de benefícios para a sua comunidade, portanto, a sua regulamentação tenta assegurar o direito a uma educação de qualidade para os povos, para que possam ser protagonistas de sua existência, escolhendo para o processo educacional, líderes que também os represente (ALMEIDA, 2011).

2.2.4 Os caminhos percorridos pelo pesquisador

Inicialmente, vale evidenciar o que impulsionou a pesquisa com educação escolar indígena: os estímulos vieram da convicção de que a educação é parte de um processo de amorosidade. Explicando melhor, por ter certeza que a educação precisa de fato ser democrática, de fato inclusiva, e de fato que respeite as especificidades de cada ser, de cada grupo e de cada região.

Este pesquisador, consciente da importância da licenciatura para o processo educacional, concluiu sua graduação em Letras pela UEMA. Posteriormente, o mestrado em Gestão pela UNITAU, com foco no currículo e na formação de técnicos para o mundo do trabalho.

No que diz respeito, aos povos indígenas, já ocorria uma inspiração, desde a infância, seja pela leitura de livros com esta temática, seja pela visualização desses povos originários pelas ruas de Imperatriz/MA (Krikatis), pelos passeios por Montes Altos/MA (Krikatis e Gaviões) ou pelas visitas aos familiares em Barra do Corda/MA (Guajaras), mesmo com uma abordagem distanciada e de curiosidade.

Desde os 19 anos de idade, quando comecei a trabalhar como Almoхарife na antiga Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (1995), tive a oportunidade de promover melhorias nas atividades que executava, e desde essa época, já se falava da necessidade de inclusão de indígenas nas instituições de ensino, com garantia de políticas de acesso, permanência e êxito. E nestas discussões, surgiu o nome do Professor Francisco Edviges Albuquerque, como grande pesquisador e entusiasta dos estudos sociolinguísticos indígenas e da educação escolar para o povo Apinayé, no entorno de Tocantinópolis-TO.

Fui concursado como Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, entrando em exercício no Campus Araguatins-TO, no ano de 2009, à época, ainda era a Escola Agrotécnica Federal. No período de 2014 a 2020, exerci a direção geral do Campus Colinas do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins.

Ainda em 2016, houve a decisão de cursar a disciplina de Sociolinguística, como aluno especial do Doutorado no Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Campus de Araguaína-TO, ministrada pelo citado professor, e que mais tarde, se tornaria o orientador desta empreitada investigativa. Foi uma experiência “apaixonante”, que correu nas veias como sangue, e a partir daí, ocorreu a vontade e a dedicação ao processo seletivo, sendo aprovado para início das aulas no segundo semestre letivo de 2017.

No que diz respeito às ações para efetivação da pesquisa, foram realizadas visitas técnicas às aldeias Mariazinha e São José, que possibilitou a exploração de diversas características da cultura indígena, como, por exemplo, a língua falada na aldeia, e principalmente, o funcionamento da escola, seu cotidiano e a ação dos

professores, vislumbrando-se nuances da pesquisa etnográfica e da pesquisa-ação. O quadro 4, que segue, traz o detalhamento:

Quadro 4 – Descrição das visitas de campo

Nº	Período	Descrição
01	22 a 25/10/2016	Reunião com diretores das escolas Estaduais Tekator e Mătyk, bem como com as coordenações pedagógicas.
02	01 a 06/03/2016	Observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, nas escolas Tekator e Mătyk, nos turnos matutino, vespertino e noturno.
03	13 a 20/06/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de projeto de tese aos diretores e coordenadores pedagógicos, para fins de alinhamento de uma proposta para as escolas Estaduais Tekator e Mătyk; • Visita aos caciques das aldeias Mariazinha e São José.
04	27 a 29/09/2017	Observação e auxílio nas atividades desenvolvidas em sala de aula, nas escolas Tekator e Mătyk, nos turnos matutino, vespertino e noturno.
05	21 a 23/06/2018	Realização de atividades letivas em sala de aula, nas escolas Tekator e Mătyk, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o apoio dos professores indígenas.
06	06 a 08/12/2018	Coleta de dados do funcionamento da escola com os professores indígenas nas escolas Tekator e Mătyk, nos turnos matutino, vespertino e noturno.
07	25 a 27/03/2019	Coleta de dados específicos para a construção das matrizes curriculares junto aos professores indígenas das escolas Estaduais Tekator e Mătyk.
08	18 a 20/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão sobre currículo escolar aos professores indígenas das escolas Estaduais Tekator e Mătyk; • Participação em casamento indígena.
09	17 a 22/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário aos professores indígenas das escolas Estaduais Tekator e Mătyk; • Elaboração de modelos de divisão de aulas de língua portuguesa e língua materna.
10	21/10 a 02/11/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de proposições das matrizes curriculares para o funcionamento das escolas Estaduais Tekator e Mătyk, por meio da discussão com os professores indígenas (pesquisa-ação); • Participação em festa de cantorias na comunidade e na cidade de Tocantinópolis; • Participação em aniversário intercultural.

Fonte: Diário de campo do pesquisador

Desta forma, as ações desenvolvidas na pesquisa de campo, acima descritas no quadro 4, tiveram a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como

ocorrem na realidade por meio da coleta de dados, conforme sugerido por Jacobson (1991). Posteriormente, estes dados foram analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida e bem estruturada.

Segundo Souza (2019), é relevante ao investigador, durante a sua trajetória acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolver e compartilhar os conhecimentos adquiridos. Compreende-se que a publicação é uma forma de transmitir à comunidade técnico-científica o conhecimento de novas descobertas, e o desenvolvimento de novos materiais, técnicas e métodos de análise nas diversas áreas da ciência, como neste caso, as questões sociolinguísticas e de educação escolar indígena.

O maior desenvolvimento do pesquisador diz respeito ao processo de reconstrução, enquanto indivíduo e ser social, e principalmente, no olhar para com o próximo. Compreende-se que a sociedade precisa de profissionais capazes de ler a realidade e construir novas práticas, apoiando-se em conhecimentos e tecnologias já existentes e exercitando o processo de avançar, implementando novas práticas, continuamente. Esta rotina acadêmica é recompensada pelo enriquecimento do currículo, aumentando o capital social e a sua *expertise* junto ao povo Apinayé, e principalmente, contribuindo social e educacionalmente com as comunidades pesquisadas.

2.3 Dados da Escola Estadual Indígena Tekator

Segundo relatórios da Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE), a educação escolar indígena para o território Apinayé, compreendido nas regiões que se localizam no sentido de Tocantinópolis a Maurilândia, iniciou as suas atividades no ano de 1960. A unidade não possuía prédio próprio e funcionava em espaços oriundos da parceria com a FUNAI ou com os próprios espaços dos indígenas.

Relata-se também que a primeira professora não era indígena, e foi contratada pela prefeitura para trabalhar nas comunidades dessa abrangência. Cabia à prefeitura assistir à escola em suas necessidades, inclusive elaborando o material pedagógico dos professores e a retribuição financeira pelo trabalho desses docentes (ALMEIDA, 2011).

Investigações apontam que a titularidade Tekator, para a escola, é uma homenagem a um grande e pioneiro líder de aldeias na região do entorno da atual aldeia Mariazinha. Retrata-se também que o prefeito de Tocantinópolis, Darcy Marinho, na década de 1970, contratou a professora Cleomar Borges, residente em Maurilândia/TO, para exercer a função de docente, uma vez que não existia professores indígenas para este fim. No local da atual aldeia Mariazinha, percebe-se a edificação da Escola Tekator à década de 1980 (GOMES, 2016).

Atualmente, a Escola Estadual Indígena Tekator oferta todo o ensino da educação básica (fundamental e médio), nos turnos matutino, vespertino e noturno. No que diz respeito à sua estrutura física, observa-se que possui área construída de aproximadamente 600m², divididos em 03 blocos. No Bloco I, está organizada 01 sala de aula, 01 sala de professores com banheiro único, sala da secretaria, gabinete da direção, sala de recursos e uma pequena área de vivência coberta. Por sua vez, o Bloco II possui as 05 salas de aula, cantina, área de vivência coberta com bebedouros. E por último, o Bloco III é definido pela existência dos banheiros masculino e feminino para os estudantes. A análise feita dos mobiliários e equipamentos é que carece de uma renovação gradativa dos bens, para o adequado labor dos servidores e melhor ambiência dos alunos.

A caracterização da estrutura física do imóvel, localizada em região central da aldeia, fica demonstrada na figura 10:

Figura 10 – Fachada principal da Escola Tekator



Fonte: Diário de campo do pesquisador (2019)

A formação do corpo de professores, administrativos e apoio educacional é considerado satisfatório para a demanda, sendo constituído de: 07 professores indígenas; 07 professores não-indígenas; 02 merendeiras; 02 zeladoras; 03 vigias; 01 responsável pela alimentação escolar; 01 secretária; 01 diretor; e 01 coordenadora pedagógica.

Os cinco ônibus disponíveis fazem trajetos diários, vinculados ao calendário escolar, trazendo estudantes das aldeias que são citadas: Cipozal, Formigão, Águas Lindas, Recanto, São Raimundo, Riachinho, Brejão, Girassol, Serra Dourada, Bonito, Macaúba, Aldeia Nova, Mata Grande, Pecobo, Botica, Barra do Dia e Juçara. A única comunidade que não precisa de transporte público é a aldeia Represa, devido a proximidade com a escola.

No que tange ao funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, a escola apresenta os seguintes quantitativos de estudantes, no quadro 5:

Quadro 5 – Matrículas na Escola Tekator em 2020

Nível	Turma	Série	Nº de alunos
Fundamental – Fase I	11.01 - matutino	1º	07
	21.01 - matutino	2º	28
	31.01 - matutino	3º	09
	41.01 - matutino	4º	11
	51.01 - matutino	5º	19
Total do fundamental – fase I.....			74
Fundamental – Fase II	62.01 - vespertino	6º	47
	72.01- vespertino	7º	30
	82.01 - vespertino	8º	34
	92.01 - vespertino	9º	20
Total do fundamental – fase II.....			131
Ensino Médio	13.01 - noturno	1ª	20
	23.01 - noturno	2ª	30
	33.01 - noturno	3ª	12
Total do ensino médio.....			62
Alunos na Aldeia Cipozal, Aldeia São Raimundo e sala de recursos			111
Total geral.....			378

Fonte: Relatórios da DRE/Tocantinópolis (2020)

O total de 378 estudantes matriculados na escola demonstra a importância do seu funcionamento para o atendimento das demandas das aldeias circunvizinhas. Apreende-se, inclusive, que o papel mais importante da escola indígena é a integração das crianças e os adolescentes à comunidade, à vida na aldeia, seja aprendendo a conviver uns com os outros, seja aprendendo a se relacionar com os saberes desenvolvidos por seus antepassados ou convivendo com os funcionários indígenas e não-indígenas da escola.

2.4 Dados da Escola Estadual Indígena Mătyk

A Escola Estadual Indígena Indígena Mătyk localiza-se em espaço lateral da aldeia São José, porém estratégico, considerando-se a rotina da comunidade. Os relatórios da Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE) apontam a origem desta escola no ano de 1984. Destaque, porém, que esta data marca o seu funcionamento no prédio construído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e cedido para os fins educacionais aos indígenas.

No que diz respeito à titularidade de Mătyk, trata-se de uma homenagem a um chefe da aldeia São José, um líder que se destacou por se manter informado de todos os assuntos relacionados aos direitos indígenas, uma espécie de advogado da comunidade. Segundo Almeida (2012), verifica-se que a escola tem se apresentado como uma conexão para a aproximação dos Apinayé e seu entorno comunitário, facilitando a situação de contato desse grupo indígena com os demais membros da sociedade.

Conforme dados constantes em placa solene afixada no seu hall de acesso, a atual estrutura, que é mais moderna, foi inaugurada em 25/10/2003, pelo governador Marcelo Miranda, que fez o investimento de R\$ 604.240,21 (seiscentos e quatro mil, duzentos e quarenta reais, e vinte um centavos), com recursos oriundos do Ministério da Educação

Nos turnos matutino, vespertino e noturno, a Escola Estadual Indígena Mătyk oferta todo o ensino da educação básica (fundamental e médio). Seus espaços físicos são organizados numa área construído de 964,04m², edificada em 05 conglomerados: Bloco I que é composta de sala de professor, sala da secretaria, banheiros masculino e feminino de servidores, sala da direção, depósito e sala de coordenação pedagógica; o Bloco II é exclusivamente o pátio circular, que funciona como espaço de vivência; o

Bloco III é caracterizado pela existência de 6 salas de aula, biblioteca, sala de recurso e laboratório de informática; por sua vez, o Bloco IV é configurado com banheiros estudantis masculino e feminino, cantina com bebedouro em sua lateral e depósito para alimentos; e por fim, o Bloco V é chamado de apoio com 02 salas para alojamento, hall de acesso e cozinha.

A importância da adequada estrutura física para o bom e eficiente desempenho escolar dos alunos e servidores é uma característica na Escola Mãtyk, consoante à sua edificação que se nota na figura 11:

Figura 11 – Fachada principal da Escola Mãtyk



Fonte: Diário de campo do pesquisador (2019)

Os agentes humanos que compõem o processo educacional na escola tem executado as atribuições com qualidade, que se constitui por: 08 professores indígenas; 12 professores não-indígenas; 03 merendeiras; 02 zeladoras; 03 vigias; 01 responsável pela alimentação escolar; 01 secretária; 01 diretor; 01 auxiliar de secretaria; e 01 coordenadora pedagógica.

O quantitativo de três ônibus disponíveis promovem percursos diários, devidamente em sintonia com o calendário escolar, que locomovem os estudantes das aldeias, conforme detalhamento a seguir: Cocal Grande, Prata, Serrinha, Boi Morto, Bacaba, Bacabinha, Mangal e Brejinho. Por sua vez, tem-se aquelas comunidades

próximas à escola, como Abacaxi, Aldeinha, Furna Negra e Areia Branca, que não demandam o transporte público para a mobilidade dos estudantes.

A pertinência ao processo de ensino e aprendizagem se configura no funcionamento da escola com o seus estudantes devidamente matriculados, como se nota no quadro 6:

Quadro 6 – Matrículas na Escola Mãtyk em 2020

Nível	Turma	Série	Nº de alunos
Fundamental – Fase I	11.01 - matutino	1º	26
	21.01 - matutino	2º	24
	21.02 - matutino	2	25
	31.01 - matutino	3º	33
	41.01 - matutino	4º	18
	51.01 - matutino	5º	23
	51.02 - matutino	5º	20
Total do fundamental – fase I.....			169
Fundamental – Fase II	62.01 - vespertino	6º	29
	62.02 - vespertino	6º	28
	72.01 - vespertino	7º	27
	72.02 - vespertino	7º	26
	82.01 - vespertino	8º	44
	92.01 - vespertino	9º	42
	92.02 -vespertino	9º	24
Total do fundamental – fase II.....			220
Ensino Médio	13.01 - noturno	1ª	32
	13.02 - noturno	1ª	27
	23.01 - noturno	2ª	38
	33.01 - noturno	3ª	27
Total do ensino médio.....			124
Estudantes na Prata e sala de recursos			52
Total geral.....			565

Fonte: Relatórios da DRE/Tocantinópolis (2020)

Dessa forma, o número total de 566 estudantes apresentados no quador 06, remonta à importância da escola para a própria aldeia e para as comunidades vizinhas,

que veem nesta comunidade um pólo para o desenvolvimento educacional de seus membros.

Certamente, uma escola não se faz somente com prédios, ela é viva porque tem pessoas. E com esse pensamento, Luciano (2006) esclarece, ainda, que a visão futura para os povos indígenas já não se limita somente à tradição, aos saberes e à ancestralidade. São muitos os aspectos da sociedade moderna – ocidental – que acabaram por fazer parte desse horizonte. Por conseguinte, a escola indígena é primordial não somente para reconstruir o passado, mas, sobretudo, para estabelecer horizontes e possibilidades ao povo que nela está inserido.

Os novos modelos e paradigmas para estas escolas vão se concretizando e solidificando gradativamente. Espera-se que estejam pautados no respeito às culturas. Os estudiosos anseiam que as regulamentações seja pensadas numa proposição de valorização e articulação, que apresente resultados pela implantação de programas de educação escolares que se mostrem a serviço das comunidades e não contra os indígenas (BERNARDI, 2017).

Em síntese, tanto Luciano (2006) quanto Bernardi (2017), remetem ao prognóstico de que o professor indígena é uma categoria absolutamente recente no mundo das políticas indigenistas, com menos de meia década como categoria reconhecida na prática. E para a atuação dos docentes indígenas, os autores apontam dois grandes desafios: a compreensão do papel da escola formal para a comunidade indígena e a construção de uma educação diferenciada.

O Capítulo III, que vem em progresso, portanto, indica como deve ocorrer a prática na escola (o seu PPP). Orienta também sobre a urgência da existência dos professores da própria etnia, que possuem um papel fundamental, para realizar com eficácia os ideais norteadores da pedagogia indígena na busca pelo ensino de qualidade na perspectiva de uma educação integral.

CAPÍTULO III

UMA PROPOSTA ABERTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto Político Pedagógico interligam entre si as dimensões de administrar (projeto), regimentar (política) e ensinar (pedagógica), conforme estabelece Veiga (2002). Muitas vezes, essas dimensões são abordadas de forma fragmentada, como herança das perspectivas positivistas nas quais a educação esteve pautada durante décadas. Tornou-se necessário, portanto, compreender uma prática pedagógica que tenha clareza na intenção política do educador, pois as suas escolhas refletem as opções para a consecução de uma educação de qualidade ou não (HOMRICH, 2012).

O trabalho de construção do PPP, por meio da junção das três dimensões – de planejamento educacional (definido pelo projeto), bem como do viés político que a escolar requer, e por último, toda a sistemática pedagógica, que preconiza a existência de um currículo escolar, é um trabalho árduo, porém satisfatório, conforme estabelecido por Claro (2008).

Concluído com êxito este processo, o documento passa a ter força de um guia - indicando a direção, para todos os envolvidos da comunidade escolar, conforme se observa na figura 12 com suas dimensões:

Figura 12 – Dimensões equitativas do Projeto Político Pedagógico



Fonte: FGV (2020)

A construção do PPP deve ser isonômica com as três dimensões. Libâneo (2013) destaca que precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre o seu caminho, e, flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, chegou-se ao capítulo III, o principal desta tese, com a certeza de que a melhor estratégia para mobilizar a comunidade escolar é ouvi-la; e após o ato de ouvir, sistematizar democraticamente uma proposta, um modelo e uma sugestão. Esclareça-se que o processo de sistematização de uma proposta aberta de PPP às escolas pesquisadas, ocorreu com a participação dos professores indígenas envolvidos, por meio de reuniões, preenchimento de questionário, rascunho de ideias e modelos, discussão sobre o ensino de língua materna e portuguesa, bem como na vivência de observação e prática em sala de aula com docentes e estudantes indígenas.

3.1 As políticas de educação escolar indígena

Existe uma visão simplória e equivocada de que a língua materna do povo brasileiro é o português, o que remonta a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras que pretendiam consolidar o ilusório e superficial monolinguismo nacional.

Por sua vez, dentre essas políticas, segundo Oliveira (2009), tem-se a aquela da redução linguística exclusivamente ao português, da época do descobrimento, e a instituição do crime idiomático – que fazia repressão linguística – na época do Estado Novo, ou seja, torturava-se as pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, causando um clima de terrorismo e embaraço que inviabilizou consideravelmente a reprodução dessas línguas.

O multilinguismo presente no Brasil exige que se tenha políticas diferenciadas e eficazes. A gestão de políticas públicas voltadas para o processo linguístico, principalmente dos povos indígenas, requer respostas às questões de ordem teórica e metodológica que emergem desse quadro e, por isso, o conceito de política linguística exige uma delimitação específica.

Deste modo, Calvet (2007) evidencia que a política linguística nasceu como área de estudos na década de 1960, e, preocupa-se com a relação entre o poder e

as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Ressalte-se, portanto, que a política linguística pressupõe a deliberação das grandes decisões pertinentes às relações entre as línguas e a sociedade.

Dentre as diversas políticas linguísticas para os indígenas, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos para implantar um ensino bilíngue, a partir de 1970, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estabelece convênios com o Summer Institute of Linguistics dos Estados Unidos (SIL), objetivando o desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas. O SIL tinha o propósito ainda de identificar sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais (D'ANGELIS, 2012).

Além disso, conforme D'Angelis (2012), passava a ser responsabilidade do instituto o preparo de material didático para alfabetização nas línguas maternas e ensino de leitura, bem como a capacitação dos docentes, inclusive os professores da própria FUNAI. Dentre os objetivos do instituto, tinha-se a conversão dos povos à religião protestante, e em algumas situações, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos. E por isso, as ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e linguistas ligados ao SIL, sempre foram passivas de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da áreas de linguística, de antropologia e também educacionais.

Desta forma, segundo Maher (2010), no momento em que a responsabilidade foi assumida pelo Ministério da Educação para organizar as ações relativas à educação escolar indígena, ocorreu a ruptura com o instituto. A partir da década de 1970, por iniciativa das organismos sociais, passou-se a defender a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e, por conseguinte, a participação desses povos na significação, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista. Era necessário mudar a visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos povos tradicionais e de seus direitos.

Observando-se os encaminhamentos de Preuss e Álvares (2014), ressalte-se que as políticas linguísticas homogeneizadoras, atualmente, são mais perspicazes (ou escondidas) e já é possível perceber, ainda que de forma bastante embrionário, alguma complacência em relação às outras línguas.

A língua portuguesa como a língua oficial é reforçada na Constituição de 1988, porém ocorre a ressalva de que nas comunidades indígenas sejam usadas as respectivas línguas maternas nas atividades de ensino, conforme a seguir:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 132).

A partir do item da constituição, verificou-se que a educação indígena necessita de reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento quanto aos princípios da interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo. A educação indígena deve ser qualificada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas indígenas e pela revigorada associação entre a escola, a sociedade e sua identidade – para cada povo (BRITTO, 2008).

As ponderações dizem respeito aos muitos desafios na regulamentação dessa educação que começa na alfabetização. Segundo dados do censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o analfabetismo entre indígenas é maior do que a da população brasileira: 76,7% dos indígenas com 15 anos ou mais de idade sabem ler e escrever, contra 90,4% da média brasileira.

Após os abalroamentos anteriores, nota-se que elaborar políticas linguísticas, para um país com longos períodos da história marcados pela visível negação da língua indígena e pelo desprezo com as políticas públicas, não é uma tarefa muito fácil. A imensidão territorial e as especificidades de cada grupo de falantes, nos diversos povos indígenas, demonstram os desafios que devem ser solucionados ou pelo menos enfrentados.

Braggio (2001) enfatiza que as políticas linguísticas são processos em que se movimentam grupos de pessoas com interesses e visões bastante diferenciadas e que, apresentam-se como tarefa complexa, requerendo muitos cuidados, afino e comprometimento.

As políticas citadas determinam repensar a escola. Gadotti (2000) orienta para o protagonismo dos agentes escolares. Para ele, não se constroi um projeto sem uma direção política, um norte ou um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um

processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

O estudioso diz ainda que um projeto político-pedagógico se constrói de forma a assegurar a qualidade da educação integral. Não é suficiente apenas trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola. E nesta perspectiva, compreendendo que as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk são vivas e dinâmicas, no cumprimento de seu papel, segue esta tese com o propósito de um modelo aberto para a consecução de Projeto Político Pedagógico.

3.2 A construção de uma proposta aberta de Projeto Político Pedagógico

Alicerçada em novos paradigmas educacionais, conforme Boaventura Santos (2010), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015) e Suanno (2015), que tratam do respeito à interculturalidade, ao bilinguismo e aos aspectos étnicos, como no caso Apinayé, a educação escolar indígena transformou-se numa modalidade de ensino que recebeu um tratamento proeminente por parte dos estudiosos e dos dispositivos legais vigentes.

Afirmo, portanto, com base nos pressupostos teóricos e nas vivências práticas com o povo Apinayé, que se observa na educação escolar indígena possibilidades de ser exercida com qualidade, desde que juntamente com a decisão de cada povo, ocorram mecanismos que permitam a manutenção de sua língua e cultura, como na construção de um ensino numa perspectiva transdisciplinar.

O próprio Ministério da Educação, conforme Brasil (2007), substanciado pelo Decreto Presidencial nº 26/1991 (BRASIL, 1991), se articulou com as secretarias estaduais e municipais de educação, na tentativa de implementar a política nacional de educação escolar indígena, consoante aos encaminhamentos já estabelecidos pela Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Especificamente, ao que é definido pela Resolução nº 5 (CNE/CEB), de 22 de junho de 2012, compreende-se a importância da escola indígena possuir suas especificidades:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da

Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos 63 grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. § 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (CNE/CEB, 2012).

O Parecer nº 14 (CNE/CEB), de 14 de setembro de 1999, orienta sobre a construção de documentos que assegurem o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize conhecimentos e saberes tradicionais dos indígenas, permitindo que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país.

Artigo 5º- A formulação do projeto próprio, por escola ou por povo indígena terá por base: I- as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; II- as características próprias das escolas indígenas, em respeito às especificidades étnico- cultural de cada povo ou comunidade; III- as realidades sociolinguísticas em cada situação; IV- os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V- a participação das respectivas comunidades (CNE/CEB, 1999).

Em suma, esta seção apresenta justificativa na discussão acerca das políticas linguísticas indígenas, com ênfase no ensino intercultural e bilíngue, que seja concatenado com a valorização da primeira língua, a materna, e a aquisição também da segunda, a portuguesa.

Nesta perspectiva, as propostas de PPPs, aqui construídas na perspectiva de modelos abertos, serão confirmadores da identidade do povo Apinayé, uma vez que foram configurados como um dispositivo de valorização da educação escolar e da cultura, no viés transdisciplinar, em todos os aspectos da vida humana; logo, ressaltaram-se as dimensões intelectual, comunicativa, social, linguística e familiar.

3.2.1 Proposta de conteúdos e objetivos para os componentes curriculares das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk

A educação reflete a sociedade a qual está inserida, e por isso, não somente a transmissão de heranças dos antepassados é papel da educação, mas também é por meio dela que se faz apreensão dos novos conceitos e paradigmas. E nesta

perspectiva, consoante ao pensamento de Aranha (1996, p. 50) a educação permite o olhar diferenciado para o mundo do outro, configurando-se como um “processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”.

Enfatize-se que os conceitos relativos ao processo educativo remetem a preservação da herança cultural, mas também permite a movimentação para as mudanças vivenciadas na evolução histórica dos indivíduos, fazendo com que haja a adequação ao meio. Assim, em sentido mais abrangente, a educação contempla o desenvolvimento integral do ser humano, sob os aspectos físicos, intelectuais e morais (ARANHA, 1996).

No tocante à consecução desta tese, vários fatores são esmiuçados. No que diz respeito ao espaço escolar, Luckesi (1997, p.63) afirma que ele “deve ser acolhedor, nutridor e estimulante”, para que assim possa envolver o discente num mundo rumo à verticalização dos estudos, à profissionalização e ao crescimento pessoal. Note-se, portanto, que os paradigmas curriculares utilizados no Brasil ainda estão carregados de uma perspectiva tradicional³ (inclusive ultrapassada), porém, será utilizado um alinhamento pedagógico interdisciplinar e transdisciplinar ao modelo aberto proposto.

Considerando-se as proposições dessa corrente pedagógica, destaca-se que vários sujeitos são levados em consideração:

A base deste projeto educativo, que se coloca como transdisciplinar, se apoia em “cinco sujeitos do processo formativo” elencados da seguinte forma: O contexto: macro e micro: corresponde ao estudo da realidade histórica, social, econômica, cultural e religiosa (local e global), por meio das disciplinas e de todas as atividades formativas realizadas no contexto da escola. A utopia: o horizonte de pessoa e sociedade que se deseja formar, tendo como objetivo a luta por justiça social. O conhecimento: corresponde ao estudo da ciência/disciplina, os conteúdos historicamente acumulados, o contexto formativo, as interferências no acompanhamento de aprendizagem dos alunos. Trata-se em uma concepção de ciência aberta e baseada na dialética da complexidade. Os educadores: todas as pessoas que trabalham na escola, as famílias e os referenciais reflexivos/educativos ativamente participantes na formação. Os educandos: o aluno é simultaneamente educando e educador ativo na construção da sua aprendizagem em relação ao conhecimento das disciplinas curriculares, mas também na sua constituição como pessoa crítica e solidária em relação a si próprio e aos outros (MIRANDA; FURTADO, 2018, p. 1483).

³ O modelo de corrente pedagógica proposto por Luckesi (2005) criticado acima, foi por muito tempo tido como modelo a ser seguido, pois orientou a educação por muito tempo na história moderna, são: **a)** a tradicional - caracterizada pela separação entre teoria e prática, pois valoriza a transmissão de conhecimentos, a relação de superioridade do professor sobre o aluno e o ensino descontextualizado; **b)** a escolanovista – tem ação importante na revisão dos princípios pedagógicos tradicionais, porém não evidenciou compromisso objetivo com as transformações sociais; e **c)** as tendências construtivista e sócio-interacionista – firmadas no sujeito que constrói o conhecimento, buscando uma formação do ser de forma integrada e contextualizada.

Dada essa nova configuração, o projeto político pedagógico, em vieses interdisciplinar e transdisciplinar, para a educação básica de uma escola indígena, perpassa pela relação com as propostas de formação continuada dos professores, pois segundo Nicolescu (2000), toda proposta educativa deve ser elaborada a partir de uma relação direta com as práticas da escola. Com isso, vislumbra-se que toda a teoria é social e histórica e, por conseguinte, apresenta estreita relação com a prática. A análise da realidade educacional, por ser histórica, constrói teorias que se consolidam em determinado tempo e espaço.

Similarmente, Edgar Morin (1998) evidencia que ao considerarmos os argumentos investigativos sobre a constituição de um novo paradigma que aproxime a teoria e a prática, a ciência e cultura, a fala e a escrita, tem-se uma situação que nos encaminha para uma reforma do pensamento que ele chama de “pensamento complexo”. Todas estas sistematizações buscam a garantia de um currículo que assegure uma educação integral.

Assim, quando se fala em currículo integrado pensa-se no referencial oferecido pelo projeto político-pedagógico e em uma organização curricular interdisciplinar e transdisciplinar, dinâmica e efetiva, que seja capaz, por um lado, de englobar todas as atividades, práticas e formas educativas/formativas da escola, alinhando-as ao mundo social dos estudantes.

Quanto à individualidade do estudante, vale a consideração de Demo (1996, p.20), em que “grande parte do esforço pedagógico consiste em trabalhar positivamente a auto-estima do aluno, para que possa emergir como sujeito capaz, por si mesmo”. E por isso, compreende-se que a autonomia é fundamental para a construção da iniciativa para o querer aprender, até porque para a criança e adolescente indígenas, o processo de aprendizagem ocorrem em duas perspectivas: da língua materna e da língua portuguesa.

Com base nestes conceitos, apresenta-se no quadro 7, algumas indicações de conteúdos e objetivos, apresentados pelos próprios professores indígenas nos momentos de discussão (pesquisa-ação), que poderão ser utilizados para o componente curricular intitulado “Cosmologia e saberes”, dentro da área do conhecimento denominada “Interculturalidade”, que possuem cargas horárias de 3 ou 4 horas semanais, em todos os níveis e modalidades abordados nas sugestões dos PPPs, e que estão esmiuçados nos itens 3.3.1 e 3.4.1, deste capítulo.

Quadro 7 – A parte diversificada: conteúdos e objetivos na perspectiva intercultural

Nº	Sugestão de conteúdo	Objetivo
1	Kanhêêre-Kwéi (Estrela-Mulher – caça e colheita).	Compreender o processo de segurança alimentar e produção agrícola.
2	Candiê-Caéi (origem do milho).	
3	Amnhi – a temporada das frutas.	
4	Extrativismo do buritir: gwra.	
5	Festa grande com comida: mẽõ krepôx rûnhti.	
6	O ensino religioso.	Entender que o estado brasileiro é laico.
7	Os mitos de criação: as cabaças.	
8	Os trabalhos dos pajés.	
9	Os saberes ancestrais.	
10	Ijâxycatê (espírito guardião).	Aprimorar os ideais de sustentabilidade.
11	O mito do sol e da lua masculinos, e sua relação com a fauna e a flora.	
12	A produção agrícola e as roças de toco.	
13	O extrativismo do babaçu e suas reservas.	Perceber as organizações sociais.
14	Nhĩnôpo e Nhĩnôkàre (Origem das aldeias Mariazinha e São José do povo Apinayé).	
15	Os partidos do Katàm e Wanhmẽ.	
16	História da aldeia São José, conhecida como Krĩnhĩnure.	Abordar a empatia nas relações interpessoais.
17	A história da garça.	
18	O cuidado humano com pisã/ pisãh e rop (os animais domésticos).	
19	A História do jabuti, da onça, do macaco e da mucura.	
20	Mẽ amak japôk (o furo nas orelhas e os adolescentes).	Desenvolver a arte e a cultura indígena.
21	A pintura corporal do tatu: Kore e Tõnkàre.	
22	A pintura corporal da jiboia: Mẽ hõja na kêp àkahti nôk.	
23	A dança e o uso do maracá como instrumento musical.	Conhecer a arte e a cultura do não-indígena.
24	Os instrumentos musicais – teoria e prática.	
25	Danças contemporâneas e balet.	
26	A abordagem sobre festa junina, folclore, lendas e tradições do não-indígena.	

27	As artes plásticas dos grandes nomes brasileiros e internacionais.	
28	O uso do computador e do celular.	Compreender a evolução das sociedades: das técnicas simples à tecnologia digital.
29	O uso da vara de anzol - pĩ tep kanhêrxà.	
30	Os conhecimentos de robótica.	
31	O hohô contado pelos mais velhos.	Direitos humanos: respeito aos idosos, mulheres e crianças.
32	Krare ho pihaô (krare grire) – a amamentação.	
33	A pintura do urucum para as mulheres (py ho mẽ kuměr).	
34	Pàr Kapê – a festa da Tora Grande.	Conhecer as grandes festividades indígenas e os rituais.
35	Pêrapu mẽmo kaxyw mẽ kĩa mex (o corte de cabelo no funeral).	
36	Gôm hahêk hã mẽhkĩnh – a festa da tinguizada.	
37	As bebidas indígenas: Amnepêm mẽ kot mẽmoj kagô ho kôm.	
38	Apinajé Kukrêx- os bens materiais (substantivos).	
39	A redação na perspectiva intercultural.	Compreender os processos bilíngues.
40	O uso do dicionários.	
41	O desenvolvimento da oralidade: os cantos.	
42	A promoção de uma alfabetização bilíngue e intercultural.	
43	A proposição de um letramento bilíngue e intercultural.	
44	As falas e escritas: Panhĩ Kapêr - Kupê kapêr.	
45	Krure ho mẽ Hprôt Jarênh – a brincadeira da flecha.	
46	Os esportes: futebol, vôlei, basquete, handebol, atletismo, natação, dentre outros.	
47	A corrida de toras masculina e feminina.	
48	Desenvolvimento da mente: xadrez, dama, baralho, quebra-cabeças.	
49	Kanhêr ho Prô Xwýnh (Refletindo sobre o casamento).	Desenvolver a crítica e o pensamento filosófico.
50	Myti nẽ Mytwrýre (Reflexão sobre a lua).	
51	A festa de nomeação das crianças	
52	A importância da escola – Iskore kre kamã mẽ à pumuhn ã kagà.	

53	A compreensão do formato circular ou retangular de suas aldeias.	Articular o raciocínio lógico matemático.
54	As dimensões territoriais das reservas do povo Apinayé.	
55	O paralelismo das cores, vermelho e preto, presentes nos partidos, nas pinturas e nas toras.	

Fonte: Diário de campo do pesquisa e Albuquerque (2012b)

Estes conteúdos poderão ser trabalhados no componente curricular de “Cosmologia e saberes”, mas também podem seguir o viés da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conforme definido por Almeida (2011) e Suanno (2014). Ressalta-se ainda que a transdisciplinaridade foi aqui a nomenclatura utilizada para abordar a parte diversificada da estrutura curricular, bem como a abordagem a ser dadas nestas situações.

É bastante válido esclarecer, que repensar o currículo vai além da construção de uma matriz curricular ou da proposição disciplinar dos conteúdos a serem trabalhados. A aprendizagem efetiva não ocorre simplesmente na divisão em componentes curriculares, pois não pode ocorrer hierarquização de conhecimentos ou saber científico, todos são necessários e podem ser ensinados, sempre e quando necessários, por este ou aquele docente, dada a especificidade em que são suscitados.

Aspira-se por uma perspectiva transdisciplinar, e sobre este tema, Suanno (2015) demonstra que é preciso a mudança de atitude, pois a ampliação da consciência faz emergir novas relações com o conhecimento, novas relações entre os sujeitos, novas relações com a natureza, novas relações com as culturas, novas relações com a transcendência.

A transdisciplinaridade é elementar a situações como o bilinguismo e interculturalidade. A este fato, retome-se o esclarecimento também sobre o letramento e alfabetização da criança indígena. Assim, as orientações originadas por Albuquerque (2011) evidenciam que a prática alfabetizadora de aquisição da língua escrita como processo sociocultural é bastante necessária para que, desde o início, a alfabetização ocorra em contextualização e interação pela escrita. E por isso, precisa ser eliminada de dentro da prática alfabetizadora escolar indígena, todos os discursos – textos, frases, vocábulos isolados – que não se relacionem com o cotidiano e o imaginário dessas crianças Apinayé.

Ainda para Albuquerque (2011), no contexto social Apinayé e no ambiente familiar da criança indígena não acontecem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, com a participação dessas crianças de forma direta ou indireta; e por isso, o letramento da criança indígena não se desenvolve na participação ou na vivência de situações em que o ato de ler e o escrever desenvolvam funcionalidades ou significação, já que esses atos ocorrem apenas no contexto da escola.

Em síntese, Albuquerque (2011) evidencia que as crianças Apinayé não possuem atos cotidianos, corriqueiros, de ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, ou seja, do uso de textos escritos como fonte, como informação, como entretenimento, para que elas possam identificar seus diferentes sentidos e funções na escola ou fora dela.

E, por conseguinte, o educador precisa lembrar que as crianças que chegam às classes de alfabetização, na escola indígena, são reais, capazes de aprender a ler e a escrever. Cabe identificar o seu percurso no processo de aquisição da língua escrita, organizando suas atividades de modo que a vivência do ler e do escrever, na sala de aula cumpra funções socioculturais que sejam percebidas na sociedade indígena. É preciso investir em formação continuada do professor indígena (MAHER, 2006), para o alcance da adequação da alfabetização e letramento.

Outro ponto assertivo para apontamento é a constiuição dos horários, uma vez que por questões relacionadas ao transporte dos estudantes, é necessário fazê-la numa concepção que melhor se adeque à realidade dos estudantes e servidores. Nas duas escolas pesquisadas, os horários acontecem conforme o proposto abaixo, inclusive regulamentado junto à Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE-SEDUC-TO):

Quadro 8 –Horário de aulas e intervalos

Horário	Matutino	Vespertino	Noturno
1º	7:30 – 8:20	13:30 – 14:20	18:30 – 19:20
2º	8:20 – 9:10	14:20 – 15:10	19:20 – 20:10
3º	9:10 – 10:00	15:10 – 16:00	20:10 – 21:00
Intervalo	10:00 – 10:10	16:00 – 16:10	21:00 – 21:10
4º	10:10 – 11:00	16:10 – 17:00	21:10 – 22:00
5º	11:00 – 11:50	17:00 – 17:50	22:00 – 22:50

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, a partir dos horários de funcionamento vigentes

Pedagogicamente, a organização do cronograma de atividades e quadro de horário escolar requer o respeito a diversas variáveis, dentre elas o próprio projeto político-pedagógico da instituição, a infraestrutura do espaço escolar e as acepções de saúde física e mental.

Considerou-se, na definição dos horários e intervalos do quadro 8, o bem-estar do corpo docente, dos discentes e dos técnicos administrativos, muito relevante ao processo de ensino e aprendizagem, lembrando que a escola indígena, também é viva, dinâmica e precisa ser repensada diariamente, numa concepção de flexibilidade e autonomia.

3.2.2 Missão, visão, valores, princípios norteadores e financiamento das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk

A consecução de um projeto político pedagógico, segundo Demo (1996) e Morin (1998), exige um aprofundamento na escola, face às perspectivas sociais e culturais. É preciso vivê-la e ter conhecimento de suas condições institucionais (ligadas às condições legais para a execução do PPP, relacionadas à democracia, à estabilidade política, à econômica e à social), bem como de suas condições administrativas (que diz respeito à organização da escola e gestão escolar, além da disposição dos atores envolvidos para a execução do plano e seus reflexos), e por último de condições técnicas (interligada ao levantamento de informações e análises que possam subsidiar o planejamento do projeto de forma objetiva).

E por conseguinte, segue quadro 9 com o planejamento das concepções identitárias, à luz das teorias pedagógicas, administrativas e de planejamento a serem institucionalizadas:

Quadro 9 – Diretrizes das Escolas Estadual Indígenas Tekator e Mătyk

Nº	Concepção	Descrição
01	Missão	Pomover a educação integral do estudantes, numa perspectiva bilíngue para a cidadania e para uma convivência intercultural.
02	Visão	Ser referência em educação escolar indígena.
03	Valores	De acordo com Antonio Veríssimo Apinajé- Liderança indígena da Aldeia Areia Branca, no município de Tocantinópolis- TO, diz: “a nossa educação indígena ensina nossos valores e cultiva os saberes indígenas, como por exemplo, a relação com a natureza e o sagrado, valores que são praticados em

		nosso dia a dia; a partilha, a reciprocidade, a solidariedade, o respeito a família, as crianças, aos idosos e o respeito mútuo entre os membros da comunidade. A nossa história também é contada pelos mais idosos, os heróis e guerreiros que lutaram defendendo suas comunidades e aldeias, a nossa medicina e agricultura tradicional também é ensinada. A terra como um bem coletivo que todos tem direito ao uso para viver é por isso o cuidado que devemos ter com ela” (KRAHÔ-YAHÉ, 2017, p.62).
04	Financiamento	Tem-se uma concepção comunitária: a escola da comunidade, para a comunidade, com vinculação administrativa, orçamentária e financeira aos recursos públicos da União, destinados aos estados e município, para as despesas com manutenção, gestão de pessoas, desenvolvimento do ensino e políticas para o acesso, permanência e êxito.

Fonte: Diário de campo do pesquisador

Após o detalhamento do quadro 9, é urgente esclarecer que, inicialmente, coletou-se informações documentais e sistematizou-se textos de diálogos para a definição destes itens, com base na pesquisa-ação concretizada em reuniões de discussões, o que permitiu a sua apresentação nesta tese, entretanto, estas diretrizes ainda precisam ser discutidas conjuntamente com as duas comunidades escolares e entorno das aldeias Mariazinha e São José, para a melhor reorganização e identificação individual com cada escola indígena.

Compreende-se que uma missão clara, uma visão focada e valores coerentes, estabelecem limites importantes e permitem que os gestores deleguem responsáveis estratégicos para que ocorra o satisfatório funcionamento dos ambientes escolares de cada unidade. Diante desse cenário, é possível ainda inferir que os modos de fazer a educação Apinayé, conforme uma proposta de Projeto Político-Pedagógico, constituem relevância em seus valores, missão e visão próprios desse povo, para que percebem a escola como instrumento de valorização de sua identidade.

O modelo proposto de forma aberta para o PPP, contemplando a organização do trabalho da escola como um todo, deve estar embasado em princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita, dando identidade à instituição escolar. De acordo com Veiga (2002, p. 82), os princípios do PPP são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério.

Os princípios que são estabelecidos pela LDB (1996) para a educação básica dizem respeito à: a) difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e

deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; b) consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; c) orientação para o trabalho; e d) promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Acredita-se que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos PPPs voltados aos interesses das camadas menos favorecidas, como se vê na quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Proposição de princípios norteadores para as EEI Tekator e Mãtyk

Nº	Princípio	Consolidação no PPP
1	Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • A forma de ensinar é interdisciplinar, significando que em uma aula de língua materna não se ensina somente como falar e escrever uma palavra. Como exemplo, ao se ensinar como se escreve o nome do tatu, também se ensina os hábitos do tatu, bem como os procedimentos de caça e consumo de sua carne; • Vislumbra-se a concretização de um ensino transdisciplinar, de forma que os saberes tradicionais sejam tão importante, quanto o ensino das línguas, sem preocupação exclusiva com os componentes curriculares; • Busca-se fortalecer e preservar a língua e a cultura materna, como base para todas as disciplinas ministradas e a reafirmação da importância da manutenção dos rituais e da cultura de uma forma geral; • Nas séries iniciais, a alfabetização em língua materna ocorre para o aprendizado dos cantos e costumes, e ainda para aprender a ler e a escrever; • Anseia-se que apenas após a alfabetização na língua materna é que as crianças podem aprender a Língua Portuguesa; • Nas séries finais, os jovens fortalecem o aprendizado da Língua Portuguesa na escola, bem como os outros conhecimentos não-indígenas que também são importantes para o povo; • O território Apinayé é espaço de aprendizagem para a vida cotidiana, assim como os objetos e utensílios indígenas são relevantes para se aprender, tanto quanto os livros, materiais impressos ou o caderno. • Na aulas cotidianas, devem ser ensinados e valorizados o canto, a musicalidade, a oralidade, as artes e os rituais.
2	Políticos	<ul style="list-style-type: none"> • A luta pelos direitos: à terra, a uma educação específica, diferenciada intercultural e bilíngue, como garantem as leis para a educação escolar indígena no Brasil; • O engajamento pela preservação dos recursos ambientais,

		<p>pela conservação e valorização de nossas formas de expressão e criatividade, e das manifestações culturais e religiosas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A construção dentro da escola e na comunidade das concepções de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, autonomia e valorização do magistério.
3	Éticos e filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> • O compromisso com a promoção do bem viver de toda a comunidade da aldeia, do grupo familiar, por meio da valorização das relações interpessoais, da cultura e das tradições; • A solidariedade, reciprocidade e empatia; • A formação para a cidadania, para a criticidade, o espírito empreendedor e o pensamento democrático; • Respeito à ciência e aos saberes ancestrais.
4	Da atuação docente	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho do professor deve ocorrer para a valorização da cultura e da língua materna; • Agir com dedicação para o fortalecimento da educação e da escola; • Conhecer e respeitar a legislação que envolve a educação escolar indígena, bem como outros dispositivos que definem a carga horária e os dias letivos (calendário escolar); • Ser pesquisador e participativo, incentivando a pesquisa com os estudantes; • Participar dos cursos de formação continuada.
5	Da atuação discente	<ul style="list-style-type: none"> • Ser estudioso e aprendiz da língua materna; • Compreender que somente poderá optar por aprender a língua portuguesa, quando o professor entender que ele está alfabetizado na língua Apinayé; • Desenvolver o espírito crítico e pesquisador; • Buscar ouvir e respeitar sempre os mais velhos; • Compreender a importância dos conhecimentos, tanto os de língua materna quanto aqueles apresentados e construídos pelos não-indígenas.
6	Da avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a avaliação não se resume apenas à aplicação de provas, mas sim a uma diversidade de instrumentos avaliativos, inclusive por meio de elementos da própria cultura, seus métodos e saberes ancestrais; • Construir uma avaliação diversificada e continuada; • Apresentar avaliações de aprendizagem que possam mensurar e construir dimensões qualitativas e quantitativas; • Ter métodos avaliativos que respeitem a autonomia do professor, bem como os aspectos linguísticos (bilíngue) e intercultural.

Fonte: Diário de campo do pesquisador

Essas diretrizes e princípios apresentados no quadro 10 serão para a escola, por exemplo, o que uma bússola representa para um explorador, ou o que um mapa simboliza a um cartógrafo (FGV, 2020). Estes itens foram concebidos a partir dos momentos de pesquisa-ação, por meio de reuniões com os professores indígenas e gestão das escolas. E por conseguinte, são princípios basilares que fornecem as direções necessárias para que a educação escolar indígena permaneça num caminho traçado e alcance novas metas, tanto para a comunidade escolar de Mariazinha quanto de São José.

3.3 As matrizes curriculares do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Indígena Tekator

As matrizes curriculares se materializam em um documento que rege seu ensino, sendo o ponto da organização pedagógica da escola. Trata-se de um instrumento que organiza o currículo, estipulando as disciplinas obrigatórias, eletivas e as suas cargas horárias. As diretrizes curriculares do Ministério da Educação são norteadoras das estruturas, que não podem ser construídas aleatoriamente. Anastasiou (2010) demonstra que elas precisam ser partes integrantes do Projeto Político Pedagógico, e além disso, conversar com flexibilidade com todo o funcionamento do ensino.

Os componentes curriculares foram propostos para os 03 (três) ciclos de ensino existentes na EEI Tekator, em duas modalidades aplicadas: ensino regular e educação de jovens e adultos. Por sua vez, a definição das cargas horárias seguem a legislação vigente, desde a LDB até os pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. São divididos nas áreas do conhecimento: a) Interculturalidade (a parte diversificada, que neste proposta ganha essa nova nomenclatura); b) Línguas; c) Matemática; d) Ciências Humanas; e e) Ciências da Natureza.

Os conteúdos surgem a partir de legislação nacional (ou da necessidade da própria escola) e serão desenvolvidos de forma interdisciplinar e transdisciplinar, com base no entendimento de que a aprendizagem não se limita por áreas de conhecimento e sim de maneira complexo e complementar. Outrossim, as 06 (seis) matrizes curriculares que aparecem nos quadros de nº 11 a 16, foram pensadas e construídas coletivamente para promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, numa perspectiva intercultural e bilíngue, bem como de manutenção da língua e cultura maternas. Portanto, o documento é uma ferramenta

basilar para a qualidade da educação ao estabelecer os níveis de desenvolvimento que todos os alunos têm o direito de acesso, permanência e êxito, na EEI Tekator.

Quadro 11 – Ensino fundamental – 1º fase – ensino regular – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator							
Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Educação escolar indígena							
Vigência: a partir da decisão da comunidade				Turnos: matutino e vespertino			
Carga horária total: 5.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40			
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual			
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual					Carga horária total anual
		1º Ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4	4	4	4	4	800
		160	160	160	160	160	
Linguagens	Língua Indígena	6	6	6	6	6	1200
	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	1000
	Artes	1	1	1	1	1	200
	Educação Física	1	1	1	1	1	200
Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	1000
Ciências Humanas	História	1	1	1	1	1	200
	Geografia	1	1	1	1	1	200
Ciências da Natureza	Ciências	1	1	1	1	1	200
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	1000	1000	5000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 12 - Ensino fundamental – 2º fase – ensino regular – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator						
Ensino Fundamental – Séries Finais – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: matutino e vespertino			
Carga horária total: 4.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual				Carga horária total anual
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4 160	4 160	4 160	4 160	640
Linguagens	Língua Indígena	4 160	4 160	4 160	4 160	640
	Língua Portuguesa	4 160	4 160	4 160	4 160	640
	Artes	1 40	1 40	1 40	1 40	160
	Educação Física	1 40	1 40	1 40	1 40	160
	Língua Inglesa	1 40	1 40	1 40	1 40	160
Matemática	Matemática	5 200	5 200	5 200	5 200	800
Ciências Humanas	História	1 40	2 80	1 40	2 80	240
	Geografia	2 80	1 40	2 80	1 40	240
Ciências da Natureza	Ciências	2 80	2 80	2 80	-	240
	Física	-	-	-	1 40	40
	Química	-	-	-	1 40	40
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	1000	4000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 13 - Ensino médio – ensino regular – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator					
Ensino Médio – Educação escolar indígena					
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno		
Carga horária total: 3.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40	
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual	
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual			Carga horária total anual
		1º Série	2º série	3ª série	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4	4	4	480
		160	160	160	
Línguas	Língua Indígena	5	5	5	600
		200	200	200	
	Língua Portuguesa	4	4	4	480
		160	160	160	
	Artes	-	1	1	80
			40	40	
Línguas	Educação Física	1	1	-	80
		40	40		
	Língua Inglesa	1	-	1	80
		40		40	
	Matemática	4	4	4	480
		160	160	160	
Matemática	Matemática	4	4	4	480
		160	160	160	
	História	-	1	1	80
			40	40	
Ciências Humanas	Sociologia	1	1	1	120
		40	40	40	
	Filosofia	1	1	1	120
		40	40	40	
Ciências Humanas	Geografia	1	-	1	80
		40		40	
	Física	1	1	-	80
		40	40		
Ciências da Natureza	Química	1	1	1	120
		40	40	40	
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	1	120
		40	40	40	
Total de aulas semanal.....		25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	3000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 14 - Ensino fundamental – 1º fase: EJA – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator						
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º segmento – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno			
Carga horária total: 2.000		Dias letivos: 100		Semanas: 20		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: semestral		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária semestral				Carga horária total semestral
		1º período	2º período	3º período	4º período	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	3 60	3 60	3 60	3 60	240
Línguagens	Língua Indígena	5 100	5 100	5 100	5 100	400
	Língua Portuguesa	5 100	5 100	5 100	5 100	400
	Artes	1 20	1 20	1 20	1 20	80
	Educação Física	1 20	1 20	1 20	1 20	80
Matemática	Matemática	5 100	5 100	5 100	5 100	400
Ciências Humanas	História	1 20	2 40	2 40	2 40	140
	Geografia	2 40	1 20	2 40	1 20	120
Ciências da Natureza	Ciências	2 40	2 40	1 20	2 40	140
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas semestral.....		500	500	500	500	2000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 15 - Ensino fundamental – 2º fase: EJA – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator						
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º segmento – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno			
Carga horária total: 2.000		Dias letivos: 100		Semanas: 20		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: semestral		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária semestral				Carga horária total semestral
		1º período	2º período	3º período	4º período	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4 80	4 80	4 80	4 80	320
Linguagens	Língua Indígena	5 100	5 100	5 100	5 100	400
	Língua Portuguesa	4 80	4 80	4 80	4 80	320
	Artes	1 20	1 20	1 20	1 20	80
	Educação Física	1 20	1 20	1 20	1 20	80
	Língua Inglesa	1 20	1 20	1 20	1 20	80
Matemática	Matemática	5 100	5 100	5 100	5 100	400
Ciências Humanas	História	2 40	1 20	1 20	1 20	100
	Geografia	1 20	2 40	1 20	1 20	100
Ciências da Natureza	Ciências	1 20	1 20	2 40	-	80
	Física	-	-	-	1 20	20
	Química	-	-	-	1 20	20
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas semestral.....		500	500	500	500	2000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 16 - Ensino médio – EJA – EEI Tekator

Escola Estadual Indígena Tekator					
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3º segmento – Educação escolar indígena					
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno		
Carga horária total: 1500		Dias letivos: 100		Semanas: 20	
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual	
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual			Carga horária total anual
		1º Série	2º série	3ª série	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4	4	4	240
		80	80	80	
Línguas	Língua Indígena	5 100	5 100	5 100	300
	Língua Portuguesa	5 100	5 100	5 100	300
	Artes	-	1 20	1 20	40
	Educação Física	1 20	1 20	-	40
	Língua Inglesa	1 20	-	1 20	40
Matemática	Matemática	3 60	3 60	3 60	180
Ciências Humanas	História	-	1 20	1 20	40
	Sociologia	1 20	1 20	1 20	60
	Filosofia	1 20	1 20	1 20	60
	Geografia	1 20	-	1 20	40
Ciências da Natureza	Física	1 20	1 20	-	40
	Química	1 20	1 20	1 20	60
	Biologia	1 20	1 20	1 20	60
Total de aulas semanal.....		25	25	25	-
Total de aulas anual.....		500	500	500	1500

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

3.4 As matrizes curriculares do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Indígena Mätyk

De maneira similar ao estabelecido no item 3.3, os componentes curriculares foram propostos aos níveis e modalidades de ensino existentes também na EEI Mätyk. Estes seguiram a legislação e a mesma distribuição pelas áreas do conhecimento. E por isso, as 06 (seis) matrizes curriculares prescritas nos quadros de nº 17 a 22, foram concebidas para assegurar a manutenção da língua e cultura maternas.

Quadro 17 – Ensino fundamental – 1º fase – ensino regular – EEI Mätyk

Escola Estadual Indígena Mätyk							
Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Educação escolar indígena							
Vigência: a partir da decisão da comunidade				Turnos: matutino e vespertino			
Carga horária total: 5.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40			
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual			
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal /					Carga horária total anual
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	3	3	3	3	3	600
		120	120	120	120	120	
Linguagens	Língua Indígena	6	6	6	6	6	1200
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	1200
	Artes	1	1	1	1	1	200
	Educação Física	1	1	1	1	1	200
Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	1000
Ciências Humanas	História	1	1	1	1	1	200
	Geografia	1	1	1	1	1	200
Ciências da Natureza	Ciências	1	1	1	1	1	200
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	1000	1000	5000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 18 – Ensino fundamental – 2º fase – ensino regular – EEI Mãtyk

Escola Estadual Indígena Mãtyk						
Ensino Fundamental – Séries Finais – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: matutino e vespertino			
Carga horária total: 4.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual				Carga horária total anual
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4	4	4	4	640
		160	160	160	160	
Linguagens	Língua Indígena	4	4	4	4	640
	Língua Portuguesa	4	4	4	4	640
	Artes	1	1	1	1	160
	Educação Física	1	1	1	1	160
	Língua Inglesa	1	1	1	1	160
		40	40	40	40	
Matemática	Matemática	5	5	5	5	800
		200	200	200	200	
Ciências Humanas	História	1	2	1	2	240
	Geografia	2	1	2	1	240
		40	80	40	80	
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	-	240
	Física	-	-	-	1	40
	Química	-	-	-	1	40
		80	80	80	-	
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	1000	4000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 19 – Ensino médio – ensino regular – EEI Mätyk

Escola Estadual Indígena Mätyk					
Ensino Médio – Educação escolar indígena					
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno		
Carga horária total: 3.000		Dias letivos: 200		Semanas: 40	
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual	
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual			Carga horária total anual
		1º Série	2º série	3ª série	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4	4	4	480
		160	160	160	
Línguas	Língua Indígena	4	4	4	480
		160	160	160	
	Língua Portuguesa	4	4	4	480
		160	160	160	
	Artes	-	1	1	80
		40	40		
Línguas	Educação Física	1	1	-	80
		40	40		
	Língua Inglesa	1	-	1	80
		40		40	
Matemática	Matemática	5	5	5	600
		200	200	200	
Ciências Humanas	História	-	1	1	80
			40	40	
	Sociologia	1	1	1	120
		40	40	40	
Ciências Humanas	Filosofia	1	1	1	120
		40	40	40	
Ciências Humanas	Geografia	1	-	1	80
		40		40	
Ciências da Natureza	Física	1	1	-	80
		40	40		
Ciências da Natureza	Química	1	1	1	120
		40	40	40	
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	1	120
		40	40	40	
Total de aulas semanal.....		25	25	25	-
Total de aulas anual.....		1000	1000	1000	3000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 20 - Ensino fundamental – 1º fase: EJA - EEI Mătyk

Escola Estadual Indígena Mătyk						
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º segmento – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno			
Carga horária total: 2.000		Dias letivos: 100		Semanas: 20		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: semestral		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária semestral				Carga horária total semestral
		1º período	2º período	3º período	4º período	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	3 60	3 60	3 60	3 60	240
Linguagens	Língua Indígena	5 100	5 100	5 100	5 100	400
	Língua Portuguesa	5 100	5 100	5 100	5 100	400
	Artes	1 20	1 20	1 20	1 20	80
	Educação Física	1 20	1 20	1 20	1 20	80
Matemática	Matemática	5 100	5 100	5 100	5 100	400
Ciências Humanas	História	1 20	2 40	2 40	2 40	140
	Geografia	2 40	1 20	2 40	1 20	120
Ciências da Natureza	Ciências	2 40	2 40	1 20	2 40	140
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas semestral.....		500	500	500	500	2000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 21 - Ensino fundamental – 2º fase: EJA - EEI Mãtyk

Escola Estadual Indígena Mãtyk						
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º segmento – Educação escolar indígena						
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: matutino e vespertino			
Carga horária total: 2.000		Dias letivos: 100		Semanas: 20		
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: semestral		
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária semestral				Carga horária total semestral
		1º período	2º período	3º período	4º período	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	3	3	3	3	240
		60	60	60	60	
Linguagens	Língua Indígena	5	5	5	5	400
	Língua Portuguesa	5	5	5	5	400
	Artes	1	1	1	1	80
	Educação Física	1	1	1	1	80
	Língua Inglesa	1	1	1	1	80
		20	20	20	20	
Matemática	Matemática	5	5	5	5	400
		100	100	100	100	
Ciências Humanas	História	2	1	1	1	100
	Geografia	1	2	1	1	100
		40	20	20	20	
Ciências da Natureza	Ciências	1	1	2	-	80
	Física	-	-	-	1	20
	Química	-	-	-	1	20
		20	20	40		
		-	-	-	20	
		-	-	-	20	
Total de aulas semanal.....		25	25	25	25	-
Total de aulas semestral.....		500	500	500	500	2000

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

Quadro 22 - Ensino médio – EJA - EEI Mätyk

Escola Estadual Indígena Mätyk					
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3º segmento – Educação escolar indígena					
Vigência: a partir da decisão da comunidade			Turnos: vespertino e noturno		
Carga horária total: 1500		Dias letivos: 100		Semanas: 20	
Dias por semana: 05		Duração da aula: 50min		Regime: anual	
Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal / Carga horária anual			Carga horária total anual
		1º Série	2º série	3ª série	
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	4 80	4 80	4 80	240
Línguas	Língua Indígena	5 100	5 100	5 100	300
	Língua Portuguesa	5 100	5 100	5 100	300
	Artes	-	1 20	1 20	40
	Educação Física	1 20	1 20	-	40
	Língua Inglesa	1 20	-	1 20	40
Matemática	Matemática	3 60	3 60	3 60	180
Ciências Humanas	História	-	1 20	1 20	40
	Sociologia	1 20	1 20	1 20	60
	Filosofia	1 20	1 20	1 20	60
	Geografia	1 20	-	1 20	40
Ciências da Natureza	Física	1 20	1 20	-	40
	Química	1 20	1 20	1 20	60
	Biologia	1 20	1 20	1 20	60
Total de aulas semanal.....		25	25	25	-
Total de aulas anual.....		500	500	500	1500

Fonte: Adaptação da estrutura curricular vigente pelo pesquisador

A escola foi pensada como um todo e refletida nessa estrutura, que deve ser percebida como um roteiro dinâmico e flexível, jamais rígido, pois a escola e o educador devem compreender e utilizar os conhecimentos de disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, discutidos por Albuquerque (2012a), Suanno (2015), Almeida (2015) e também pelo Professor Boaventura de Sousa Santos (2010).

Nota-se que Santos (2006) é preocupado com a formalização da educação como ela tem ocorrido, pois para ele, a partir de uma visão criativa da escola, procura-se construir novas rotinas e práticas pedagógicas transdisciplinares, que possibilitem ao aluno desenvolver razão, emoção, percepção e consciência, sempre de maneira articulada, e assim modificar também a forma de viver e ver o mundo à sua volta.

De acordo com Suanno (2011), a transdisciplinaridade é a abertura a novos conhecimentos a partir do conhecimento disciplinar existente e da vivência do estudante, promovendo uma perspectiva global, que parte do local e que transforma a realidade das pessoas. Ela é um processo de ensino e aprendizagem que tem por finalidade a compreensão da realidade, que abraça conhecimentos científicos e vivenciais, os articula, quebra as suas fragmentações, e se posiciona entre e além das disciplinas, gerando um novo saber, contextualizado.

Posiciono-me, portanto, como defensor e reconhecedor de que o ensino transdisciplinar e intercultural é possível aos estudantes indígenas das Escolas Estaduais Tekator e Mătyk, pois concateno este binômio – da transdisciplinaridade e interculturalidade – aos saberes tradicionais, aos conhecimentos científicos, ao diálogo com diferentes culturas e linguagens, à complexidade da essência humana e às relações sociais e econômicas dos grupos étnicos. Tudo isso, onde o meu eu se coloca no lugar do outro; em que cada ser é único; em que as aprendizagens precisam ser sensíveis, reais e integrais; e que o processo educacional e a aprendizagem são muito mais procedimentos de empatia e envolvimento, do que um sistema tão somente mecânico ou didático.

O percurso para a implementação de um modelo aberto de PPP é profícuo, pois não basta alterar a sua forma e padrão, o mais importante é tecer, ao longo do tempo, a sua mudança, considerando como atores os professores, os estudantes, a comunidade escolar, respaldados por um equipe pedagógica multiprofissional, mediante diálogo proveitoso entre os pares com o intuito de repensar a clássica

formação profissional para potencializar instrumentos e ações voltados a um desenvolvimento integral, principalmente, com as peculiaridades percebidas nos povos indígenas pesquisados.

Assim, consoante ao que preconizou Krahô-Yahé (2017), em sua dissertação de mestrado com foco também para um Projeto Político Pedagógico de sua comunidade, em que desde os anos iniciais do ensino fundamental, os professores e alunos assumem o papel de sujeitos criadores, pensam o ensino por meio de uma pedagogia flexível em termos de abordagens metodológicas, conteúdos, eixos temáticos e gestão escolar.

Por isso, a proposição do modelo aberto de PPP buscou cumprir uma educação integral nas regras de construção, porém individual para as necessidades de cada escola indígena. Buscou-se respeitar as diferenças entre as comunidades, entre os indígenas e não-indígenas, e ao mesmo tempo verificou-se a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida.

Observou-se que alguns aspectos necessitaram de maior discussão em reunião presencial com os professores indígenas, porém, o momento pandêmico de Covid-19 impossibilitou esse encontro, que seria de arremate a alguns pontos, que somente eles poderiam dizer com propriedade, como por exemplo o esmiuçar do quadro 10, que trata de diretrizes para cada escola.

Sobre a problemática da pandemia, o anexo B traz excelentes debates que envolvem a situação da educação escolar indígena brasileira nos últimos anos (2020 e 2021), inclusive a consternação com a sanidade e a biossegurança dos povos. Trata-se de uma preocupação acertada, primeiramente, com a vida. Estes aspectos constam em trechos da Carta do V do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, corroborada pelos signatários do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI, 2020).

As discussões que fundamentaram as decisões desta seção serão detalhadas no Capítulo IV, a seguir, pois não basta fazer a proposta, é necessário descrevê-la, mesmo que objetivamente, para que fique claro que houve respeito ao indígena, à escola e ao professor indígena, e que valorizou os seus conhecimentos, permitindo que crianças, jovens e adultos possam partilhar desse processo de desenvolvimento pessoal e interpessoal, que a educação escolar é capaz de fazer.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS APINAYÉ EM UMA PROPOSTA ABERTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Labov (1972) instituiu a aceção de que o sistema linguístico, inerentemente variável, é formado pelo conjunto das formas manifestadas na situação social por falantes em processo real de comunicação. Nessa perspectiva, a análise da língua, assim concebida, envolve a adoção de um conjunto de fatores não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos como os de natureza social e cultural. Isso significa adotar a concepção de que operam na linguagem motivações em competição de natureza interna e externa, que participam ativamente da aplicação de uma regra, favorecendo-a ou desfavorecendo-a, de acordo com o contato e uso.

Reitero, por conseguinte, a tese defendida de que o processo de manutenção da língua materna do povo Apinayé se dá por meio de uma educação integral, e nesta perspectiva este modelo aberto de PPP foi construído democraticamente, tendo sua matriz curricular que valoriza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Esta tese é corroborada pela compreensão de que a educação integral se efetiva numa pedagogia praticada em diálogo constante com o território e a realidade dos estudantes indígenas em questão. Ela se confirma em um modelo transdisciplinar, que é muito mais abrangente que reduzir o ensino aos componentes curriculares, ao tempo-escola, à hierarquização dos conteúdos, ao livro didático, aos processos rotineiros de avaliação, dentre outros perceptíveis no modelo tradicional. Em síntese, a educação escolar integral indígena precisa ser concebida numa perspectiva transdisciplinar. E neste caso em questão, considerando os aspectos para manutenção da língua e da cultura do povo Apinayé, construiu-se um espelho aberto de PPP. Destaca-se neste capítulo, a apresentação de algumas considerações pertinentes à discussão.

4.1 Os momentos de discussão nas Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mätyk

Inicia-se com a consideração que a visão de mundo dos indígenas difere da visão de mundo da sociedade não-indígena, conforme cita Macedo e Albuquerque (2014),

portanto, como prioriza a coletividade e o bem-estar de todos, a sociedade indígena requer uma escola que alimente esses mesmos princípios e valores.

E por conseguinte, as discussões, o convívio, as observações, as atividades letivas e o contato com a comunidade foi muito relevante para a construção desta tese. Preliminarmente, no período de 22 a 25 de outubro de 2016, realizou-se pesquisa na Escola Estadual Tekator na Aldeia Mariazinha, bem como reunião com o diretor Emílio Dias Apinayé e com a coordenadora pedagógica Jocirene Gomes, que realizam suas funções com o afinco e presteza para a manutenção da educação escolar indígena na comunidade.

Dentre os assuntos tratados, tem-se a importância da pesquisa de doutorado e a autorização para que seja feita nessa escola. Abordou-se também sobre ações desenvolvidas pela escola para a manutenção da língua materna, com destaque para o 1º Seminário “Importância da Língua Panhĩ Kapẽr”, ocorrido em abril de 2016. Essas atividades evidenciaram as novas possibilidades pedagógicas vivenciadas na comunidade com foco no estudante indígena, no docente e naqueles que gerenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, concretizou-se, no período de 22 a 25 de outubro de 2016, nas dependências da Escola Estadual Mãtyk na Aldeia São José, a primeira reunião para tratar da aceitação da escola para ser loco da pesquisa, e também a importância da investigação acadêmica sobre educação escolar indígena, interculturalidade, letramento e alfabetização.

A reunião aconteceu com o diretor Davi Wamimen Chavito Apinagé, bem como de servidores indígenas da escola. Abordou-se assuntos acerca do funcionamento da escola e sobre projetos realizados na comunidade escolar, face à preocupação com a aprendizagem das línguas materna e portuguesa, e ainda com os saberes tradicionais.

Destacou-se que a escola foi parceira da Universidade Federal do Tocantins para a realização da Oficina “Saberes Indígenas na Escola”, realizada em abril e 2016, com a importante participação de lideranças de várias aldeias do território Apinayé, professores e estudantes indígenas, bem como de professores e acadêmicos de universidades.

Outro ponto relevante, foi a abordagem sobre a participação dos estudantes indígenas em competições desportivas, momentos em que foi demonstrado que os/as atletas (dos gêneros masculino e feminino) obtiveram excelentes desempenhos e

resultados, merecendo orgulho e satisfação, pois trouxeram o reconhecimento esportivo à etnia Apinayé.

Realizou-se visita à residência do cacique Euclides Dias Apinagé da aldeia Mariazinha, que ocorreu no período de 13 a 20 de junho de 2017, bem como também atividades de pesquisa na Escola Tekator. A visita ao cacique foi fundamental, pois conforme preceitua a legislação da FUNAI, a liderança da comunidade indígena reserva-se o direito de autorizar ou não a entrada e permanência de pesquisadores e pesquisadoras em suas terras.

E por isso, foi necessário que, em primeira instância, a liderança indígena fosse consultada, e assim, a partir dessa reunião expediu-se um documento de anuência que resguarda a viabilidade de coleta de dados in loco. Durante a visita, organizou-se um agrupamento familiar e de moradores à porta da residência, que fica de frente à rua paralela ao pátio da aldeia, sendo comum esta rotina e costume, em que crianças, adultos e idosos tratam de suas atividades e experiências cotidianas ou de suas narrativas peculiares.

Outro ponto relevante a ser frisado é a valorização ao idoso, ao adulto e às lideranças nestas comunidades étnicas. Isso ocorre porque nas aldeias, em que a cultura grupal reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, se for o caso.

No período de 13 a 20 de junho de 2017, além das ações junto à escola Matyk, realizou-se a visita ao cacique Luiz Kumuká Apinagé, da aldeia São José, com o objetivo de recolher assinatura em autorização específica para fins de pesquisa em sua comunidade.

Na oportunidade, fez-se visita à casa da Senhora Josina Apinagé, uma anciã muito comunicativa, sábia e batalhadora, da aldeia São José, que me deu um nome indígena, batizando-me de Katàm. Trata-se de um nome comum e usual entre o seu povo, que ela apreciava muito. Ela afirmou ter afeição aos indígenas que possuem esse nome, e que atribuiu, demonstrando carinho e respeito à minha pessoa. Aquele momento foi a assinatura de uma aliança com o povo Apinayé, que se solidifica a cada palavra que escrevo sobre eles e a cada pensamento de retorno àquelas comunidades.

Infelizmente, no dia 21 de agosto de 2018, ela que já apresentava cegueira e algumas comorbidades, veio a falecimento, fazendo sua passagem para o plano etéreo

dos indígenas. Ficou o seu legado e um registro fotográfico pessoal e memorialístico para não se esquecer nunca.

No período de 18 a 20 de abril de 2019, além das visitas aos professores para discussão sobre currículo escolar, ocorreu a participação no ritual de casamento de Lucy Apinagé e Aldemar Apinagé. Durante o evento, o casal saiu com indumentária brancas e pinturas tradicionais em vermelho e preto.

Ocorreu uma espécie de cortejo com cantorias, originada na casa da mãe da noiva, passando por várias ruas da aldeia, dando volta ao pátio. Ao chegar na casa do pai do noivo, a mesa estava posta com bebidas e comidas (sucos, refrigerantes, bolos, salgados e tortas). Ali celebrou-se o casamento e dividiu-se os alimentos festivos. O cortejo com cantorias fez o caminho contrário, dirigindo-se à casa da mãe da noiva, onde novamente foram servidas porções de culinárias expostas em área externa da casa.

Conforme estabelece Fonseca (2017) e Wagner (2005) nas tradições dos povos indígenas, o início de um novo núcleo familiar e o ato construtivo da conjugalidade são marcados por uma cerimônia de casamento. E portanto, afirmo que é a partir da celebração que os indivíduos assumem os papéis e as funções de marido e mulher perante a sua sociedade indígena. Enfatizo também que muitos significados estão implícitos na concretização de um casamento, pois a cerimônia deixa evidenciado o caráter solene e ritualístico, uma vez que costuma ocorrer e ser festejado a partir de normas, valores e costumes sociais, consoante aos observados no referido matrimônio.

No período compreendido entre 22 de outubro de 2016 e 02 de novembro de 2019, as imersões e visitas às instalações das escolas Estaduais Tekator e Mâtyk, nos turnos matutinos, vespertino e noturno, tiveram diversos objetivos alinhados à pesquisa desta tese, momento em que destacamos: **a)** coleta de dados documentais nas coordenações pedagógicas e direção geral; **b)** observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, na relação aluno e professor; **c)** realização de reuniões para discussão e escrita prévia de modelos para fins de alinhamento de uma proposta; **d)** conhecimento e observação dos familiares e estudantes, nas aldeias pesquisadas; **e)** diálogo com os motoristas que transportam os estudantes em ônibus escolares, de forma gratuita; **f)** observação da relação das autoridades constituídas (caciques) com as comunidades das duas aldeias; **g)** auxílio nas atividades desenvolvidas em sala de aula; **h)** realização de atividades letivas em sala de aula,

com o apoio dos professores indígenas, mas especificamente de leitura e escrita de pequenos textos e recortes; **i)** coleta de dados do funcionamento da escola com os professores indígenas nas escolas; **j)** compreensão e análise de dados específicos para a construção das matrizes curriculares junto à coordenação pedagógica e aos professores indígenas; **k)** apresentação e discussão sobre currículo escolar; **l)** aplicação do questionário aos professores indígenas das escolas; **m)** elaboração de modelos de divisão de aulas de língua portuguesa e língua materna; e **n)** observação da rotina de professores, servidores e estudantes.

Concretizou-se também momentos de interação na escola Estadual Tekator, entre estudantes, professores indígenas, professores não-indígenas e visitantes pesquisadores da UFT, com ações desenvolvidas com foco na pesquisa e realização de atividades letivas, bem como de diálogo e discussão com os professores, no período de 28 a 30 de outubro de 2019.

No período de 31 de outubro a 02 de novembro de 2019, aconteceram momentos de pesquisa-ação na escola Estadual Mătyk, no caso em sala de aula com professor e estudantes. Evidencia-se que as mesmas atividades realizadas na escola Tekator, também foram propostas e realizadas na escola Mătyk, com o viés da pesquisa-ação, pois esta é compreendida por este pesquisador como um processo que se transforma continuamente em espirais de ação, reflexão e reação.

Afirmo, positivamente, que a pesquisa-ação ocorreu nas escolas indígenas com o objetivo de melhorar a racionalidade e a suas próprias práticas sociais e educacionais. Ela foi consolidada na autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes envolvidos.

Houve a preocupação para que fosse desenvolvida de forma contínua, cuja prática se deu na observação das reações do participantes, não ocorrendo manipulação das situações de vivência ou acompanhamento das ações. Em síntese, realizou-se debates e observações originados a partir de algum tipo de problema ou rotina institucional, como no caso das discussões sobre currículo, leitura e bilinguismo, dentre outros que serão melhor detalhados na seção 4.2, *a posteriori*.

Desde o ano de 2015, já existia na escola Tekator uma série de ações para o fortalecimento da cultura indígena, como no caso do Projeto Gernhōxwŷnh Nywjê – cujo objetivo é o resgate e manutenção da cantoria entre os jovens nos rituais Apinayé – uma vez que esta tradição tem sido esquecida ao longo das últimas décadas.

E assim, no dia 30 de outubro de 2019, a partir de uma parceria entre a UFT e a Escola Indígena Tekator, foi realizado no Câmpus de Tocantinópolis o “I Encontro das Culturas Indígenas da UFT”. Observou-se que a temática “A Luta e a Permanência na Universidade Pública”, foi relevante ao evento, pois promoveu trocas de saberes entre as comunidade envolvidas, numa perspectiva intercultural.

Um dos pontos fortes do evento ocorreu na apresentação do Projeto “Grernhōxwŷnh Nywjê, coordenado por Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, professor na Escola Indígena Tekator, face ao envolvimento de todos os participantes com os rituais. O dia foi contemplado ainda por pinturas corporais, corrida de tora, discursos em língua indígena e materna, bem como de muitas cantorias da cultura Apinayé, que foram entoadas pelo cantor Juliano Nhinô.

Assim, em continuidade à explicação dos vários pontos de construção dos modelos abertos de PPP, remonta-se aos diálogos, aos debates, às conversas informais, às vivências interculturais, aos questionários, dentre outros, que trouxeram a percepção de que as comunidades aspiram por uma escola que reconheça que tudo no mundo mantém uma conexão, e por isso, que se frise, que a escola não é simplesmente uma política pública, mas também um anseio das próprias comunidades indígenas.

As características apresentadas pelo povo Apinayé repercutem numa educação que reflita os anseios e as necessidades das comunidades indígenas, que esteja calcada no seu contexto sociocultural e linguístico, que ocorra num modelo bilíngue-intercultural e transdisciplinar, conforme o que preceitua Albuquerque (1999) e Suanno (2014).

Neste trabalho, as ações desenvolvidas tiveram respaldo na pesquisa-ação com nuances da pesquisa etnográfica. A pesquisa-ação foi uma estratégia para o desenvolvimento dos professores indígenas, de modo que eles utilizassem sua própria prática para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, como no caso da apresentação de suas concepções para a construção de uma proposta de PPP.

No que diz respeito às nuances etnográficas, ela ocorreu com base no seu caráter mais descritivo, e pude sistematizar os dados, por meio da forma como o professor lida com a situação do bilinguismo, e ainda no dia-a-dia, quando das visitas técnicas por

meio da observação atenta dos grupos Apinayé e de suas culturas, ao longo dos anos 2016 a 2021.

4.2 O protagonismo dos professores indígenas no processo de construção de uma proposta de Projeto Político Pedagógico

O protagonismo do professor é fundamental, seja no ensino, seja na construção dos documentos institucionais, e neste caso, na construção dos modelos abertos de PPP, que se deu pela sugestão quanto ao currículo, temas a serem tratados, componentes curriculares a serem trabalhados, número de aulas de língua materna e portuguesa, dentre outros.

Sobre a língua materna, precisa-se da reflexão sobre os questionamentos de que a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, e a este respeito, Albuquerque (2011), afirma que por outro lado, também pode ser ela mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização, a depender do esforço dos envolvidos, e, principalmente, do professor.

Quanto aos professores e professoras indígenas com os quais se manteve diálogo e aplicação de questionário, esclareça-se que foram 07 e 08 pessoas, respectivamente nas EEI Tekator e Mãtyk, que serão aqui chamadas de T1 a T7 e de M1 a M8. Esclareça que apenas dois da EEI Tekator ainda não concluíram ensino superior; os que concluíram, fizeram sua formação em programas interculturais voltados ao indígena ou à educação do campo.

O quadro 23 traz a transcrição de algumas partes dos questionários respondidos por meio do formulário do Apêndice 01, e que subsidiaram a decisão quanto aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Materna da proposta aberta de PPP:

Quadro 23 – Entrevista com os professores das EEI Tekator e Mãtyk

Percepção	Discurso	Entrevistado
1. O currículo transdisciplinar permite dar mais ênfase à cultura indígena.	“Na língua indígena”.	T7
	“Saberes indígenas, arte, história, língua materna”.	T2
	“Língua materna, artes, história, geografia, saberes indígenas”.	T3

	“Saberes indígenas, história, artes”.	M6
	“Na língua materna”.	M5
	“Saberes indígenas”.	M4
2. É necessária a manutenção cultural e linguística, porém não precisa criar novos componentes curriculares.	“No currículo, as disciplinas que já tem está bom, só falta acrescentar as aulas, tem que priorizar as disciplinas que tem, tem que respeitar a nossa cultura e tradição do nosso povo”.	T3
	“Precisa alfabetizar primeiro na língua indígena”.	T7
	“A cultura indígena, porque hoje nós povo apinajé, a língua é uma na fala, já é outra na escrita, já é diferente”.	T4
	“Ter uma alfabetização intercultural.”	T6
	“Já existem os componentes curriculares”.	M2
	“Está bom”.	M5
	“Não, porque já temos a língua materna”.	M7
	“Somente retornar a cosmologia”.	M8
3. Existe a compreensão sobre a melhoria no ensino de língua materna	“Na minha opinião, quantidades de aulas não são importantes, o importante é rever todo o processo de ensino de língua materna, se está sendo satisfatório como está.”	T1
	“Seria bom 5 aulas semanais trabalhadas na disciplina de língua materna, onde nossos alunos possam conhecer e aprender a ler e escrever a sua própria línguas originárias.”	T3
	“O número de aulas na língua materna é pouco para trabalhar, tem que ter mais aulas de língua materna”.	T5
	“Precisa aumentar o número de aulas de língua materna, é a língua mais falada na comunidades, tanto pelas crianças e os jovens”.	M3
	“Bom aumentar, porque a língua materna mostra a fala, a escrita e a cultura do povo Apinagé”.	M5
	“Tem que ter um tempo adequado para trabalhar os conhecimentos”.	M4
	“Na minha opinião, é preciso equilibrar, pois as duas línguas materna e portuguesa são igualmente	M7

	importante para a escola”.	
4. Ocorre a valorização da língua portuguesa, considerando o seu prestígio social.	“Aumentar a quantidade para o aluno aprender língua portuguesa, para fazer faculdade fora, para conhecer a sua fala e escrita, para o trabalho e sociedade”.	T6
	“O número de aula de português é excelente, porque a quantidade de aula nas língua é o mesmo”.	T2
	“Se for comparado, tem mais aulas de língua portuguesa em todas as disciplinas, por causa dos professores não-indígenas, então precisa rever se essas quantidades estão prejudicando o ensino de Panhĩ Kapẽr”.	T1
	“A minha opinião sobre o número de aula que eu trabalho, seria igual em português e língua indígena.”	M1
	“O ensino está razoável, tem que ser o mesmo número de aulas de português e língua materna”.	M2
	“É um bom número de aula que dá para trabalhar com a língua do kupẽ.”	M5
5. É preciso ter mais interculturalidade no currículo com os conteúdos do não-indígena.	“Porque a gente quer que nossos alunos tenha aulas de músicas, aulas de violão e outras aulas diferentes”	T4
	“Música, balé, informática, sala de vídeo, danças”.	T2
	“Necessita de música, de dança, oficina de artesanato, de computador e de robótica”.	M7
	“Música, dança e informática”.	M8

Fonte: Sistematização dos questionários respondidos

Observou-se no quadro 23, que existe uma preocupação para a reorganização do ensino de língua nas escolas, face às questões sociolinguísticas, que já vem sendo discutidas ao longo desta tese. Para tanto, a língua indígena deverá assumir papéis e espaços na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações.

Afirmo que se retratam os impasses provenientes dos conflitos linguísticos, corroborados, no que diz respeito a situações delicadas dentro da escola. No caso das escolas indígenas Apinayé Mãtyk e Tekator, esse conflito é recorrente no cotidiano dos professores, quer sejam indígenas ou não-indígenas, face ao bilinguismo vivenciado no

contato, ora com seu povo, ora com a sociedade majoritária envolvente. Destaque que Almeida (2015) e Maher (2007) também abordam perspectivas similares a esta apresentada.

Como exemplo, pude perceber que os professores falantes da língua indígena enfrentam as dificuldades de adaptação de um currículo monolíngue, monocultural e descontextualizado da realidade deles e dos alunos. E por sua vez, os docentes não-indígenas, mesmo, dominando a língua na qual o material didático está escrito – português – encontram-se diante do problema de turmas em que os estudantes têm a Língua Portuguesa como a sua segunda língua.

Fundamento esta tese, portanto, em que a manutenção do bilinguismo (língua materna e portuguesa) se consolidam numa educação escolar integral, em que a perspectiva do Projeto Político Pedagógico deve ocorrer em perspectivas transdisciplinar e interdisciplinar.

Logo, a língua indígena, nesse caso, precisa ser a língua por meio da qual os professores e os alunos indígenas discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências e todos os conhecimentos pertinentes. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente.

Corroboro minha tese também com a afirmação de que, além disso, se os alunos indígenas aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, ao invés de recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria das atividades da sala de aula.

4.3 As implicações sociolinguísticas interculturais e transdisciplinares

A pluralidade de povos indígenas e de culturas no Brasil, segundo Silva (1999), encaminha para o imperativo de uma outra educação formal para os povos indígenas, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional, ou melhor esquadrinhando, que sejam diferentes tipos de escolas para o atendimento das reivindicações dos diversos povos indígenas em nosso país.

A escola não pode ser pensada como um mesmo modelo para todos, ele precisa ser arquitetada, mentalizada, organizada e construída diferentemente para cada povo que a requer. Entendendo o termo “construção” em todas as suas acepções sejam físicas, pedagógicas e, principalmente, nas relações interpessoais, para que cada currículo ali possa ocorrer.

Preliminarmente, cabe apresentar, orientações sociolinguísticas, interdisciplinares e transdisciplinares para os quadros anteriores de nº 11 a 22, citados anteriormente, que se apresentam como a proposta aberta de matriz curricular, conforme a legislação preceitua, e consultada na DRE/Tocantinópolis/ SEDUC-TO:

- a) os temas transversais podem ser trabalhados em todas os componentes curriculares ou por meio de projetos, cumprindo assim o objetivo da transdisciplinaridade;
- b) é relevante empregar a metodologia multidisciplinar por eixos temáticos escolhidos coletivamente, para a consecução dos projetos e ações no fazer pedagógico;
- c) a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/2003, orienta que os conteúdos de cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, merecendo destaque e valorização da formação do povo brasileiro;
- d) o componente curricular de Ensino Religioso é facultativo ao aluno, sendo que a Unidade Escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção por essa disciplina. Nessa disciplina deve-se refletir as diversas cosmovisões desenvolvidas pelas sociedades humanas, ou as cosmologias do próprio povo Apinayé, configurando-se como alternativa para as questões de espiritualidade;
- e) o componente curricular de Educação Física deve ser ministrada de forma lúdica e numa perspectiva intercultural, valorizando a prática das jogos indígenas, bem como promovendo a inserção dos estudantes indígenas nas atividades esportivas da comunidade urbana;
- f) a unidade, caso compreenda ter as condições de corpo docente, poderá trabalhar com a metodologia de pluridocência, o que vem a valorizar a formação continuada do professores;

- g) a música e seus conteúdos serão trabalhados consoante ao que determina a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, uma vez que estes conteúdos podem ser trabalhados na disciplina de História e Cultura Indígena da etnia Apinayé;
- h) os componentes curriculares de História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem o programa de História e Geografia, respectivamente, bem como aquelas no âmbito do município de Tocantinópolis-TO, em que se encontram inseridos;
- i) os conteúdos de Direitos Humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução CNE/CP Nº 01 de 30/05/2012, face à necessidade de formação para a cidadania;
- j) a cultura indígena e diversidade serão ofertadas de maneira contextualizada com os valores, crenças e costumes do povo Apinayé, e ainda, conforme sugerido no quadro 7, constante do capítulo III desta tese, sob a perspectiva intercultural e de transdisciplinaridade.
- k) os conteúdos de redação e gêneros textuais precisam ser trabalhados na perspectiva do bilinguismo, da interculturalidade, da transdisciplinaridade e também nas situações de oralidade, sendo desenvolvida por todos os professores, superando assim, a ideia de fragmentação da leitura e escrita, bem como de sua suposta restrição à área de linguagens.

Mesmo tendo sido previamente abordadas com os professores indígenas, as possibilidades e sugestões apresentadas precisam ser continuamente discutidas e rediscutidas para serem viabilizadas com toda a comunidade escolar indígena. Evidencia-se que o modelo de escola única não precisa mais operar. E por isso, a transdisciplinaridade precisa estar presente nos domínios interculturais e sociais indígenas, sendo vivenciada desde as crianças menores das aldeias na educação escolar.

Com isso, tem-se uma educação oriunda dos ensinamentos dos mais velhos, em que os professores indígenas buscam incorporar às suas práticas pedagógicas, os conhecimentos ancestrais, consoante a Almeida, Albuquerque e Pinho (2011), confluindo para as perspectivas transdisciplinares.

Suanno (2014) também enfoca a transdisciplinaridade como capacidade de dá novo significado ao conhecimento. Ela configura-se como um movimento que envolve as dimensões humanas, promove a alteridade, respeito ao próximo e à natureza. Ela valoriza a tolerância, compreensão e ética, sendo uma mudança de atitude ante a vida. No caso da educação escolar indígena é a possibilidade de um currículo que valoriza os saberes acadêmicos e não-acadêmicos, os científicos e os saberes ancestrais.

Retomando a perspectiva da interculturalidade, vale a conceituação de cultura e multiculturalismo, com o objetivo de destacar que as escolas indígenas possuem a necessidade de manutenção da sua língua materna, diante também da urgência de compreender e ser compreendido também em língua portuguesa. Sobre o conceito de cultura, Darcy Ribeiro evidencia:

[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação (RIBEIRO, 1972, p.138).

Candau (2003) demonstra que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Para ela, a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de sua própria cultura.

No que diz respeito ao conceito de Multiculturalismo, Candau (2008), demonstra que a polissemia do termo pode ser considerada uma dificuldade quando se tenta aprofundar nessa discussão. Discorrendo-se, especificamente acerca da questão multicultural no Brasil, observou-se que o país foi construído a partir de relações interétnicas, como por exemplo, no que se refere aos inúmeros grupos indígenas e afrodescendentes.

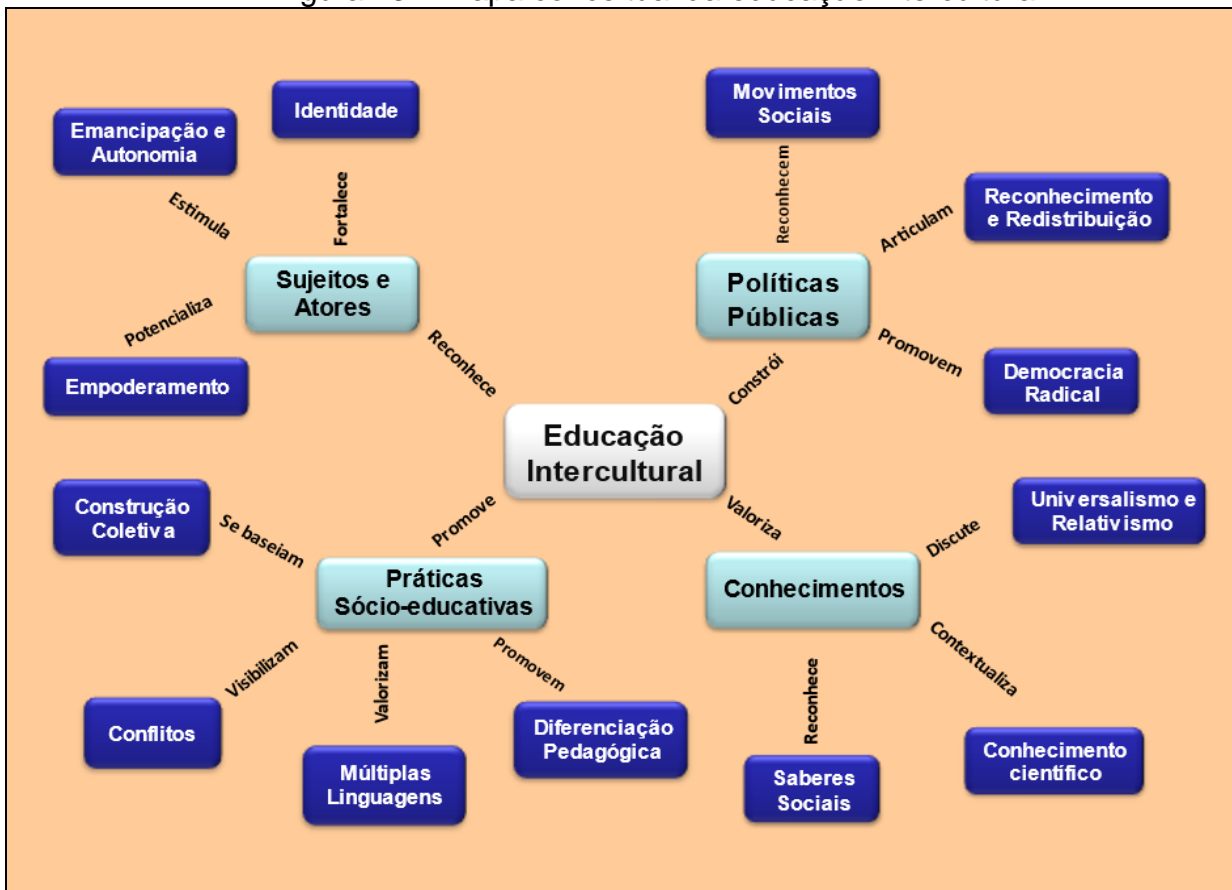
E, portanto, para ela distinguem-se duas abordagens na tratativa das questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva faz o multiculturalismo ser uma característica das cidades atuais. Nessa concepção, o que se enfatiza é a descrição da condição multicultural de cada contexto. A abordagem propositiva, por sua vez, entende que o multiculturalismo deve

ser visto não apenas como “um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p.20).

Desta forma, Candau (2008.p.20) destaca que é através do diálogo igualitário e plural entre as diferentes identidades culturais que se pode constituir uma sociedade democrática a partir do “chão da escola”. E portanto, afirmo que a interculturalidade vem ao encontro da urgência de se problematizar as relações e as experiências dos indivíduos na escola, por exemplo, trazendo o pensamento da educação por novo prisma, transcendendo as práticas escolares, para que se reconheçam os diferentes sujeitos na escola.

Observa-se, por conseguinte, um mapa conceitual na figura 13, para melhor aceção das teorias abordadas a esse respeito:

Figura 13 – Mapa conceitual da educação intercultural



Fonte: Candau (2008)

A análise da figura 13, em seu mapa conceitual, traz a percepção dos princípios fundamentais da interculturalidade e educação intercultural, conforme estabelece Candau (2008) em seus estudos, a saber: **a)** desconstruir preconceitos e discriminações; **b)** questionar o caráter monocultural, a colonialidade e o etnocentrismo

presente na escola, nos currículos escolares e nas políticas educativas, **c)** articular a igualdade na diferença nas práticas pedagógicas; **d)** reconhecer as diferenças culturais como riqueza e vantagem pedagógica; **e)** resgatar identidades culturais; **f)** promover e conceber a escola como um espaço de complexo cruzamentos de culturas e conhecimentos; e **g)** promover experiências de interação sistemática com os outros.

Pressupõe-se que a interculturalidade permite a articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. E com isso, ela apresenta também a abertura diante das diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, permitindo a aceitação positiva da diversidade e do respeito mútuo. Para Lopez-Hurtaro Quiroz (2007), tem-se na educação intercultural a busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Em síntese, é necessário superar o ensino tradicional. Para Suanno (2015), esta superação dos limites do ensino disciplinar ocorre na criação de um modo de ensino intercultural, bilíngue e transdisciplinar, que seja capaz de ecologizar saberes, favorecer o encontro e o diálogo entre seres humanos/natureza/sociedade. Estas concepções transdisciplinares contribuem para construção de uma educação e uma sociedade mais igualitária e democrática.

4.3.1 O bilinguismo: língua materna e língua portuguesa

Nesta seção, apresenta-se de forma objetiva como deve ocorrer a relação entre as línguas no bilinguismo do povo, pois é necessária a permanência do Apinayé como primeira língua adquirida e do português como segunda, pelos graus diferenciados de instrumentalidade e importância que as línguas ocupam nos domínios sociais Apinayé.

Esta perspectiva é necessária para as Escolas Estaduais Tekator e Mãtyk, face à observação das perspectivas detransdisciplinaridade e da interculturalidade (ALBQUERQUE, 2011). A este respeito, o quadro 24 apresenta o comparativo entre os números de aulas dos componentes de língua materna e língua portuguesa, na antiga matriz da SEDUC e nas proposições abertas deste PPP. Evidencia-se também que a parte diversificada tratada pela SEDUC, no quadro que segue, foi chamada de “Interculturalidade” e o componente curricular foi denominado de “Cosmologia e saberes”.

Quadro 24 – Comparação entre os componentes curriculares

Nível	Componentes curriculares	Número de aulas		
		Estrutura atual da SEDUC	PPP da EEI Tekator	PPP da EEI Mătyk
Ensino fundamental – 1º fase – regular	Língua Portuguesa	05	05	06
	Língua Indígena	05	06	06
	Cosmologia e Saberes	04	04	03
Ensino fundamental – 2ª fase – regular	Língua Portuguesa	04	04	04
	Língua Indígena	03	04	04
	Cosmologia e Saberes	04	04	04
Ensino médio – regular	Língua Portuguesa	03	04	04
	Língua Indígena	02	05	04
	Cosmologia e Saberes	03	04	04
Ensino fundamental – 1º ciclo – EJA	Língua Portuguesa	05	05	05
	Língua Indígena	03	05	05
	Cosmologia e Saberes	04	03	03
Ensino fundamental – 2º ciclo – EJA	Língua Portuguesa	04	04	05
	Língua Indígena	03	05	05
	Cosmologia e Saberes	04	04	03
Ensino médio – EJA	Língua Portuguesa	03	05	05
	Língua Indígena	03	05	05
	Cosmologia e Saberes	04	04	04

Fonte: Extrato dos quadros 11 a 21, sistematizado pelo pesquisador

Metodologicamente adotou-se as seguintes premissas para definição do quantitativo de aulas, que foram esmiuçados no quadro 24, face à necessidade de manutenção da língua materna:

- a) No PPP da EEI Tekator, pelas questões sociolinguísticas discutidas sobre a aldeia Mariazinha, o número de aulas de língua materna (LM) será sempre

maior ou igual ao número de aulas de língua portuguesa (LP); da mesma forma que também a quantidade de aulas de LM e LP ficaram sempre maior ou igual ao número que era estabelecido pela SEDUC;

- b) Por sua vez, no PPP da EEI Mãtyk, pelas situações sociolinguísticas tratadas sobre a aldeia São José, o número de aulas de língua materna (LM) será sempre igual ao número de aulas de língua portuguesa (LP); sendo que o quantitativo de aulas de LM e LP estruturaram-se sempre maior ou igual ao número que era definido pela SEDUC;
- c) Assim, em nenhuma das situações das alíneas “a” e “b” houve perda do número de aulas de língua portuguesa;
- d) Outrossim, em todas as situações das alíneas “a” e “b”, ocorreu ganho do quantitativo de aulas de língua materna.

Estas premissas fortalecem o currículo intercultural e bilíngue. E assim, pode-se afirmar que a escola é um ambiente em que a língua materna dos povos indígenas deve tornar-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas e também do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, Albuquerque (2011) traz a percepção de que as escolas indígenas acabaram por se configurar como um organismo de resistência cultural, social e histórica. O respaldo constitucional permitiu aos povos indígenas brasileiros a transformação da escola nesse instrumento de valorização e preservação de suas línguas maternas.

Ao se falar de língua materna indígena, deve-se ter em mente que o adequado ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir ou não para a manutenção dessas línguas. Afirmando, categoricamente, que não se pode esquecer que o ideal é que o professor da escola indígena seja o próprio indígena. E para tanto, urge políticas públicas mais efetivas para esse fim.

Logo, a adequação linguística do ensino ocorre quando a metodologia adotada leva em consideração a realidade sociolinguística da comunidade, e por isso, as proposições anteriores nos modelos abertos de PPPs das duas escolas, se concretizaram conforme o esmiuçamento aqui demonstrado, em que as perspectivas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade fortalecem o currículo de uma educação escolar integral e o bilinguismo desses estudantes indígenas.

4.3.2 Os casamentos mistos e a participação dos pais na escola

As crianças indígenas, quando começam a frequentar a escola, trazem do convívio familiar o conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é aquela existente na conversação do cotidiano com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais, principalmente de seus pais e familiares (BRASIL/RCNEI, 1998).

Sobre a influência da decisão dos pais no processo sociolinguístico acerca das aulas, o professor indígena Silivan Oliveira Apinagé (2019), da EEI Tekator, afirma, conforme citado em questionário:

Os pais que querem que os filhos aprendam a falar mais em português, porque eles falam que os filhos tem que usar a língua portuguesa para fazer os trabalhos da faculdade e ter mais um pouco de conhecimento do mundo da língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa tem que diminuir, por que está mais falada pelos alunos e isso não é bom para a nossa cultura.

Falar a língua portuguesa, principalmente para os jovens e adolescentes, é uma forma de se sentirem aceitos, principalmente em Tocantinópolis-TO, espaço urbano aonde eles vão com mais frequência.

Concatenando com Almeida (2011), para eles, dominar a língua portuguesa também na leitura, é primordial, assumindo um aspecto de status social. Isso é possível constatar ao se verificar os inúmeros casamentos de jovens Apinayé com não-indígenas, o que favorece sobremaneira conversações na língua portuguesa em locais onde antes era de pleno domínio da língua materna, como é o caso das reuniões culturais, por exemplo, as corridas de tora.

Sobre esta questão, à luz de Albuquerque (2011), é relevante constar que as lideranças da aldeia São José, por sua vez, procuram manter a coesão étnica e cultural do grupo, e que uma das formas para essa ocorrência é limitar a união matrimonial entre indivíduos indígenas de sua etnia.

A formação familiar por pai e mãe Apinayé favorece o fortalecimento cultural e linguístico, uma vez que nesses grupos familiares, todos falam a língua materna e esta é a língua usada nas interações intragrupos, sendo a primeira língua adquirida pelas crianças no seus primeiros domínios sociais.

Na aldeia Mariazinha, tem-se outra referência para comparação entre os Apinayé, pelo fato de que nesta comunidade quase sempre se efetiva casamentos entre pessoas de outras comunidades, as uniões mistas ou interétnicas.

Comporta ressaltar, que os filhos, em que o pai e a mãe são de etnias distintas, adquirem, simultaneamente, o Apinayé e a outra língua, ou até mesmo o português nas interações com seus pais. Isso, de certa forma, está contribuindo para o enfraquecimento da língua indígena no domínio familiar e, conseqüentemente, favorecendo o uso da língua portuguesa neste domínio social, que antes era de exclusividade da língua Apinayé. E assim, estas considerações foram pertinentes para justificar o aumento de aulas de língua materna na EEI Tekator, comparando-se com a língua majoritária.

Portanto, conclui-se que a escola, na vida das crianças indígenas, aparece, então, como um espaço diferenciado de cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral deles desses sujeitos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, e principalmente, que seja uma promotora de interculturalidade e bilinguismo assegurados.

Família e escola devem pensar juntas a sua situação sociolinguística, e, para tanto, posiciono-me sobre a importância da própria comunidade decidir sobre a dinamicidade da língua, que muito tem sido influenciada pelos casamentos interétnicos ou mistos. A postura da comunidade quanto à sua cultura e língua é refletido negativamente ou positivamente como espelho no esvaziamento ou manutenção da primeira língua.

4.3.3 A educação escolar indígena e as avaliações da educação básica e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Nas sociedades indígenas, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em circunstâncias ininterruptas e atemporais, pois não se resume a momentos específicos, nem está pautada numa experiência isolada, e dadas as suas especificidades, têm sido muito questionadas as avaliações da educação escolar indígena feita nos mesmos moldes da educação não-indígena.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e

que têm como principal objetivo diagnosticar a educação básica, isto é, o sistema avalia a educação nacional em suas diversas esferas (INEP, 2020).

O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país, conforme cita o INEP (2020).

O IDEB é divulgado a cada dois anos. Da mesma forma, com o encerramento da divulgação do resultado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por escola, a população passou a ter uma avaliação mais precisa das instituições de ensino brasileiras. Por meio desse indicador, as escolas podem formular (ou reformular) o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando promover melhorias da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Por outro lado, após a melhor compreensão desses quesitos avaliativos de âmbito nacional – IDEB e ENEM –, vale evidenciar um problema que pode fundamentar novas pesquisas, uma vez que sou categórico em afirmar que não é justo e adequado, avaliar institucionalmente o ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas Tekator e Mătyk, com os mesmos critérios, levando em consideração as diferenças culturais e linguísticas.

Desta forma, afirmo ainda que a linguagem confirma a própria constituição da cultura. Logo, o aluno e a aluna indígena não conseguirão ressignificar as marcas sociais, que acompanham a sua língua materna, nessa passagem para a norma culta da língua não-indígena, e porquanto ele trabalhará ideias que não são abordadas no seu grupo social, com o mesmo nível de assertividade do estudante não-indígena.

Evidencio que não existe na legislação qualquer referência à possibilidade de avaliações diferenciadas para escolas indígenas, nem mesmo alternativas sobre conteúdos a serem avaliados. E por isso, destaco que urge a implementação de novas metodologias de avaliação do IDEB, que não seja esta da perspectiva da monocultura. Nota-se que as escolas indígenas, para obtenção de boa nota junto ao IDEB, precisam ensinar português e matemática em seus processos de aprendizagem, seguindo uma padronização que há em todos os níveis de ensino, e que não respeita a escola bilíngue e intercultural.

De maneira similar, assumo a posição de que não é possível aos estudantes indígenas das escola Tekator e Mătyk obter bons resultados no Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), levando-se em conta o modelo de prova que é feita na perspectiva dos discentes não-indígenas. Ênfase, inclusive, que existe sim um paradigma monocultural, que distancia a escola urbana da escola indígena, quanto aos resultados. Esse paradigma se acentua também no modelo de prova adotado (objetiva ou de redação), que é muito perigoso, pois acaba colocando todos os candidatos dentro de uma mesma fôrma, que não se supera, mesmo levando em consideração a política de cotas existentes.

Isso ocorre – nas provas do IDEB e ENEM – porque os processos pedagógicos são diferentes para os povos indígenas. É necessário desatar esse nó que nos impede de pensar realmente uma educação diferenciada com equidade e com respeito a cada povo indígena existente no solo brasileiro.

Assim, propõe-se o aprofundamento da discussão em futuras investigações, inclusive com a proposição de uma avaliação nacional para as escolas indígenas, com suas especificidades e temáticas intrínsecas à sua realidade, seja no IDEB ou ENEM. E, com isso, demonstra-se que o ato de educar nas sociedades indígenas é um ato coletivo de ruptura de padrões já estabelecidos. A responsabilidade é de todos os envolvidos com a escola, porque são ações complexas num longo caminho a ser percorrido.

4.4. A Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2, de acordo com o Ministério da Educação, é um postulado de caráter normativo que fixa o conjunto orgânico e gradativo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar o desenvolvimento estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), conforme observado em tratativas do CNE/CEB (2017).

Durante a pesquisa-ação, houve a preocupação em discutir o currículo escolar em reuniões realizadas nas EEI Tekator e Mãtyk, para a proposição e melhor entendimento de muitos aspectos reguladores da educação curricularizada, direcionada aos professores indígenas, fazendo a transição das correntes tradicionais aos modelos abertos com foco na transdisciplinaridade e interculturalidade.

No período compreendido entre os dias 25 a 27 de março de 2019, ocorreram atividades com base na pesquisa-ação com os professores indígenas nas escolas Tekator e Mătyk, com o objetivo de tratar de currículo escolar, demonstrando a evolução que as correntes pedagógicas propuseram.

Retoma-se a análise da figura 13, na seção 4.3, que demonstra um mapa conceitual sobre o currículo escolar, em que a concepção tradicional foi substituída pela perspectiva intercultural. Toda esta sistemática permite a ação, a reflexão e a reação dos envolvidos. E com isso, encaminhou-se para a discussão e concepção de um currículo na perspectiva transdisciplinar, em que um projeto pedagógico com essas características exige um longo processo de ponderação, bem como de estudo dos professores sobre os dilemas e contradições do contexto escolar. Isto inclui a própria sala de aula e os valores que se dão aos componentes curriculares.

Construir o modelo aberto de PPP, em tempos que muito se discute a nova modelagem da educação brasileira, é desafiador, mas vale esclarecer que cada uma das habilidades do Currículo de Referência, se relaciona com uma ou mais competências gerais e habilidades da BNCC. Espera-se, com isso, que este modelo tenha contribuído de forma prática e objetiva com a construção de um currículo integrado e integrador, e que ajudem a educar humanos, cidadãos críticos e responsáveis na sociedade contemporânea.

Assim, o currículo da BNCC pode ser trabalhado tanto como uma área de conhecimento específica, quanto de forma transversal, sem a necessidade de se criar um componente curricular próprio. Por isso, verifica-se a importância desta caracterização curricular para a escola indígena, que se reveste em muitos significados da língua e da cultura do povo. Na escola deve ocorrer o ensino transdisciplinar, que objetiva desfragmentar as disciplinas e valorizar tantos os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos culturais da comunidade a que se destina.

A postura transdisciplinar para a educação escolar indígena surtirá efeito para conduzir novas atitudes no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, modos de convivência com as diferenças, que nos levará, conseqüentemente, a uma convivência onde a aquisição do conhecimento seja algo natural. Afinal, o aprender a aprender se dá numa via de acesso de múltiplos referenciais, onde se entrecruzam diferentes caminhos, convergindo para diferentes formas de aprendizagem (ALMEIDA; ALBUQUERQUE; PINHO, 2011).

Ainda no âmbito da discussão sobre qual escola os indígenas anseiam, quais suas perspectivas e desafios, para que possam dialogar numa perspectiva intercultural e bilíngue, importa salientar o respeito mútuo, mencionado por D'Angelis (2012), ao afirmar que os conhecimentos próprios dos povos indígenas precisam ser resguardados, da mesma forma que respeitamos os conhecimentos que, na nossa sociedade, são comumente chamados de científicos.

D'Angelis (2005) afirma que os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na auto-estima chega a ser evidente.

Quanto à formação de professores para aquisição/ensino de segunda língua, conforme Grupione (2003), existem muitas pesquisas feitas e conhecimentos acumulados nessa área de estudo, que tem orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas, na dualidade materna e portuguesa.

Sobre a inserção dos próprios indígenas como professores nas aldeias, enfatiza-se a consideração de Waxiy Maluá Karajá, que foi categórico em reunião com este pesquisador no dia 13 de junho de 2019, na cidade de Palmas/TO, afirmando que a decisão do indígena para se tornar educador é gradativa, tem tido avanços, entretanto, da mesma forma que as licenciaturas não têm sido atrativas para os não-indígenas, também não é muito valorizada pelos indígenas. Outro ponto relevante, é a luta desse gestor público para que a SEDUC realize concurso público para professores indígenas, de forma a atender a legislação vigente. Retoma-se que o citado indígena é da comunidade Karajá da Ilha do Bananal e, atualmente, é gerente de Educação Indígena, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO).

Sintetiza-se esta seção, lembrando que a função da escola indígena, no que se refere ao ensino de línguas, deve assegurar ao mesmo tempo que ele tenha acesso à sua língua materna e ao português no padrão culto (oral e escrito).

Em suma, o sucesso ou fracasso da criança na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, seja na manutenção de sua língua materna, não está associado à origem social, mas ao contexto sociointeracional por meio do qual se processa a aquisição. Todo este processo – língua materna e segunda língua – pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e linguísticas tanto por parte do professor

quanto do aluno, na construção do conhecimento a partir das experiências anteriores, da funcionalidade da língua e da relação do aluno com o meio social.

Ainda no tocante à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indico o meu posicionamento contrário ao modelo estabelecido, pois por mais que a educação e a sociedade sejam dinâmicas, observa-se que o fim pretendido não é favorável ao ensino por parte do docente, nem da aprendizagem por parte do aluno, muito menos para assegurar direitos à escola enquanto instituição social.

Reitero a minha postura de que a BNCC tem cumprido um vergonhoso papel de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado, inclusive aprofundando a força da sintonia com as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que atuam na educação, cujo foco principal é o capital e o lucro.

Ideologicamente ou politicamente, não se pode esquecer que a reforma da BNCC ocorreu no âmago das políticas neoliberais de austeridade fiscal, que foram alavancadas a partir do golpe, quando do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016 .

Em minha análise, toda a concepção imposta pela BNCC promovem precarização da educação pública em nosso país, com destaque para: **a)** antecipação equivocada da etapa de alfabetização; **b)** o vai e vem de componentes curriculares, como o inclusão do ensino religioso no ensino fundamental e a dispensa da temática de gêneros e orientação sexual; **c)** hierarquização equivocada do conhecimento, como por exemplo, a valorização dos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa, em detrimento da filosofia, sociologia, artes e educação física; **d)** descontinuidade dos programas de formação de professores; **e)** fragilidade das condições de trabalhos e salários dos professores; **f)** esvaziamento do ensino médio de qualidade, enquanto etapa de transição ao ensino superior; **g)** construção de itinerários formativos opcionais vagos, sem detalhamentos sobre os elementos curriculares necessários para orientar as escolas e os sistemas de ensino; **h)** indução da parcerias entre público e privado, com financiamento de fundo público (Fundeb), e conseqüentemente, a instabilidade no currículo na escola pública; e **i)** fragilização do currículo e da formação dos jovens, com profissionalização precoce e desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas na educação básica.

O cenário apresentado na consecução da BNCC demonstra que o papel de agente crítico do professor se torna cada vez mais urgente. É necessário valorizar a educação escolar integral, por meio da cidadania e da transdisciplinaridade. Vale, portanto, a defesa das ciências humanas, bem como de todas as áreas do conhecimento. Urge o enfrentamento contra essa lógica mercantilista evidenciada para esse tipo de educação. E nesta perspectiva, os modelos abertos apresentados de PPP para as escolas indígenas Tekator e Mătyk, encontram-se alinhados à defesa do currículo transdisciplinar e da educação pública, gratuita e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusivamente, demonstra-se que a tese foi defendida na perspectiva de que o processo de manutenção da língua materna do povo Apinayé ocorre por meio da educação integral, e com este contexto, as propostas abertas de Projeto Político Pedagógico para as escolas Tekator e Mătyk foram consolidados em diretrizes norteadoras, em que se tem o indicativo de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e transdisciplinar.

Corroboram-se os efeitos da tese na compreensão de que a educação integral se efetiva numa pedagogia praticada em diálogo constante com o território e a realidade dos estudantes indígenas em questão, na efetivação de um modelo transdisciplinar, que se confirmou muito mais abrangente que a redução do ensino aos componentes curriculares, aos horários e tempos vividos na escola, à hierarquização dos conteúdos e aprisionamento ao livro didático, aos métodos tradicionais de avaliação, dentre outros perceptíveis no paradigma tradicional e da monocultura, que precisam de ruptura. Resumidamente, a educação escolar integral indígena ambiciona por uma concepção na perspectiva transdisciplinar.

As discussões nos encaminharam à conclusão de que é possível e viável trabalhar com o protagonismo indígena, seja na escola, na comunidade, nas interações sociais, na vida cotidiana, e, principalmente, na construção da escola que atenda aos anseios do povo. Por conseguinte, a finalização desta etapa refletiu a alegria e a sensação de dever cumprido deste investigador junto à etnia Apinayé, por poder contribuir com o processo de manutenção de sua língua e cultura, bem como a vontade de promover novas parcerias para auxílio educacional em suas comunidades.

Concluiu-se também que os objetivos traçados foram alcançados para as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk, pois apresentou-se aqui os modelos abertos de Projeto Político Pedagógico do povo Apinayé, bem assertivos quanto à participação das comunidades étnicas em estudo.

Observou-se que foi descrito o currículo intercultural e bilíngue na educação escolar indígena, e que este, precisa emergir de forma transdisciplinar, nas diversas sistemáticas de funcionamento das escolas, seja nos componentes curriculares definidos pelas normas, no viés da língua materna ou portuguesa, seja numa prática matemática envolvendo o formato da aldeia, ou até mesmo nas relações interpessoais

ou interculturais existentes com os visitantes que chegam às escolas ou às aldeias pesquisadas.

Ponderou-se quanto à questão da aplicabilidade de políticas públicas indígenas para o ensino bilíngue e intercultural, uma vez que ocorre a compreensão da pluralidade étnica e de anseios distintos para os povos indígenas, em contraposição à ideia de monocultura. Por isso, não são condizentes com as realidades existentes, tais políticas que vislumbrem os povos de forma generalizada, sem levar em conta suas peculiaridades em termos socioculturais, linguísticos e históricos.

Apreendeu-se, quanto aos aspectos sociolinguísticos e históricos do povo Apinayé, que se configura como uma etnia que, culturalmente, não perdeu suas características materiais e imateriais, apesar do contato próximo com a comunidade não-indígena no entorno de Tocantinópolis; e por isso, a língua materna e sua manutenção é fator preponderante para a consecução da escola bilingue que eles desejam.

Discutiu-se e construiu-se a sistematização para os fatores internos e externos que dificultam o processo de manutenção da língua e da cultura nas escolas das aldeias Mariazinha e São José, com destaque para os casamentos mistos e interétnicos; o contato e convívio muito próximo com a sociedade urbanizada; uma percepção do indígena para o maior prestígio da língua portuguesa em detrimento de sua língua materna; a presença de mais professores não-indígenas dos que os indígenas nas escolas; e a falta de planejamento curricular, por parte dos agentes envolvidos, na perspectiva bilíngue e intercultural.

Apresentou-se considerações das implicações sociolinguísticas Apinayé na construção do currículo, que foram responsáveis pela definição do número de aulas de Língua Portuguesa e de Língua Materna na matriz curricular, com destaque ao fato de que tanto na EEI Tekator quanto na EEI Mãtyk houve aumento nas cargas horárias semanais destes componentes curriculares.

A valorização dessas duas línguas nas propostas abertas de PPPs acabou por confirmar, de fato e de direito, uma acepção bilíngue no currículo. Construir juntos um currículo no pensar e agir da pesquisa-ação, bem como de nuances da convivência etnográfica, foram decisivos para a consecução destes resultados.

Propôs-se também que a “parte diversificada” do currículo não-indígena, aqui fosse denominado de “Interculturalidade”, e que os componentes curriculares dessa

área sejam vinculados à “Cosmologia e Saberes”, pois assim, preceitua-se para a construção efetiva de um currículo intercultural.

As adequadas concepções de currículo intercultural e bilíngue são também responsáveis pela manutenção da língua do povo. E por isso, constatou-se segundo Albuquerque (2011), que inclusive as práticas da alfabetização e letramento são processos socioculturais e linguísticos que precisa iniciar-se na língua materna, uma vez que se relacionam com o cotidiano e o imaginário dessas crianças Apinayé em suas famílias.

A convivência por quase 06 (seis) anos (2016 a 2021), juntamente com o Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, pelas comunidades Apinayé, direcionou para muitas aprendizagens, em que se observa a urgência em valorizar as culturas; manter a língua materna; ter respeito à organização social e política, aos rituais, às cosmologias, aos mitos, às formas de expressão artística e às habitações; bem como compreender a escola diferenciada que possuem. E por fim, confirmou-se o aprofundamento dessas perspectivas vislumbradas inicialmente.

Foi constatado que a Aldeia Mariazinha apresenta peculiaridades que comovem o pesquisador, no sentido de querer intervir para a melhoria da qualidade de vida daquele povo, pois nota-se demandas da comunidade no que se refere ao fortalecimento interno e respeito externo das dinâmicas sociais que lhes são muito singulares. Mariazinha é um lugar no mundo Apinayé em que se pensa e vive concepções de sustentabilidade, é um ambiente de muito acolhimento e amistosidade para o não-indígena.

A preocupação com a manutenção cultural e linguística é um dos pontos fortes da aldeia São José. Dependeu-se, além da cortesia e receptividade no trato humano, que as lideranças interagem para ter um cidadão indígena participativo, para que avancem contra a dominação ou dependência impostas pelo modo de vida não-indígena. São José é um espaço Apinayé de ligação com a natureza e também de respeito à sabedoria dos anciões.

O arremate de convívio levou o pesquisador para as entrelinhas, em que a EEI Tekator é a personificação dos sentimentos vivenciados na aldeia Mariazinha; da mesma forma, em que a EEI Mătyk é a prosopopeia de experiências da comunidade São José. O animismo ocorre com essas aldeias, e, poeticamente para mim, elas têm vida própria, independente dos seus habitantes.

Todas as discussões de fechamento só fazem sentido se a decisão pela manutenção da língua materna for do próprio indígena. Não adianta o pesquisador querer pela escola; não funciona pensar pelo indígena; não adianta o investigador querer pelo povo Apinayé.

Durante a pesquisa, guardei duas frases de professores indígenas, que agora são conclusivas quanto ao processo cultural e linguístico. A primeira é do diretor da EEI Tekator, Emílio Dias Apinayé, que escreveu: “É preciso aumentar as aulas de língua materna, onde nossos alunos possam aprender a ler e escrever a sua própria língua originária”. Por sua vez, o educador da EEI Mãtyk, Vanderlei Dias Sotero Apinajé redigiu: “Eu gostaria de ter cantorias, danças, músicas, instrumentos musicais. Precisa ser reforçado na escola para não perder a cultura”.

Correlata a tais concepções, os saberes de vivência dos professores indígenas permitiu o seu protagonismo nas escolas pesquisadas, favorecendo os conhecimentos, os estudos e a consecução dos objetivos desta pesquisa. Essa é a tese, esse é o resultado, em que democraticamente se propõe uma educação integral.

Os modelos abertos de Projetos Políticos Pedagógicos foram propostos, e com isso, a tese foi posta – e explicitada – constituindo-se como uma assertiva de que a aprendizagem intercultural, bilingue e transdisciplinar do estudante indígena conduz ao desenvolvimento humano dele e de sua comunidade em um único caminho com mão dupla: da escola para o povo e do povo para a escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português**: aspectos da situação sociolinguística. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística apresentada à Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuições da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2007.

ALBUQUERQUE, F.E. **Português Instrumental**. Fortaleza/CE. Printcolor, 2008.

ALBUQUERQUE, F.E. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: PUC de Goiás, 2011.

ALBUQUERQUE, F.E. **Textos e leitura**: uma prática pedagógica nas escolas Apinayé e Krahô. Goiânia: Ed. América, 2012a.

ALBUQUERQUE, F.E (Org.) **Dicionário Escolar Apinayé**: Panhĩ Kapër - Kupẽ kapër/Francisco Edviges Albuquerque - Belo Horizonte-MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012b.

ALBUQUERQUE, F.E (Org). **Do texto ao texto**: leitura e redação. Belo Horizonte/MG - Editora da Faculdade de Letras (UFMG), 2012c.

ALBUQUERQUE, F.E. **Indígenas do Tocantins**: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, N. L. da.; VIEIRA, M.V. (orgs). Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas. Goiânia: PUC, 2013.

ALBUQUERQUE, F. E. (Org.); SILVA, P. H.G. (Org.). **Educação linguística em contextos interculturais amazônicos**. 1. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

ALMEIDA, S. A. de. **A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura (PPGL). Universidade Federal do Norte do Tocantins. Araguaína/TO, 2011.

ALMEIDA, S.A. de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, S.A. de. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé. 2015. 358 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA, S.A; ALBUQUERQUE, F.E; PINHO, M. J.de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural**: A formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP, Araquara/SP, 2011.

ALVES, F.C. **Aspectos fonológicos do Apãniekrá (Jê)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo/SP. 1990.

AMADO, R. de S. **A grafia uniformizada**: uma conquista dos povos Timbira. **Revista Linha D'Água**, USP, n. 17, São Paulo/SP, 2005.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Grade e Matriz Curricular**: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. In: FREITAS, A. L.S. de. et al(org.). Capacitação docente: um movimento que faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

APINAJÉ, J.D.de S. **História da Garça**. In. ALBUQUERQUE. F.E. Textos e leitura: uma prática pedagógica nas escolas Apinayé e Krahô. Goiânia/GO: Ed. América, 2012.

ARANHA, M. L de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BESSA FREIRE, J. R. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNARDI, L. T. M. S. **O Protagonismo do Professor Indígena**: falando de cultura, saberes e fazeres. XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - ISSN 2176-1396 (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.

BRAGGIO, S.L.B. **Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros.** Revista Signótica. Goiânia/GO: Editora UFG , 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo, Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto do Índio:** Lei 6.001/1973. Brasília: MEC, 1973.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:** RCNEI. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 90.960,** de 14 de fevereiro de 1985 Declaração de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins: área indígena Apinajé, 1985.

BRITTO, L.P.L. **Educação linguística escolar:** para além das obviedades. In: D. A. CORREA; P.B. de O. SALEH (Org.), Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa, EDUEPG, 2008.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CANDAU, V.M.F. **Educação escolar e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, V.M.F(Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CASTANHEIRA, M.L CRAWFORD, T. DIXON, C.N. GREEN, J. **Interactional ethnography:** an approach to studying the social construction of literate practices.

Linguistics and Education, v. 11, n. 4, p. 354-400, Winter 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222655600_Interactional_Ethnography_An_Approach_to_Studying_the_Social_Con_of_Literate_Practices. Acesso em: 21mar2017.

CLARO, F. V. **Dimensão administrativa da atuação do gestor na escola pública no estado do Paraná**. Caderno de apoio ao diretor, Curitiba: UFPR, 2008.

CNE/CEB (1999). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/a-de-gestores-da-educacao-basica>, acesso em 28mar2021.

CNE/CEB (2012). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ca>, acesso em 21fev2021.

CNE/CP (2012). Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>, acesso em 28abr2021.

CNE/CP (2017). Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>, acesso em 25abr2021.

D'ANGELIS, W.R. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

D' ANGELIS, W.R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas/SP, Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DSEI/TO. Distrito Sanitário Especial Indígena. **Caracterização dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (2014)** – Apinayé. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/api>, acesso em 06abr2016.

DSEI/TO. Distrito Sanitário Especial Indígena. **Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2020)** – Apinayé. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsapi>, acesso em 06jan2021.

FELIPPE, G. G. **Casar sim, mas não para sempre: o matrimônio cristão e a dinâmica cultural indígena nas reduções do Paraguai**. História. Unisinos, v. 12, n. 3, 2008.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Projeto político pedagógico: estratégia e planejamento** (2020) Disponível em: http://nc-www.fgv.br/estrategiagemestao_escolar.pdf acesso em 01mar2021.

FNEEI. Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (2020). **Carta do V do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.** Disponível em <http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>, acesso em 01mai2021.

FONSECA, M. C. L. **A diversidade linguística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política.** Dossiê Línguas do Brasil, Patrimônio – revista eletrônica do IPHAN nº 6, -Jan./Fev. de 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=215>. acesso em 02jul2017.

FONSECA, K.C. **Wý'tý Crêhchteh: uma análise da participação da criança no ritual.** Monografia. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Imperatriz/MA (2011).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT. M. **As palavras e as coisas.** Lisboa: Portugalia, 1992.

FUNAI (2010). Fundação Nacional do Índio. **População indígena – Apinayé.** Disponível em www.funai.gov.br, acesso em 15abr2018.

FUNASA (2011). Fundação Nacional de Saúde. **População e saúde indígena Apinayé.** Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/analise.pdf>. Acesso em: 12mar2021.

FUNASA (2010). Fundação Nacional de Saúde. **Boletim Técnico – 26 de junho de 2010.** Araguaína-TO. Disponível on line: www.funasa.gov.br Acesso 14-dez-2016.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização** In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, 2000.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília: Cortez, 1994.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, D.R. **Mê Ixjarênh** – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do Povo Panhî-Apinajé. Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. PPGEHIST. Dissertação do Mestrado Profissional em História, Araguaína- Tocantins, Agosto – 2016.

GRUPIONI, L.D.B. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto. Brasília. V.20 nº 76. 2003.

HARTMAN, T. **Cartas do Sertão**: de Curt Nimuendaju para Carlos Estevão de Oliveira. Lisboa: Museu de Etnologia, 2020.

HENRIQUES. R. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Ministério da Educação. Editora SECAD, Brasília, 2007.

HOMRICH, M.T. **Reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico**: Encontros e desencontros entre teoria e a prática. Revista da ANPAE: 2012.

IBGE. (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **A história de Tocantinópolis**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualiz/tocantinopolis.pdf>. Acesso em: 22 fev.2021.

IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010** - Características gerais da população. Disponível em: www.ftp.ibge.gov.br/censos. Acesso em: 05abr2017.

INEP (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (SAEB, 2020). Disponível em <http://inep80anos.inep.gov.br> aceso em 12fev2021

JACOBSON, D. **Reading Ethnography**. New York: State University of New York Press, 1991.

JEKUPÉ, O. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KESSEL, Z. **Memória e memória coletiva** (2010). Disponível em: www.museudapessoa.net. Acesso em: 23 jan. 2018.

KRAHÔ-YAHÉ, R. **Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura. Universidade Federal do Norte do Tocantins. Araguaína/TO, 2017.

KURTZ, L. de A. **Análise antropológica das Igrejas cristãs entre os Kaingang, baseado na etnografia, na cosmologia e dualismo**. Tese de doutorado. Instituto de Letras. UFSC, Florianópolis, 2004.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAHER, T. M. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, T.M. **Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilingue e Intercultural**. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T.M. **Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, 2010, disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 05mai2017.

MACEDO, A.S; ALBUQUERQUE, F.E. **Educação Escolar Indígena**: a caminho da transdisciplinaridade. In PINHO, M.J.; SUANNO, M.V.R; SUANNO, J.H (orgs). Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção. Goiânia: Editora América, 2014.

MATTA, R. da. **Um mundo dividido: a estrutura social dos indígenas Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

MELATTI, J.C. **O messianismo krahô**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1972.

MELATTI, J.C. **Curt Nimuendajú e os Jê**. Série Antropologia, Brasília,1985.

MELATTI, J.C. **Indígenas do Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MIRANDA, C.F de; MARTINS, P.L.O. **A formação continuada dos professores da educação básica no contexto de um projeto político-pedagógico de matriz transdisciplinar**. Revista Diálogo Educacional, v. 18, p. 1465-1493, 2018.

MUSSI, V. P. L; CALDERONI, Valéria. A. M. O. **Culturas e História dos Povos Indígenas**. Editora UFMS, Campo Grande, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Edição revista e modificada. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Edições Unesco, 2000.

NIMUENDAJÚ, C. **A corrida de toras dos timbira**. Mana, v.7, n. 2. Rio de Janeiro, 1934.

NIMUENDAJÚ, C. The Eastern Timbira. Berkeley & Los Angeles: University of California Publ. In: **American Archeology and Ethnology**, vol. 41, 1946.

NIMUENDAJÚ, C. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.1983.

OLIVEIRA. N. W.A. **Caminhos do reencontro**. Palmas/TO, EMPLAC, 2000.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português**: monolinguismo e preconceito linguístico. Revista Línguasagem, n. 11, s.p., 2009.

PAULINO, M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado/ Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PEMPXÀ. (2017) – Associação União das Aldeias Apinajé (PEMPXÀ). **Manifesto do povo Apinajé**. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PESCUMA, D. **Projeto de Pesquisa – O que é? Como Fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho D' Água, 2005.

PIMENTA, S. G. . **Projeto pedagógico e identidade da escola**. Educação e Formação, Campinas, v. 1, p. 49-57, 1999.

PREUSS, E.O; ALVARES, M.R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue**. Acta Scientiarum, Revista da Universidade Estadual de Maringá. 2014. Disponível em <http://www.uem.br/acta>, acesso em 01jun2017.

RAMOS, A. R. **O mundo unificado dos Apinajé ou O mundo dividido dos antropólogos**. Anuário Antropológico , Rio de Janeiro, v. 76, p. 263-281, 1977.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, A.S; JARDIM, A.C.M. (2012). **História e cultura dos povos indígenas: abordagem transversal fortalecida pela lei 11.645/2008**. Revista Pró-professor, Ouro Preto/MG, v.1, n.1, p. 1-21. Disponível em: www.cead.ufop.br/jornal/index.php/proprof Acesso em: 01mar2018.

RISCAROLI, E. (2016). **Religião, poder e território: das terras de Padre João da Boa Vista aos santos de muro**. p. 1-14. Anais do II Simpósio Internacional de História das Religiões. UFSC. Florianópolis/SC. Disponível em: www.simpósio.abhr.org.br/riscaroli. Acesso em: 24nov2017.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

RODRIGUES, A.D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. **Conferência.** Realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.

RODRIGUES, A.D. **À beira da extinção** - Entrevista. Reportagem de Cláudio Ângelo, Folha de São Paulo, Ciência, São Paulo, 24 de setembro de 2000.

SAHLINS, M. **Ilhas de História.** Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

SANTOS, M.S.dos. **Memória coletiva e teoria social.** São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B.de S. **A Universidade do século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS. S.M. dos. (2013). **Entre a fé e as armas:** trabalhadores no contexto das revoltas de Boa Vista. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História (ANPUH). Natal/RN. Disponível em: www.snh2013.anpuh.org. Acesso em: 28 dez. 2017.

SANTOS, A.R.de J. **Um novo olhar do currículo no contexto do pós-modernismo.** Olhar de Professor (UEPG) , editora UEPG, v. 5, p. 173-183, 2008.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J.A.dos S. **Os problemas ambientais na aldeia São José da etnia Apinayé de Tocantinópolis-TO.** Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus de Tocantinópolis-TO, Curso de Graduação em Educação do Campo, 2018.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **Os jogos tradicionais do povo Krahô:** considerações da imersão na Aldeia Indígena Manoel Alves Pequeno no estado do Tocantins. Revista UniVap, v. 22, p. 172-Qualis B2, 2016a.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **O currículo intercultural**: uma contribuição para a análise conceitual. In: V Congresso Internacional de. Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia - V CIELLA, 2016, Belém/PA. Anais do V CIELLA. Belém/PA: Editora UFPA, v. 5. p. 132-141, 2016b.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **O léxico da produção agropecuária em Colinas do Tocantins**: uma análise das relações entre identidade, linguagem e cultura. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 6, p. 1-15, 2017a.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **Políticas linguísticas indígenas no Brasil: as perspectivas do ensino de línguas materna e português**. In: Albuquerque, Francisco Edviges/ Silva, Paulo Hernandes Gonçalves da. (Org.). Educação linguística em contextos interculturais amazônicos. 1ed. Campinas/SP: v.1, p.161-178, Pontes Editores, 2017b.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **Uma análise do currículo indígena Apinayé da Escola Estadual Indígena Tekator no estado do Tocantins na perspectiva da interculturalidade**. In: X Congresso Internacional da ABRALIN, 2017, Niterói/RJ. Anais da ABRALIN 2017. Niterói/RJ: Editora UFF, 2017c.

SILVA, P. H.G.; KRAHO, R. Y. ; ALBUQUERQUE, F. E. **A representatividade da cultura indígena Krahô**: uma análise do preparo do paparuto. In: VIII Jornada de Iniciação Científica e Extensão do IFTO - 8ª JICE, 2017, Gurupi/TO. Anais da JICE 2017. Palmas/TO: Editora IFTO, v. 8. p. 1-5, 2017.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **As ciências do léxico**: proposições para a prática docente no ensino de línguas indígenas - ISSN 2237-1753 - Qualis B2. Revista UniVap, v. 24, p. 39-53, 2018a.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **A família linguística Jê na perspectiva do contanto entre Panhî e kupê**: uma abordagem sobre os Apinayé. - Qualis A2 - ISSN 1981-9269. Revista Cocar, v. 12, p. 558-585, 2018b.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **Letramento indígena**: a caracterização das moradias tradicionais do povo Apinayé. In: XVIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação (XVIII EPG), 2018, São José dos Campos SP. Anais do XVIII EPG. São José dos Campos SP: Editora Univap, v. 1. p. 1-5, 2018c.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **Concepções sociolinguísticas e cosmológicas do povo Apinayé**. SINPA - Simpósio Internacional Nos Passos dos Ancestrais. Universidade Estadual do Goiás. Campus Pirenópolis. 2018d.

SILVA, D. S. ; ALBUQUERQUE, F. E. ; SILVA, P. H.G. **A descrição das aldeias do povo Apinayé**: uma análise do letramento indígena. In: 9ª Jornada de Iniciação

Científica e Extensão do IFTO (Jice), 2018, Palmas/TO. Anais da 9ª JICE. Palmas/TO: Editora IFTO, . v. 9. p. 1-6, 2018.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **A heroína idealizada**: uma análise da obra "Iracema" de José de Alencar - ISSN 1413-6457 - Qualis B3. REVISTA PHILOLOGUS, v. 75, p. 255-265, 2019.

SILVA, P. H.G.; TESTA, E. C. **A introspecção e as relações interpessoais na literatura contemporânea**: uma análise em dois microcontas - Qualis B2 - ISSN: 1514-8782. CADERNOS DO CNLF (CIFEFIL), v. XXIII, p. 95-103, 2019.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **O matrimônio indígena**: uma análise das narrativas apinayé e suas implicações sociolinguísticas. JNT-FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 QUALIS B1Outubro, 2020 - Ed. 19 Vol. 2. Págs. 168-185

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **As relações identitárias do povo Apinayé**: um estudo a partir dos antropônimos. Qualis A1 - ISSN 2079-312X. Revista Linguística (Online), 2021.

SILVA, R.H.D.da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades**: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos Cedes, ano XIX, 1999.

SOUZA, F. B. M. **Qual a importância de uma publicação científica?** (2019). Disponível em: <https://www.unitpac.com.br/noticias/2019/12/17/qual-a-importancia-de-uma-publicacao-cientifica>. Acesso em: 10 set. 2020.

SPOTTI, C.V.N.S.; MOURA, A.A.V.de; CUNHA, G.S. (2013). **O lugar onde vivo**: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. Revista Nau Literária - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Volume 09. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/222. Acesso em: 15 nov. 2017.

SUANNO, M.V. R. **Formação docente e didática transdisciplinar**: uma aventura humana pela aventura do conhecimento. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.) Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED e Editora PUC Goiás, 2011.

SUANNO, M.V.R. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs). O pensar complexo na

educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2014.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Tese Doutorado em Educação, pelo de Programa Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília-DF, 2015.

TOCNOTÍCIAS. **Fotos de Roberlan Barbosa da Silva** (2018). Disponível em : <http://www.tocnoticias.com.br/> Acesso em 01mai2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Critical incidents in teaching**: Critical incidents in teaching the development of professional judgement. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

VARESE, S. **Parroquialismo y globalización**: las etnicidades indígenas ante el tercer milenio. Quito: AbyaYala, 1996.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível.15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. MANA, vl. 2, nº. 2, São Paulo, 1996.

WAGNER, A. (Org.). **Como se Perpetua a Família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: Edipucrs; 2005.

ZAPAROLI, W.G. **Educação Escolar Apinayé**: Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo. Tese de Doutorado para o Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Araguaína-TO, 2016.

ZEE-TO, Zoneamento Ecológico-econômico do Estado do Tocantins. **Populações Tradicionais**. Secretaria do Planejamento e Orçamento. Palmas/TO: SEPLAN, 2016.

APÊNDICE A**Roteiro de entrevista estruturada**

Importante: Ao entrevistado é assegurado a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Nome: (não é obrigatório a identificação) _____

1. Nível de formação: () Médio () Superior

2. Área (curso) de formação: _____

3. Componente curricular em que atua: _____

4. Quais componentes curriculares são possíveis trabalhar com mais ênfase na cultura indígena? _____

5. Para a manutenção cultura e linguística, que componente(s) curricular (es) poderia ser inserido na matriz do ensino fundamental e/ou médio? _____

6. Sobre o ensino de língua materna, qual a sua opinião sobre o número de aulas trabalhadas? _____

7. Sobre o ensino de língua portuguesa, qual a sua opinião sobre o número de aulas trabalhadas? _____

8. Que componente curricular você gostaria de ver inserido na escola? _____

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **O Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais Mãtyk e Tekator: uma contribuição para a educação escolar indígena**. Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador **Paulo Hernandes Gonçalves da Silva**, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Norte do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do(a) Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Nesta pesquisa, pretendemos apresentar proposta de **projetos políticos pedagógicos das escolas Mãtyk e Tekator**.

Justificativa/benefícios: A pesquisa contribuirá para a **melhoria do processo de manutenção da língua materna**.

Riscos: Esta pesquisa terá preocupação ética, e tomará medidas sociolinguísticas e atitudinais adequadas, pois podem ocorrer riscos quanto à sua participação, a saber:

- a) Possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente;
- b) Cansaço, fadiga ou desinteresse durante a realização da entrevista;
- c) Desconforto, constrangimento ou vergonha quanto aos aspectos linguísticos ou culturais da comunidade indígena em questão.

Garantia: Ao entrevistado é assegurado a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Método: A entrevista com 08 questões será individual, na escola, com duração de 10 a 15 minutos para sua consecução.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da UFNT/Araguaína**, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na mesmo laboratório citado acima e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa (**citar o título**), de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () Concordo que o meu (registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) seja utilizado somente para esta pesquisa.
- () Concordo que o meu (registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei

outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador responsável: _____

Rubrica do participante de pesquisa/responsável legal: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. Data ___/___/_____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DE PESQUISA/RESPONSÁVEL LEGAL

Nome do Pesquisador Responsável: Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

Endereço: Av.Ten.Siqueira Campos, 1160

Bairro: Centro

CEP: 77760-000

Cidade: Colinas-TO

Telefone Fixo: (63)3476-3063

Telefone Celular: (63)99981-6277

E-mail: paulohg@ifto.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Observações:

1. “Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFNT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Norte do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_UFNT@UFNT.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFNT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.”
2. Serão informados as formas de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver, caso seja pertinente no projeto de pesquisa em análise, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso V).
3. Firma-se o compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, consoante à Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.
4. É assegurada a garantia de que o participante decidirá se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública ou optar pelo sigilo e confidencialidade da sua identidade. Caso o participante opte pela manutenção do seu anonimato, cabe ao pesquisador descrever os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Neste sentido, é importante destacar que os dados somente poderão ser passados a terceiros depois de anonimizados, conforme Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 17, Inciso IV.
5. Consoantes os termos da portaria FUNAI nº 177, as entrevistas serão gravadas.
6. Esta pesquisa atende à Resolução CNS nº 466 de 2012, bem como à Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena).

APÊNDICE C

Publicações do pesquisador durante o período de academia

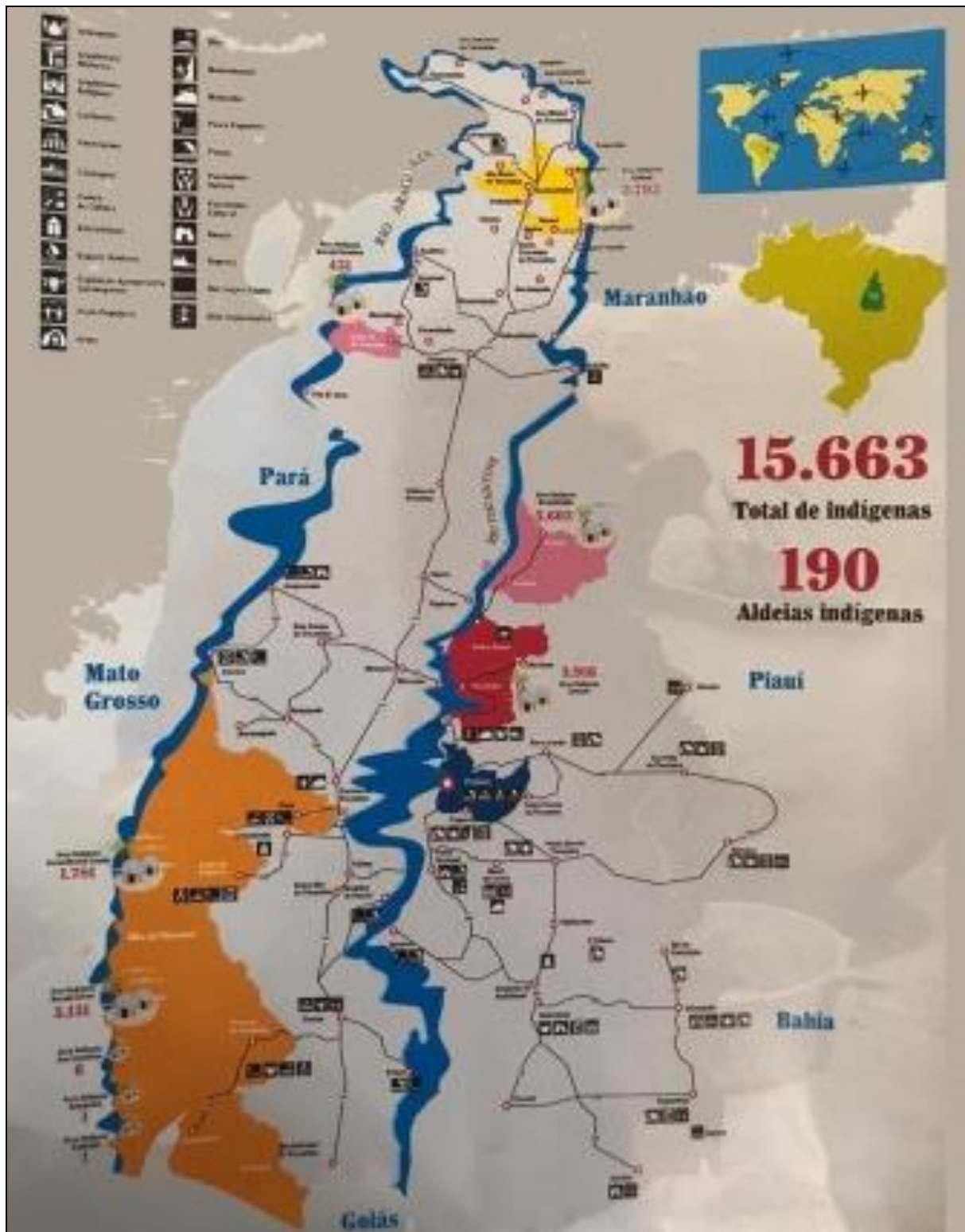
Nº	Tipo	Título	Autores/Ano
01	Qualis A1	As relações identitárias do povo Apinayé: um estudo a partir dos antropônimos.	Silva e Albuquerque (2021)
02	Qualis B1	O matrimônio indígena: uma análise das narrativas apinayé e suas implicações sociolinguísticas.	Silva e Albuquerque (2020)
03	Qualis B3	A heroína idealizada: uma análise da obra “Iracema” de José de Alencar.	Silva e Albuquerque (2019)
04	Qualis B2	A introspecção e as relações interpessoais na literatura contemporânea: uma análise em dois microcontos.	Silva e Testa (2019)
05	Qualis B2	As ciências do léxico: proposições para a prática docente no ensino de línguas indígenas.	Silva e Albuquerque (2018a)
06	Qualis A2	A família linguística Jê na perspectiva do contanto entre Panhî e kupê: uma abordagem sobre os Apinayé.	Silva e Albuquerque (2018b)
07	Anais de resumo expandido – XVIII EPG	Letramento indígena: a caracterização das moradias tradicionais do povo Apinayé.	Silva e Albuquerque (2018c)
08	Anais de resumo expandido – 9ª JICE.	A descrição das aldeias o povo Apinayé: uma análise do letramento indígena.	Silva, Albuquerque e Silva (2018d)
09	Anais de resumo simples – II SINPA	Concepções sociolinguísticas e cosmológicas do povo Apinayé	Silva e Albuquerque (2018)
10	Livro organizado	Educação linguística em contextos interculturais amazônicos.	Albuquerque e Silva (2017)
11	Qualis B1	O léxico da produção agropecuária em Colinas do Tocantins: uma análise das relações entre identidade, linguagem e cultura.	Silva e Albuquerque (2017a)
12	Capítulo de livro	Políticas linguísticas indígenas no Brasil: as perspectivas do ensino de línguas materna e portuguesa.	Silva e Albuquerque (2017b)
13	Anais de artigo completo – Abralim	Uma análise do currículo indígena Apinayé da Escola Estadual Tekator no estado do Tocantins na perspectiva da interculturalidade.	Silva e Albuquerque (2017c)

14	Anais de resumo expandido – 8ª JICE	A representatividade da cultura indígena Krahô: uma análise do preparo do paparuto.	Silva, Krahô-Yahé e Albuquerque (2017)
15	Qualis B2	Os jogos tradicionais do povo Krahô: considerações da imersão na aldeia indígena Manoel Alves Pequeno no estado do Tocantins.	Silva e Albuquerque (2016a)
16	Anais de artigo completo - V CIELLA	O currículo intercultural: uma contribuição para a análise conceitual	Silva e Albuquerque (2016b)

Fonte: Diário de campo do pesquisador

ANEXO A

Mapa turístico e etnoindígena do Tocantins



Fonte: ZEE-TO (2016)

ANEXO B

Carta do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

Nós, educadoras e educadores indígenas, da Educação Básica, da Educação Superior e dos Saberes Tradicionais, de 20 Estados brasileiros, 50 povos indígenas, representando o coletivo indígena de todo o país, somado às educadoras e educadores indigenistas, membros de organizações governamentais e da sociedade civil organizada, reunidos no **V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena**, no dia **23 de outubro de 2020**, sediado na plataforma *Zoom*, transmitido pelos canais do *Facebook* e *Youtube*, contando com mais de mil participantes, vimos a público manifestar nossa preocupação com o desmonte das políticas de educação escolar indígena, que viola direitos duramente conquistados e assegurados em vários dispositivos legais e infralegais brasileiros, além de acordos internacionais, causando incertezas ao futuro de todas as gerações.

O desmonte se configura, por exemplo, no corte orçamentário destinado às políticas públicas de formação de professores e produção de materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas. Há descumprimento das diretrizes curriculares, planos nacionais e metas da Educação Escolar Indígena, já referendados pelo movimento indígena e legislação vigente, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, além da ausência de um plano de ação para efetivação das demandas educacionais dos povos indígenas, ressaltando ações de estados e municípios, que o movimento indígena logrou conquistar, em atendimento às suas pautas.

Aos povos indígenas têm sido negados os espaços de representação junto aos Conselhos Nacionais e outras instâncias deliberativas, o que atinge diretamente as conquistas educacionais e precariza, ainda mais, a Educação Escolar Indígena. Existe, ainda, a oferta de educação escolar indígena em situações inadequadas, com infraestrutura precária e até mesmo inexistente, além de obras paralisadas e turmas funcionando em espaços improvisados, em salas anexas, para ludibriar as comunidades indígenas quanto ao direito a espaços físicos adequados. São numerosos os casos de escolas sem prédios, com salas de aula insuficientes, sem refeitórios, bibliotecas, laboratórios e mobiliários adequados e nenhum acesso à *internet*.

Apesar de defendermos que as atividades de Educação Escolar Indígena presenciais são imprescindíveis para a garantia da efetividade dos ensinamentos tradicionais, a ausência de *internet* nas terras indígenas, no contexto da pandemia de Covid-19 e de acesso à informação e comunicação, agravou o isolamento e abandono em que vivem muitas comunidades no país, além de acirrar a precariedade da educação. As comunidades necessitaram se organizar em ações remotas que não se concretizam sem as tecnologias, obstruindo o direito à educação para todos. Há escolas sem acesso à água, tanto para higiene pessoal, quanto para beber, inviabilizando quaisquer atividades educativas escolares seguras nessas localidades.

O Brasil precisa construir uma política nacional para a valorização dos profissionais da

Educação Escolar Indígena, com efetivação e estabilidade funcional, para comprometer os sistemas de ensino no estabelecimento de planos de carreira e equidade salarial em relação aos demais professores do país. Predominam contratos temporários que geram grande rotatividade e instabilidade na consecução da educação intercultural bilíngue, em todas as regiões do país, e sem direitos trabalhistas aos profissionais indígenas, como, por exemplo, o 13º salário e férias remuneradas. Destacamos alguns Estados, onde houve vontade política, como Bahia, Roraima, Amazonas, Rondônia e Santa Catarina, que já realizaram concursos específicos e cujas experiências podem contribuir para a criação de uma política nacional que estenda esta conquista a todos os demais.

Levamos ao conhecimento das autoridades nacionais e internacionais a situação de milhares de crianças indígenas que sequer possuem um prédio digno para ser chamado de escola. Falamos também em nome das crianças que não conseguem deslocar-se às escolas porque o transporte escolar não as atende nas áreas de difícil acesso e em áreas retomadas, aquelas que ainda não foram homologadas pelo governo brasileiro, dificultando o acesso e a permanência na Educação Básica.

Chamamos a atenção para a inexistência e a precariedade, em muitas terras indígenas, da oferta do Ensino Médio, forçando os jovens indígenas a se deslocarem por quilômetros, para frequentar escolas não preparadas para acolher e entender as realidades e culturas indígenas, afetando suas identidades e, muitas vezes, contribuindo para o insucesso escolar. O atual Ensino Médio ofertado nas escolas indígenas não atende às expectativas desses jovens, sendo raras as propostas formatadas a partir dos princípios da interculturalidade, especificidade e seus projetos de vida. Para assumir nosso destino com autonomia, necessitamos formar nossos jovens no ensino médio, com estímulos para seguir em frente, ingressar na Educação Superior, e tornarem-se professores, gestores, pesquisadores, intelectuais, cientistas, médicos e demais profissionais, que ajudarão nossas comunidades e a gestão dos territórios indígenas. Não há uma política para os jovens em situação de itinerância, nem para aqueles que residem em contexto urbano, apesar de ser um direito já reconhecido em resolução do Ministério da Educação, desde o ano de 2012.

Nós, povos indígenas, destacamos que, ao mesmo tempo em que convivemos com a pandemia do novo coronavírus, a ocorrência de incêndios deliberados em nossos principais biomas, como a Amazônia e o Pantanal, coloca em risco a biodiversidade e a nossa sobrevivência. Nossa preocupação soma-se às lutas de nossos mestres tradicionais e caciques pelos territórios tradicionais, pelo direito à saúde e à educação diferenciadas. Neste panorama, nossas culturas e nossas línguas estão ainda mais ameaçadas e muitas em processo de extinção, sem falar nas que já foram extintas.

Reafirmamos que o desrespeito aos direitos indígenas se configura no desmonte das políticas públicas efetivadas, nas áreas da educação, meio ambiente e saúde. Acompanhamos com muita preocupação as ameaças e enfraquecimento dos órgãos que deveriam atuar na implementação dos direitos indígenas pelo atual governo, afetando diretamente nossos direitos fundamentais enquanto povos indígenas. Ressaltamos que, em nenhum momento, o poder executivo consultou os povos e comunidades indígenas sobre as mudanças administrativas feitas, desconsiderando o direito à **consulta prévia, livre e informada**, como prevê a convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário desde 2004, além de atentar contra o direito constitucional.

Repudiamos todas as ações jurídicas, projetos de lei, emendas constitucionais e atos

administrativos desfavoráveis aos povos indígenas. Estes ataques aos direitos indígenas negam os territórios demarcados, precarizam a Educação Escolar Indígena, criminalizam nossas lideranças, fomentam o racismo, incitam a violência e premiam os criminosos com a impunidade de seus atos. Causa-nos tristeza e indignação a constatação de que, após 5 anos do nosso primeiro Fórum Nacional, realizado em 2015, na cidade de Luziânia – GO, a Educação Escolar Indígena, garantida na legislação brasileira e em tratados internacionais, encontra-se mais ameaçada e com muitos retrocessos.

Repudiamos o descumprimento dos direitos indígenas à Educação Escolar Indígena de qualidade, com infraestrutura adequada e equipada, com professores indígenas concursados, com proteção e registro do patrimônio material e imaterial dos povos indígenas, com o fortalecimento das línguas indígenas e com a preservação dos saberes ancestrais dos distintos povos.

Repudiamos a tese do **marco temporal** que gera uma verdadeira anistia aos que violaram e violentaram os nossos direitos fundamentais, praticando atos genocidas, consistindo na perpetuação de injustiças, cuja punição deve ser de caráter imprescritível, haja vista que são crimes contra a humanidade. A tese do marco temporal é inaceitável num mundo dito civilizado, porque somos povos ancestrais, sobreviventes, e as graves violações que sofremos no passado, além de traumatizarem os nossos povos, não cessarão enquanto os responsáveis não forem punidos e as nossas comunidades forem reparadas.

Defendemos o **Bem Viver** indígena, que sustenta os nossos valores simbólicos, nossas cosmologias, epistemologias próprias e fortalece nossa cultura. Nos colocamos em diálogo com a agenda 2030 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, em busca de um mundo plural onde possamos buscar a nossa autonomia, por meio de nossos projetos societários.

Nossas pautas estão em consonância com os projetos de erradicação da pobreza e da fome, com redução das desigualdades, da mortalidade infantil e de toda forma de exclusão e preconceito. É urgente a implementação de ações contra a mudança global do clima, com o respeito e fomento da participação dos povos indígenas, a garantia de água potável e preservação de nossos ecossistemas, de condições dignas de trabalho e geração de renda para todos os povos, ampliação do acesso à eletricidade e à *internet*, com inovação da infraestrutura de educação e de saúde em todas as terras indígenas. Necessitamos avançar na alfabetização multilíngue/intercultural e universalizar o acesso à educação básica para os povos indígenas.

EXIGIMOS ações de cumprimento para as nossas pautas prioritárias discutidas e aprovadas na V Assembleia Geral deste Fórum, e, de igual forma, para as deliberações da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista e das I e II Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, nas quais os povos indígenas, juntamente com a sociedade civil e o poder público, formularam projetos inovadores para a Educação Escolar Indígena do século XXI. Destacamos, como mais urgentes, as seguintes pautas:

- Criação do subsistema de Educação Escolar Indígena;
- Garantia da implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Cumprimento do Plano Nacional, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- Definição de orçamento para manutenção e ampliação das políticas de formação inicial

e continuada de professores e profissionais indígenas;

- Garantia do Ensino Médio e Ensino Médio profissionalizante, específico e diferenciado, e da Educação de Jovens e Adultos – EJA -, ofertados nas comunidades/aldeias a todos os povos indígenas;
- Ampliação de vagas no Ensino Superior, com reformulação dos projetos curriculares, visando à interculturalidade na universidade e criação de cursos específicos, com financiamento próprio;
- Regulamentação do acesso indígena à pós-graduação no país, com vagas específicas e uma política de financiamento com bolsas de estudo e assistência estudantil;
- Participação de educadores e educadoras indígenas na discussão e regulamentação do novo FUNDEB e nos indicadores do custo aluno/qualidade;
- Regulamentação federal para a realização de concursos públicos por estados e municípios, para a contratação efetiva de professores indígenas, com a construção de Planos de Carreira específicos;
- Criação de assento de membro para representação indígena junto ao Conselho Nacional de Educação e aos Conselhos Estaduais e Municipais;
- Criação de Conselhos de Educação Escolar Indígena em níveis federal, estadual e municipal;
- Retomada da política nacional para fomentar a produção de materiais didáticos e literários específicos e diferenciados;
- Segurança sanitária e alimentar dos povos indígenas;
- Reconhecimento, pelos Estados, dos Projetos Políticos Pedagógicos, currículos escolares e sistemas próprios de avaliação.

Por fim, enviamos nossa mensagem ao Estado Brasileiro, enfatizando que todos os direitos que temos assegurados na nossa Carta Magna e demais legislações nacionais e internacionais, foram conquistados por nossos guerreiros e guerreiras ancestrais, a duras penas, inclusive à custa de suas próprias vidas. Logo, não são favores! E todos nós lutaremos para que estes direitos sejam respeitados, ampliados e continuem sendo assegurados aos nossos filhos, netos e demais gerações! **“A Educação Escolar Indígena é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”!**

Assinam os participantes do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, listadas as instituições com as quais estão vinculados.

Brasil, 23 de outubro de 2020.

Entidades que assinaram a carta no link

<http://fnee.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>