



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**RODRIGO LOPES ALENCAR**

***“DES-MAIR-IZAÇÃO” DA APRENDIZAGEM: O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º  
ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA EM  
CONFRESA-MT.***

ARAGUAÍNA/TO

2022

RODRIGO LOPES ALENCAR

*“DES-MAIR-IZAÇÃO” DA APRENDIZAGEM: O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI’ITAWA EM  
CONFRESA-MT.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em março de 2022 e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior

ARAGUAÍNA/TO  
2022

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

---

A368◆

Alencar, Rodrigo Lopes.

"Des-mair-ização" da aprendizagem: O Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa em Confresa-MT.. / Rodrigo Lopes Alencar. – Araguaína, TO, 2022.

104 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2022.

Orientador: Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior

1. Povo Tapirapé.. 2. Educação Indígena. . 3. Ensino de História. .  
4. Educação Escolar Indígena. I. Título

**CDD 980**

---

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).**

RODRIGO LOPES ALENCAR

*“DES-MAIR-IZAÇÃO” DA APRENDIZAGEM: O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI’ITAWA EM CONFRESA-MT.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em março de 2022 e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 10 /03 /2022

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior, UFT (Orientador)



---

Prof. Dr. Cleube Alves da Silva, UFT (Membro Interno)



---

Prof. Dr. Elson Silva S. Carvalho, UFG (Membro Externo)



---

Prof.ª Dr.ª Kênia Gonçalves Costa, UFT (Membro Externo)

*Dedico esse trabalho à memória de meus avós Pedro Lopes da Silva e Dona Laura Pereira da Silva, por serem minhas primeiras inspirações, além de incentivadores de minha carreira e ensinamentos da vida pessoal.  
Dedicação especial ao meu Tio Jose Lopes da Silva, que faleceu vítima da Covid-19.*

*“Nós povo Apyãwa temos que manter viva a nossa cultura e a nossa religião para que as futuras gerações possam viver como estamos vivendo. Temos que manter a nossa cultura para os nossos filhos e nossos netos terem também oportunidade de viver a cultura e a região Apyãwa. Nós não podemos nos enfraquecer pela imposição e perseguição da religião de Maira que vem com intenção de destruir tudo que restou durante a colonização europeia”.*

*Aldeia Tapi'itawa, 13 de janeiro de 2020.  
Texto elaborado pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Tapi'itawa -Confresa-MT. Etapa intensiva do Ensino Médio de Janeiro de 2020*

## AGRADECIMENTOS

Aos Apyãwa, que nesse período me permitiram abrir os ouvidos e trazer lindas narrativas de suas Histórias. Hoje, considero-me um privilegiado em ter vocês como exemplo de educação, não nesse texto, mas para minha vida. Agradeço também ao professor Nivaldo Korirai Tapirapé, aos educadores e demais funcionários da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, além, é claro, de todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

A Deus, um ser que nos ilumina, abençoa e que está entre nós.

Enfim, este trabalho não é um fim, mas um texto que espero que sirva de referências para outros inícios. Nessa caminhada que me trouxe até aqui, nunca estive sozinho, pois tive apoio de pessoas especiais nessa caminhada árdua.

Aos amigos mestrandos da turma 2019 pelas conversas e vivências. Agradeço também os membros da banca de qualificação e defesa, os professores Dr. Cleube Alves da Silva, Dr. Elson Silva S. Carvalho e professora Dr. Kenia Gonçalves Costa, por suas contribuições no texto dissertativo.

Ao Professor Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior, um companheiro que buscou orientar esta dissertação para que eu pudesse, com toda minha dificuldade de escrever, refletir sobre o Ensino de História numa Escola Indígena, orientando sempre de forma brilhante e reflexiva a temática envolvida.

À Universidade Federal do Tocantins, através da Coordenação do PROFHISTÓRIA, por meio da Professora Vera Caixeta e aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins, pela formação sólida e qualificada que ofertaram.

A minha mãe que mudou sua vida para vir cuidar de mim enquanto estudava.

A meus irmãos maternos paternos que sempre me apoiaram.

À minha companheira Elessandra Abreu Guimarães, uma mulher indígena e guerreira que busca em suas raízes a valorização de sua cultura, à minha família, além de meus filhos Maria Eduarda, Marina e Davi, por estarem sempre ao lado do seu pai nessa luta.

## RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), insere-se na linha de pesquisa saberes históricos no espaço escolar, discutindo os métodos de ensino e aprendizagem nas aulas de História do povo Indígena do Povo Tapirapé. Apresenta um estudo etnográfico sobre as aulas de História do 2º ano do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, do município de Confresa-MT. Busca-se compreender como os Tapirapés se apropriam dos saberes, da cultura e dos conhecimentos dos anciões no sentido trazer a vivência do povo Tapirapé para as aulas de História, inserindo-a ao ambiente escolar, sobretudo à área de conhecimento focalizada, de modo a elaborar reflexões e inseri-las no cotidiano da comunidade. A pesquisa utilizou aportes teóricos do campo da análise da educação crítica e da educação como rompimento ao modelo de ensino tradicional. Os resultados dão conta de que os saberes históricos construídos por estudantes em diferentes espaços da comunidade indígena estão ligados à perspectiva da descolonização dos saberes tradicionais, principalmente daqueles indicados pelos órgãos oficiais de governo.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Indígena. Povo Tapirapé.



## ABSTRACT

This master dissertation, developed within the scope of the Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), is part of the research line named historical knowledge in the school space, discussing the teaching and learning methods in History classes of the Indigenous People of Tapirapé. It presents an ethnographic study on the History classes of the 2nd year of High School at the Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, in the municipality of Confresa-MT. It seeks to understand how the Tapirapés appropriate the knowledge, culture and knowledge of the elders in order to bring the experience of the Tapirapé people to History classes, inserting it into the school environment, especially in the focused area of knowledge, in order to elaborate reflections and insert them in the daily life of the community. The research used theoretical contributions from the field of critical education analysis and education as a break with the traditional teaching model. The results show that the historical knowledge built by students in different spaces of the indigenous community is linked to the perspective of the decolonization of traditional knowledge, especially those indicated by official government agencies.

**Keywords:** Teaching of History. Indigenous Education. Tapirapé people.

## LISTA DE FOTOS/FIGURAS

Figura 01 – Takãra	16
Figura 02 – Escola Tapi'itawa	18
Figura 03 – Ritual Apyãwa	25
Figura 04 – Irmãs Francesas no Rio Tapirapé	27
Figura 05 – Encontro de indígenas e não indígenas -1970	31
Figura 06 – Escola Indígena Tapi'itawa	50
Figura 07 – Estudantes Apyãwa	65
Figura 08 – Horário das aulas do Ensino Médio da Escola Tapi'itawa	69
Figura 09 – Ritual Apyãwa	70
Figura 10 – Formatura dos jovens Apyãwa	70
Figura 11 – Professor Nivaldo Korirai	72
Figura 12 – Quadro negro com ilustrações	73
Figura 13 - Quadro negro com ilustrações	74
Figura 14 – Quadro negro com ilustrações	75
Figura 15 – Estudantes na cantina	76
Figura 16 – Atividades em sala de aula	78
Figura 17 – Estudantes do 2º ano do ensino médio da E.I.E. Tapi'itawa realizando atividades em sala de aula	79
Figura 18 – Apresentação de trabalho pelos estudantes	79
Figura 19 – Apresentação de trabalho pelos estudantes	80

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – TI – Urubu Branco/Tapirapé/Karajá	26
Mapa 02 – TI – Urubu Branco	38
Mapa 03 – TI – Urubu Branco	39
Mapa 03 – TI – Urubu Branco	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organizações não Governamentais

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

T.I – Terra Indígena

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

UFG – Universidade Federal de Goiás

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SIL – Summer Institute of Linguistics

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 HISTÓRIA DO POVO TAPIRAPÉ (APYÁWA).....</b>	<b>22</b>
2.1 Os Apyãwa.....	29
2.2 A Reconquista da Terra Urubu Branco: eterno retorno.....	35
<b>3 A HISTÓRIA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA.....</b>	<b>43</b>
3.1 Educação escolar indígena no Brasil.....	44
3.2 Educação Escolar Indígena x Educação Indígena.....	56
3.3 Escola Indígena Tapi'itawa: Identidade do povo Apyãwa.....	59
<b>4 HISTÓRIA DAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA.....</b>	<b>66</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada a partir da análise das aulas de História da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa na Terra Indígena Urubu Branco em Confresa, no estado de Mato Grosso. A temática indígena encontra-se trabalhada de forma superficial nos currículos escolares. Com isso, percebemos que nossa contribuição para o fortalecimento de discussões acadêmicas acerca dos povos indígenas e/ou Educação Escolar Indígena em nossa região é necessária, pois percebemos poucas pesquisas realizadas sobre métodos de ensino e aprendizagem nas aulas de História, principalmente na busca por um olhar que venha dos conhecimentos e ensinamentos da própria comunidade indígena, como os Tapirapé/Apyãwa.

Nosso intuito é analisar como as temáticas trabalhadas no espaço escolar se relacionam aos conhecimentos tradicionais, percebendo também como os conteúdos formais estão sendo trabalhados enquanto conhecimento introduzido no ambiente escolar Indígena, principalmente a História vista como tradicional, incentivada pela mantenedora que é a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Orientam-se por referências locais, sistematizadas nas Diretrizes Regionais Curriculares (DRC), que foram divididas em duas Bases no estado, sendo a DRC do Ensino Fundamental homologada em 2019 e a DRC/MT do Ensino Médio homologada em 2021, para todas as escolas estaduais de Mato Grosso.

O motivo que me permitiu aceitar o desafio da pesquisa na escola indígena para discutir os modos próprios de Ensino de História foi o fato de eu ter constante contato com o Povo Apyãwa. Sou professor da rede estadual de Mato Grosso e a partir de 2018 iniciei um trabalho de formação continuada junto às Escolas Indígenas do Polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Confresa-MT (CEFAPRO), contabilizando na época 06 unidades escolares: 02 escolas do povo Karajás, 02 escolas do povo Apyãwa, 01 do povo Kayapós e 01 do povo Juruna – as duas últimas já no Parque Nacional do Xingú.

Além desse trabalho, eu já tinha contato direto com os Apyãwa por meio de movimentos de Educação junto à Prelazia de São Félix do Araguaia, desde os idos de 1994, em encontros da Pastoral da Juventude. Nesses eventos,

sempre havia a participação das Irmãs Francesas, que moravam e trabalhavam com os indígenas Apyãwa desde os anos 50 do século passado, assunto que iremos tratar no segundo capítulo.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio do PROFHISTÓRIA (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História), no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o objetivo de investigar, através da observação Etnográfica, o Ensino de História e os modos como são construídos os conhecimentos pelos estudantes Apyãwa nos diversos ambientes educativos na Terra Indígena Urubu Branco. Nesse sentido, este estudo tem como foco central conhecer os saberes históricos dos estudantes acerca da história advinda do seu próprio povo, buscando ouvir os conhecimentos tradicionais repassados pelos mais velhos, denominados pelos indígenas de sábios.

A Escola Indígena Estadual Tapi'itawa está localizada na Terra Indígena Urubu Branco em Confresa-MT. Conta hoje com 05 salas de aula, uma biblioteca que funciona como sala de reforço educativo, uma secretaria que também é sala de coordenação, uma cantina, além de ter banheiros que não estão em estado de uso. A escola tem um espaço gramado que também é utilizado para as crianças e jovens brincarem nos intervalos das aulas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), atualmente, há sete aldeias na Terra Indígena Urubu Branco, todas contando com salas anexas da Escola Indígena Estadual "Tapi'itawa", instituição criada em 16 de agosto de 2002. O estado construiu um prédio escolar somente em 2006, na aldeia Tapi'itawa. Porém, é necessária a construção ou ampliação de prédios em algumas comunidades nas aldeias no território indígena Urubu Branco. A sede da escola funciona na Aldeia Tapi'itawa, com oferta de ensino fundamental completo em todas as aldeias, em forma de salas anexas. Em 2004, também foi implantado o ensino médio, atendendo naquela época a uma demanda de 73 jovens Apyãwa/Tapirapé.

A demanda por uma forma de dominar a linguagem e a escrita não indígena articula-se a uma clara compreensão da necessidade de dominar a escrita dos brancos, mas há uma certa inquietação em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos, criando signos escritos para sua língua nativa (BITTENCOURT, 1994, p. 106). Essa necessidade de

dominar a educação formal fez com que os Apyãwa lutassem para que a comunidade tivesse acesso ao ensino formal, deveria ser preferencialmente aprendido pelos mais jovens, os quais seriam futuras lideranças de seu povo nos mais diversos espaços. O domínio da escrita e a da leitura dos “brancos” ajudaria na luta pela manutenção de direitos historicamente adquiridos.

De início, um dos maiores desafios nessa construção de conhecimentos próprios dos indígenas que permeiam a prática escolar foi o fato de que sua historicidade foi banida dos currículos escolares, no próprio contexto da Escola Indígena. Foram introduzidos pela perspectiva não indígena, implantando currículos ou manuais escolares que não valorizavam os conhecimentos da própria comunidade, prevalecendo a visão histórica dos “brancos”.

Os desafios de uma escola que fosse pensada interdisciplinar, intercultural e propriamente dos povos indígenas foram colocados como ruptura aos documentos pedagógicos oficiais, a partir do momento em que as instituições de ensino voltaram seus olhares para os conhecimentos que são repassados de geração em geração, por meio dos mais velhos. Nesse sentido, a partir da década de 1990, um novo cenário levou as escolas indígenas do estado de Mato Grosso a novos desafios. As comunidades indígenas e lideranças passaram a exigir escolas com professores indígenas. Rejeitaram também essa ideia de domínio das escolas tradicionais não indígenas, pensando uma nova visão de escola. Assim, transformam-na em um instrumento de defesa e preparação para enfrentar os desafios da convivência com a sociedade ocidental ou “branca”.

A base legal para essa nova perspectiva de Escola foi fundamentada em vários documentos, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205º, ao evidenciar a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, e, no artigo 206º, quando trata dos princípios de igualdade e de padrão de qualidade em relação à educação:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

Artigo 206. - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de



instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 123)

Além desses artigos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), (BRASIL, 1996) em seu artigo 3º, inciso XII, considera que o currículo deve ter como um de seus princípios a diversidade étnico-racial e indígena. Nesse contexto, os Apyãwa construíram a sua proposta curricular:

Retomando desde a primeira proposta curricular, o estudo [que] se aprofundou a partir dos avanços conquistados pela Educação Escolar Indígena em nosso país, cuja especificidade hoje está garantida na Constituição federal de 1988 e na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). São documentos que vêm demonstrando respeito para com a organização social de sua sociedade, os professores, com frequência, assim se exprimiam: “Isso nós não podemos decidir sozinhos, temos que ouvir a comunidade.” (PPP, 2009, p. 04)

Esses documentos foram a base da discussão de uma Escola Indígena dos Apyãwa, em que a comunidade pudesse opinar sobre o que deveria ser estudado ou transmitido na escola. Essa capacidade de trazer conhecimentos dos povos indígenas para o currículo fez com que a Escola Tapi'itawa tenha hoje como base em todos os componentes curriculares os seus próprios saberes.

Com isso a Takãra é um espaço político, cultural e pedagógico mais importante para cultura Apyãwa, ainda nesse sentido segundo (TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga, 2020, P. 43),

“a Takãra e o seu pátio *Takawytera* são os espaços especializados onde se realizam a maior parte dos rituais Apyãwa. É uma grande casa, construída no centro da aldeia, conhecida também como casa dos homens, porque é onde as mulheres não entram. Geralmente, os rituais se iniciam na *Takãra* e, em seguida, saem para *Takawytera* onde podem ser vistos pelas mulheres, já que elas não podem entrar. É um espaço onde os jovens Apyãwa são educados, recebem conselhos, orientações e ordens dos mais velhos, quando passam de uma fase para outra.” (TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga, 2020, P. 43)

Por isso mesmo que o povo Apyãwa tem a Takãra como espaço “especializado” na elaboração, construção da concepção da política de Educação para todas sociedade Apyãwa.

Foto 01 - Takãra: casa de rituais do povo Apyãwa.



**Fonte:** Imagem do autor. Em 21 de agosto de 2021.

A Escola Indígena Tapi'itawa tem como característica principal ouvir como “várias pessoas idosas da comunidade colaboraram com seus conhecimentos a respeito da história, dos mitos e da educação própria dos Tapirapé” (PPP, 2009, p. 04). Como o currículo é vivo, os componentes curriculares são emersos da comunidade para a escola, e não o contrário. Numa perspectiva tradicional, os conhecimentos são levados dos manuais para os estudantes como algo pronto para ser repassado como “caixas” de saberes. Contrapondo-se a isso, o povo Apyãwa construiu seu Projeto Político Pedagógico respeitando os saberes dos “brancos”, mas com o principal conhecimento trazido pela comunidade, representada pelos seus sábios.

Com essas informações preliminares, consultei algumas obras (WAGLEY, 1988; BALDUS, 1970; REMY, 2018; PAULA, 2001), além de trabalhos monográficos (TAPIRAPE, 2006; TAPIRAPE, 2009), que permitiram ter mais informações sobre os Apyãwa.

A execução da pesquisa ocorreu na aldeia central, que é Tapi'itawa. A aldeia maior é a Tapi'itawa, onde fica a sede da escola, intitulada Escola Estadual Indígena “Tapi'itawa”. Nas demais aldeias, há escolas anexas, como nas aldeias Myryxitãwa, Akara'ytãwa, Tapiparanytãwa e Wiriaotãwa. Sendo

estadual, funciona o ensino fundamental, o ensino médio, EJA (Educação dos Jovens e Adultos). A escola conta apenas com professores Apyãwa, não havendo um profissional *maira* que segundo (TAPIRAPÉ, Gilson 2020) “quer dizer não indígena ou branco” que atuam no ensino da comunidade. O diretor, o coordenador, o secretário, a trabalhadora da limpeza, as merendeiras e o vigia também são Apyãwa. Nesse sentido, a escola tem um traço muito forte no fortalecimento da cultura, em especial da língua e cultura Apyãwa.

O primeiro passo da pesquisa foi fazer uma consulta junto às lideranças sobre a possibilidade de realizar um estudo na Escola Indígena Tapi'itawa, localizada na Terra Indígena Urubu Branco. Conversei com o Cacique Geral, com o diretor e coordenador da escola e o professor de História, que prontamente autorizaram verbalmente minha pesquisa na comunidade. Destaca-se que os Apyãwa não estabelecem somente a escola como espaço de ensino e aprendizagem: o conhecimento sistematizado é construído a partir dos sábios da comunidade. Assim, os estudantes trazem para sala de aula esse conhecimento, cabendo aos professores intermediar a sistematização desses saberes.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizei a etnografia como o método da pesquisa. Observei e coletei dados na sala durante as aulas de História, bem como nos espaços da comunidade, desde festas tradicionais até formaturas de graduação de Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Além disso, apliquei questionário semiestruturado com o professor regente das aulas de História.

A partir da necessidade de encontrar os comportamentos, as experiências de vida, os diferentes sentidos de vida dos sujeitos por meio de investigações de campo, construíram-se os conhecimentos por meio do confronto entre hipóteses, teorias e observações. O método etnográfico prioriza a qualidade dos dados, a interação entre o pesquisador e os sujeitos com os quais se pesquisa, a partir dos quais se pode obter conhecimentos detalhados para uma análise mais fidedigna da pesquisa.

O intuito ao usar essa metodologia é aproximar-se da comunidade e buscar compreender a relação e a complexidade da prática social estabelecida pela e na escola. Normalmente, são comportamentos espontâneos comuns aos estudantes que estamos observando, os quais, com isso, são ignorados porque

"são considerados naturais", são naturalizados pela comunidade nos mais variados espaços, como na hora da alimentação, escola, "cultura, religião ou prática política" (BEAUD; WEBER, 2007, p. 10).

Após definir a metodologia de pesquisa, participei observando as aulas de História no mês de janeiro de 2020, durante 26 dias letivos. Antes de entrar diretamente da pesquisa, consultei o *Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos*, o qual alerta que a observação etnográfica não se assenta sobre universos dos indivíduos, mas sobre o universo de relações (BEAUD; WEBER, 2007, p. 31).

Esse alerta fez com que me despisse de qualquer observação equivocada que não ajudasse na compreensão das relações entre o Ensino de História e o aprendizado dos estudantes. Para observar essas aulas, busquei sempre chegar cedo na instituição escolar, acomodando-me numa carteira no fundo da sala para não prejudicar o andamento das aulas e tampouco deixar os estudantes inibidos com minha presença. Apesar disso, compreendemos que membro externo à sua cultura e/ou comunidade sempre vai ter interferências na rotina das pessoas.

Nessa pesquisa na perspectiva etnográfica, permaneci com mais intensidade na comunidade, na escola, com participação em todas as atividades por eles autorizadas, fazendo anotações que me ajudaram a compreender como se dá o processo de Ensino de História na Escola Tapi'itawa. Tendo coletado as informações, fiz um questionário semiaberto para que o professor da disciplina trouxesse outros elementos do processo de ensino e aprendizagem de História na Comunidade Indígena Apyãwa.

**Foto 02** - Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, ano 2020.



**Fonte:** Acervo pessoal do autor. 20 de janeiro de 2020.

O questionamento principal da pesquisa é: Como se dá o Ensino de História no Ensino Médio da Escola Tapi'itawa? Como são abordados os saberes tradicionais nas aulas de História?

O título da dissertação: *“Des-mair-ização” da aprendizagem: O Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa em Confresa-MT. Traz a concepção de TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga (2020), que afirma que essas aulas através de temas geradores são um importante instrumento para sempre des-mair-izar ou des-mair-ização, que é o contrário de mair-ização, ou seja, um espaço que, junto com os saberes tradicionais, se constitui como uma forma de evitar que a cultura do povo Apyãwa se torne uma extensão dos mairas, dos não indígenas.*

O estudo teve como objetivo geral descrever e analisar o Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Tapi'itawa em Confresa-MT, utilizando a Etnografia do processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, listam-se: a) Analisar o ensino de História da Escola Estadual Indígena Tapi'itawa, especificamente no 2º ano do Ensino médio; b) Identificar se o Ensino de História na Escola Estadual Indígena Tapi'itawa se constitui na perspectiva da Educação Crítica.

O produto será um repositório das produções dos e sobre os Apyãwa, visto que tivemos dificuldades em encontrar escritos sobre a história e cultura desse povo indígena. Entende-se por repositório, de acordo com o dicionário online Priberam, um “lugar onde se guarda, arquiva, coleciona alguma coisa”, sendo também bases de dados online que reúnem de maneira organizada a produção científica de uma instituição ou área temática. Aqui, iremos tematizar as produções escritas (Livros, capítulos de livros, teses, dissertações, monografias e outros escritos) elaboradas pelos Apyãwa ou por outros pesquisadores.

Este estudo tornou-se relevante pelo fato de oportunizar reflexões sobre práticas de aprendizagem de História numa perspectiva de uma educação que traz o conhecimento tradicional para o currículo da escola. Com isso, abre-se espaço para o desenvolvimento de experiências semelhantes em outros lugares e grupos sociais indígenas ou não indígenas.

Esta dissertação foi dividida em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. O primeiro capítulo é intitulado “História do Povo Tapirapé (Apyãwa)”. Tecemos considerações sobre a História do Povo Apyãwa, desde os primeiros registros no litoral brasileiro, passando pelas ocupações territoriais, conflitos, até a conquista definitiva do atual território, localizado na Terra Indígena Urubu Branco em Confresa-MT.

No segundo capítulo, “A história da Escola Indígena Estadual Tapitawa”, são analisados as narrativas e os documentos que trazem os elementos que representam a luta e conquista de uma instituição que fosse específica, intercultural e bilíngue. Analisaremos também a base pedagógica da proposta de educação libertadora, utilizando como referência Paulo Freire no PPP da Escola, de modo a implantar a estratégia metodológica do tema gerador e da palavra geradora como princípio do trabalho com os estudantes.

O terceiro capítulo, “História das aulas de História da Escola Tapitawa”, propõe-se a trazer uma narrativa descrevendo como se dá o Ensino de História na Escola Indígena, a analisar os processos de construção dos saberes históricos discentes, tendo como referência todos os ambientes considerados pelos Indígenas Apyãwa como de aprendizagens, dentre eles a Takãra, a roça, a pescaria, os rituais, de modo a valorizar os saberes dos mais velhos ou, como dizem, os sábios da comunidade.

Por fim, ressalta-se que as escolas indígenas devem ser bilíngues, pois a língua portuguesa do Brasil torna-se uma ferramenta de defesa na busca pelos seus direitos. Os indígenas consideram o domínio da língua como fundamental na comunicação com os “brancos”, devendo haver um contexto intercultural, de diálogos e facilitações, porque isso é muito importante para que povos indígenas interajam e fortaleçam a luta pelos direitos básicos.

A educação indígena deve ser pensada e implementada pelos próprios indígenas, pois o modelo imposto pelo Estado ainda é excludente. Não funciona porque não respeita a diversidade cultural dos povos indígenas e suas peculiaridades próprias. O Projeto Político Pedagógico de cada comunidade indígena deve ser acatado, sendo que a escolha desse modelo deve partir de cada realidade, com respeito aos conhecimentos repassados de geração em geração.

## **2 - HISTÓRIA DO POVO TAPIRAPÉ (APYĀWA<sup>1</sup>)**

O povo Apyãwa/Tapirapé, falante da língua Apyãwa, pertencente ao tronco linguístico Tupi e da família Tupi-Guarani, vive hoje em duas áreas indígenas demarcadas: TI Urubu Branco, localizada nos Municípios de Confresa-MT e Porto Alegre do Norte-MT, e TI Tapirapé/Karajá, que está localizada no Município de Santa Terezinha-MT (ver mapa 01pagina 26). Na busca de informações sobre quantitativo da população, procuramos os dados obtidos pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), regional Araguaia. Segundo esse órgão de atendimento à saúde indígena, existe atualmente uma população de aproximadamente 950 pessoas, distribuídas entre oito aldeias (Tapi'itawa, Myryxitãwa, Akara'ytãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa e Inataotãwa), que abrangem os municípios de Confresa e Porto Alegre do Norte, em Mato Grosso, e apenas Aldeia Majtyritãwa que é situada no município de Santa Terezinha-MT.

Segundo o estudo do antropólogo Baldus (1970), o povo Apyãwa veio do litoral migrando em direção ao centro do Brasil. Estava afastando-se de vários

---

<sup>1</sup> Os textos e fontes consultados sempre trazem referências ao termo Apyãwa. Cf.: Ipaxi'awyga (2020).

conflitos, mas o principal era a fuga da escravidão imposta pelos colonizadores europeus, o que configura uma forma de resistência (BALDUS, 1970). Como esse teórico mesmo afirma, a origem desse povo, vindo do litoral, é comprovada pela existência no vocabulário da palavra Paranyxigoo, que significa Mar, reforçando essa hipótese.

Nivaldo Korirai (2016), Tapirapé, em seu trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia Intercultural, destaca que os Apyãwa andavam em uma espécie de dispersão em várias regiões do norte de Mato Grosso e sul do Pará, onde é a região hoje conhecida como Conceição do Araguaia, migrando de tempos em tempos, por vários motivos. Nessa região, existiam várias aldeias Tapirapé/Apyãwa como, por exemplo, Ami'atãwa, Takarookywera, Kanine'ytãwa, Ywaopetãwa, Ipirakwarootãwa, Okoytãwa, Xanypatãwa, Xeke'atãwa, Ykyrytãwa, entre outras. Essas aldeias ocupavam a região do Urubu Branco até o sul do Pará, somando um total de 35 aldeias e mais de 1500 pessoas do povo Apyãwa. Essas pessoas e seus antepassados viviam sempre nesses locais, fazendo as festas tradicionais e as roças.

Nesse percurso de idas e vindas, os *Apyãwa* passaram a contrair muitas doenças estranhas ao seu povo, advindas dos Maira, como eles afirmam. Eram enfermidades que não existiam entre eles, fazendo com que os próprios pajés não conseguissem tratar como seus rituais particulares de cura indígena. Assim, o povo Apyãwa quase foi extinto por causa de algumas epidemias, transmitidas a partir do contato com os não índios, a exemplo de sarampo, catapora, malária, gripe etc. Foi através de uma dessas ocasiões de contato, quando contraiu essas doenças, que o povo Apyãwa quase desapareceu, fato ocorrido por volta de 1911.

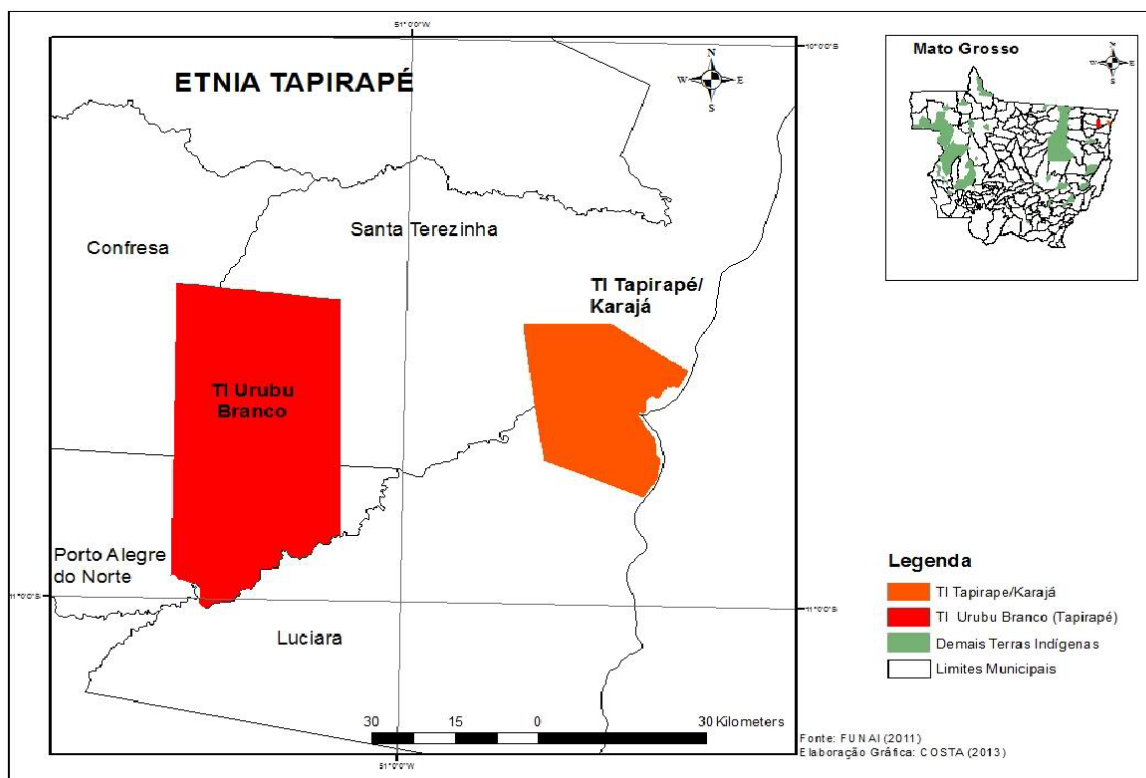
Nas décadas de 1930 e 1940, o povo *Apyãwa* sofreu a maior perda de população devido às doenças desconhecidas, que dificilmente podiam ser curadas pelo pajé. Houve uma diminuição do povo *Apyãwa* na medida em que não havia defesa imunológica para as epidemias de outrora. Tal cenário é descrito por André Wanpurã de Paula:

A partir da década de trinta, com o contato intensificado com os não indígenas, a depopulação Tapirapé entra em uma fase crítica que os levou à beira da extinção [...]. Esta situação foi causada por várias epidemias de malária, varíola e mais frequentemente, de gripe, que foram as mais mortíferas... (PAULA, André Wanpura.2018, p. 27)



Na primeira metade do século XX, mesmo afastando-se dos seus inimigos, no caso, de outros povos indígenas, os Apyãwa continuaram sofrendo ataques, principalmente dos Kayapó. Esses ataques ocorreram no período marcado pelo maior contato com não-índios, entre eles seringueiros em busca de novos seringais na região habitada por esse povo. A presença “estrangeira” constituía-se de antropólogos, missionários, dentre outros, que passavam esporadicamente pelas aldeias.

Os contatos, como vimos acima, permitiram a transmissão de muitas doenças, principalmente a malária e a gripe que, juntamente com as baixas sofridas entre confrontos contra os Kayapós, deram início ao processo da perda de indivíduos Tapirapé. Em 1947, este grupo sofreu o mais duro golpe com a última guerra travada com os Kayapó. Segundo relatos, não teria sido bem uma guerra, mas sim um ataque. Dos 47 Tapirapé que sobraram desse conflito, uma parte se dispersou pela mata da região do Norte Araguaia, entre os rios Araguaia e Tapirapé. Posteriormente a esse acontecido, os que sobreviveram entre os Tapirapé foram reagrupados e alocados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) no que os próprios indígenas chamam “barra” do rio Tapirapé, perto do antigo Posto Indígena Heloísa Alberto Torres e próximo das aldeias Karajá, onde supostamente estariam menos vulneráveis aos Kayapós, na área que hoje se denomina TI Tapirapé/Karajá, município de Santa Terezinha-MT. Nesse sentido, ficaram longe da sua terra tradicional Urubu Branco, como identificado no mapa 01 abaixo.

**Mapa 01:** Terra Indígena Urubu Branco e Terra Indígena Tapirapé/Karajá

**Fonte:** Gilson Tapirapé - dissertação (2020, p. 48).

Esse mapa identifica as T. I. Urubu Branco, situada no município de Confresa-MT, e T. I. Tapirapé/Karajá, que está localizada em Santa Terezinha-MT.

Segundo Baldus (1970) e Wagley (1988), a aldeia Tapi'itawa é o principal espaço onde habitavam e ainda hoje vivem a maioria dos Apyãwa, desde 1947. Antropólogos escreveram várias narrativas sobre o evento envolvendo os povos indígenas e o contato com os não indígenas. Confirmam-se, dessa forma, os relatos que os sábios faziam para os mais jovens em seus chamados espaços de transmissão da história e tradição dos Apyãwa, que é a Takãra<sup>2</sup>, a casa dos

<sup>2</sup> *Takãra* é uma grande casa, construída no centro da aldeia, para realização de festas e rituais Apyãwa. A *Takãra* é um espaço especializado estritamente masculino. As mulheres podem apenas participar dos rituais ou festas fora (terreiro) dessa casa. Nesse espaço, os jovens Apyãwa são educados, recebem ordem e conselhos dos mais velhos quando passam de uma fase para outra (*xyre'i'i*). Além disso, aprendem também outras atividades, como confecção de artesanatos, narração de histórias, cantos, respeitos com os outros etc. Tudo isso é transmitido aos jovens nessa casa. Portanto, a *Takãra*, além de ser casa cerimonial, é entendida como um local principal de educação tradicional masculino, lugar onde os homens são educados. É por meio das experiências vividas nesses e em outros espaços sociais que jovens e crianças Apyãwa aprendem suas histórias. Da mesma forma, aprendem as atividades produtivas, como pescar, caçar, confeccionar artesanatos etc. Nesse espaço, as histórias são narradas por homens, normalmente pelos avós e pais. (PPP da EIE Tapi'itawa, 2009, p. 98).

homens, casa grande feita de palhas em formato oval, onde acontecem todos os rituais. Na casa de rituais do povo, as mulheres participam dos rituais do lado de fora ou em rituais de passagem das meninas Apyãwa.

Sobre a narrativa de confrontos citados por Baldus (1970) e Wagley (1988), numa dessas visitas à comunidade Apyãwa, presenciamos um breve retorno do rapaz, hoje senhor, que convive até hoje com os Kayapós.

**Foto 03:** Ritual em comemoração à formatura de jovens Apyãwa, pela Universidade Federal de Goiás-UFG, dezembro de 2020.



**Fonte:** Foto do próprio autor. Dezembro de 2020.

Recebi o convite para participar, no dia 16 de dezembro de 2020, às 19:00 horas, da homenagem a três formandos em mestrado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A comunidade iria fazer o acolhimento e agradecimento pelos três membros terem finalizado esse título de pós-graduação. Eu cheguei cerca duas horas antes na festa de homenagem e me direcionei à casa de um ancião da comunidade. Conversando com esse ancião, um professor conhecido meu veio para casa onde estávamos, acompanhado de um outro senhor, contando-me que o acompanhante era a criança “raptada” em 1947 pelos Kayapós. Com o nome de Paky, estava na comunidade visitando parentes. A sobrinha que ele

---

foi visitar é a senhora Iparewã, esposa do ancião dono da casa onde estávamos conversando. Nesse momento de reencontro emocionado, houve “choradeira” e abraços entre os dois, sobrinha e tio, o que, segundo explicou o professor Apyãwa, eram lágrimas de boas-vindas. Nesse momento, me veio à lembrança o livro “*Lágrimas de boas-vindas*”, de Charles Wagley, em que descrevia esse momento como um dos atos mais importantes do povo Apyãwa. As lágrimas marcam os momentos de maior alegria dos Apyãwa, comemorando alguma coisa importante entre eles.

Retomando a narrativa, depois daquele acontecimento do ataque Kayapó, o povo Apyãwa migrou em direção ao sul do território Urubu Branco, rumo ao rio Tapirapé. Naquela época, segundo (Wagley, 1988), o senhor Lúcio Pereira Luz, conhecido na região como coronel Lúcio da Luz, um “desbravador”<sup>3</sup> vindo do sul do Pará, mais precisamente da cidade de Conceição do Araguaia-PA, junto com outras famílias, fundaram a Cidade de Luciara, em maio de 1934. Coronel Lúcio da Luz era dono de muitas propriedades, gado de corte, homem de muito poder e influência política na região, muito conhecido pelos Apyãwa/Tapirapé. Fez-se muito presente no episódio, ajudando o povo a procurar os outros grupos de Apyãwa/Tapirapé que ficaram dispersos na região, até que no ano de 1950 o restante da população, um total de 48 pessoas, foi reunido por representantes do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) um órgão que foi instituído antes da FUNAI, na aldeia Tawyao. Essa aldeia mais tarde foi chamada de Orokotãwa. Ali, o povo recebeu tratamentos da equipe do SPI e, principalmente, da equipe missionária das Irmãzinhas Francesas, que vieram residir e cuidar da saúde, além de ajudarem na organização da educação formal do povo Apyãwa.

Remy (2018), em seu livro “*Parteiras de um povo: 65 anos de presença das Irmãzinhas de Jesus junto ao povo Apyãwa-Tapirapé*”, descreve a história das Irmãzinhas Francesas, e que eram três: Genoveva, Clara e Denise. Quando chegaram ao Brasil, no dia 24 de junho de 1952, com o objetivo de morar junto com os Tapirapé em uma casa como a dos próprios indígenas, passaram a ter a mesma alimentação e o mesmo estilo de vida. Quando chegaram à aldeia Tapirapé, encontraram um povo com cerca de 50 pessoas, sobreviventes dos

---

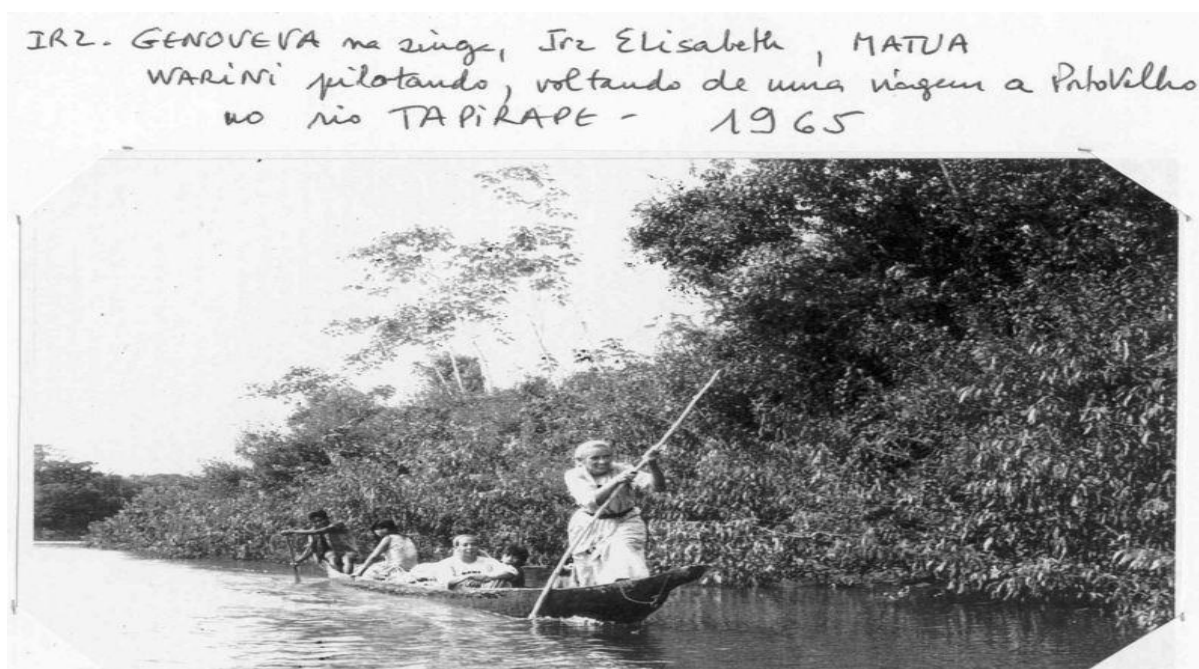
<sup>3</sup> Desbravadores são os homens que tiveram oportunidades de ir para o estado do Pará e fundar pequenas vilas à beira do Rio Araguaia no início do século XX. O Senhor Lúcio Pereira Luz contribuiu para fundação de várias vilas, que depois foram emancipadas.

ataques de seus vizinhos Kayapó e doenças causadas pelo contato com os não indígenas.

Paula, Eunice Dias de (1999) confirma que desde que chegaram deram atenção especial à saúde dos Apyãwa, pois os indígenas estavam muito expostos ao contágio de doenças levadas pelos não-índios. Era a primeira vez que a “ordem religiosa” se estabelecia numa comunidade indígena em solo brasileiro. Os Tapirapé, que pareciam estar próximos da extinção, conseguiram, a partir de uma intervenção na área de saúde, principalmente no que chamamos atenção primária para que se pudesse evitar a proliferação de doenças, com isso aumentou sua população desde a chegada das Freiras Francesas.

A presença das Irmãs Francesas fez com que esses indígenas tivessem um uma equipe de saúde no acompanhamento dos Apyãwa. Porém, para chegarem a essa nova situação, elas dispensaram toda dedicação, partilha e aprendizagem, visto que essas irmãs vinham de uma cultura completamente diferente e distante não só dos Indígenas, mas do Brasil. Assim, procuraram sempre cultivar sua roça e produzir seus alimentos, respeitando a cultura e os costumes dos Apyãwa/Tapirapés. Apesar de alguns surtos epidêmicos, com a chegada das Irmãzinhas, a mortalidade de crianças foi reduzida e quase erradicada devido aos tratamentos curativos e de controle das doenças que se tornaram, de certa forma, cotidianos no meio dos Apyãwa. Nesse processo de cuidado e acompanhamento dos indígenas, Paula (1999) afirma que “as Irmãzinhas sempre respeitaram a maneira de ser e de viver dos Tapirapé”, sendo uma das primeiras missões religiosas a não ter total influência religiosa sobre os indígenas, dedicando-se a questões voltadas à saúde e posteriormente à educação.

**Foto 04:** As Irmãs Francesas



**Fonte:** Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia.

A missão religiosa caracterizou-se pelo apoio ao povo, sempre manifestado na convivência respeitosa aos seus costumes, seus rituais e, principalmente, seus modos de vida. Além disso, de acordo com Remy (2018), o cuidado com a saúde, aliado a uma postura diferenciada das freiras, foi um dos fortes fatores que contribuíram para a sobrevivência e o aumento populacional dos Apyãwa. Destaca-se que os Tapirapé contam, em 2021, com uma população 10 vezes maior do que a encontrada pelas Irmãzinhas há mais de 50 anos.

## 2.1 Os Apyãwa

Os Apyãwa sempre valorizaram suas crenças e seus mitos de origem, repassando em todos os espaços da comunidade os seus saberes e conhecimentos historicamente adquiridos para os mais jovens. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa descreve alguns aspectos dessa valorização das narrativas de origem do seu povo:

Antigamente, existiam inúmeras variedades de Aruanã (*Axywewoja*) trazidas pelos pajés através dos espíritos dos animais, dos peixes, das aves etc. As roupas usadas nessas festas permaneciam na Takãra, o centro mais importante do povo Tapirapé.

Todos os espíritos saíam para dançar acompanhados pelas mulheres. As mulheres, entretanto, não podiam entrar na Takãra. (PPP, 2009, p. 16)

O Projeto Político Pedagógico da Escola traz em seu bojo a perspectiva da valorização da cultura e das narrativas de origem do povo Apyãwa, enfatizando a tradição oral. Assim, repassam-se os conhecimentos de geração em geração, através da oralidade, além de ser reforçado o papel da mulher na cultura do povo Apyãwa.

Nesse período em que realizei a pesquisa, percebi que há uma vontade de se reforçar que a Takãra é um espaço cultural importante, principalmente na participação dos jovens no lado interno da casa de rituais. Com isso, dentre a maioria

Dessas festas, a mais perigosa era a festa da piranha. Naquela época, ninguém se movimentava tanto e todos acreditavam nas palavras dos líderes e dos pajés. Quando falavam para não sair, ninguém saía. As pessoas que teimavam eram mortas com feitiços (PPP, 2009, p. 16)

O documento reitera o respeito que os membros da comunidade têm em relação aos líderes e pajés. Lideranças e Pajés falavam que ninguém poderia “teimar”, pois suas vidas poderiam ser tiradas pelo poder do feitiço. De certa forma, era maneira de manter a ordem nas questões do próprio povo. Ainda segundo o PPP, as ordens dos pajés eram estritamente respeitadas.

Segundo a cultura e a cosmologia do povo Apyãwa, os Tapirapé falam que o mutum e o periquito são as vovozinhas e Xakowi é o vovozinho. Todos falam que, quando nasce uma criança com cabelo enrolado, se trata da neta do mutum; quando é uma criança do cabelo liso, é neta do periquito: “A nossa origem, então, veio do Xakowi, e das mulheres, do Mutum e Periquito” (PPP, 2009).

O PPP salienta que a história do povo Apyãwa tem como fundamento principal a valorização de rituais culturais, com maioria deles sendo uma forte ligação histórica e cultural de sua origem, a qual remete muitas vezes às cosmologias do povo ou aos mitos de passagem. Esse processo é muito

valorizado por eles até atualmente, sendo descrito por Paula, André Wanapura de (2018) como

o processo de nomeação configura uma prática sociocultural extremamente significativa, constitutiva de um modo de ser e de viver que os caracteriza como um povo etnicamente diferenciado. Os nomes recebidos identificam faixas etárias, gênero, o grupo familiar ao qual se pertence e, até mesmo, a posição da pessoa na organização social. (PAULA, 2018, p. 241)

Nesse sentido, traremos reflexões sobre a História do povo Apyãwa, reconhecendo sempre o nosso olhar de Maira. Assim, tentaremos destacar sua história sob um prisma que não é o do próprio povo.

Os Apyãwa são um povo que ainda seguem rigorosamente algumas práticas socioculturais. Sabemos que vários povos lutam hoje para restabelecerem suas práticas e sua cultura, as quais foram de certa forma fragilizada nesse contato com outras culturas, principalmente a não indígena. Nessa perspectiva, Freire (1987) chamou tal processo de “síntese cultural”, mesmo quando se lutava contra outras invasões culturais que aconteceram dentro de comunidades indígenas, assunto que será abordado no terceiro capítulo.

Uma das manifestações resistentes que os Apyãwa levam até a atualidade diz respeito aos nomes que são recebidos em cada fase de sua vida, desde a infância, de forma que um indígena terá um nome quando nasce, num processo cultural muito importante que para eles faz parte da organização social. Paula (1999) afirma que os Apyãwa mantêm os ritos e rituais de sua cultura mesmo com o acesso dos jovens aos meios tecnológicos e de comunicação em massa, ainda organizando seus rituais, sua língua, seus hábitos.

A maioria dos povos indígenas Tupi-Guarani, do litoral brasileiro, deslocou-se em direção à atual região central do Brasil. Isso os forçou a uma convivência com povos de outras etnias, sobretudo com aquelas do tronco linguístico Macro-jê, que são os Kayapó e os Karajás. De acordo com Pinheiro (2012), Baldus (1970) e Wagley (1988), as pesquisas que tratam da diáspora Apyãwa afirmam que a localização original desse povo, no Brasil central, tem registro do ano 1600, na região situada entre os rios Tocantins e Xingu, espaço distinto da atual localização desses indígenas, na área situada entre os rios Araguaia e Tocantins.



Desde os primeiros contatos, é importante ressaltar que ocorre entre esses povos um intenso processo de casamentos interétnicos e ainda um não menos intenso processo de interculturalidade pois Tapirapés falam língua Karajá e vice-versa, incluindo nessa interculturalidade as trocas e traduções de uma cultura à outra, pois falam duas línguas simultaneamente.

Com isso, os Tapirapé incorporam parte da cultura dos Karajá, como músicas, máscaras, adornos, danças, pesca e adaptação ao Cerrado, num ambiente muito diferente daquele em que seus antepassados haviam habitado. A interculturalidade está bastante marcada em seus rituais, o que fica mais evidente na Aldeia Indígena Hawalora, onde residem muitos casais Karajá e Tapirapé. Nesse sentido, segundo Pinheiro (2012),

Após esse duro golpe, missionários Dominicanos convenceram os Apyãwa/Tapirapé remanescentes de construir uma aldeia próxima ao Posto de Proteção Indígena Heloísa Alberto Torres, processo que durou cerca de três anos, de 1947 a 1950; assim essa etnia, que estava tão fragilizada, poderia se reerguer com mais tranquilidade, com menos medo de eventuais ataques e poderiam ainda reforçar laços amigáveis com os Karajá. Porém a reunião dos indígenas ocorreu de forma parcial, pois a construção da Aldeia Nova não representava a vontade dos Apyãwa/Tapirapé e sim a de representantes do SPI. (PINHEIRO, 2012, p. 82)

A convivência com os moradores não indígenas e Karajá ao longo dos anos seguintes foi marcada por episódios de rejeição. Chegaram mesmo a ameaçar os Tapirapé de extinção, mas as aproximações entre os dois povos foram sendo feitas por meio de seus líderes, facilitando de certa forma o convívio. Essa aproximação não só entre os Karajás e Apyãwa, mas também com os moradores não indígenas da região, possibilitou essas “facilidades” na organização para conquista de sua terra de origem, que foi a Urubu Branco, além, é claro, de se pensar num espaço para ofertar aulas aos mais jovens da comunidade, tendo sempre em vista a luta pelos seus direitos.

Paula (1997) identifica em sua pesquisa empréstimos linguísticos e culturais feitos pelos Tapirapé a partir da convivência com os Karajá. Com os não índios, porém, sempre se valeram do mesmo comportamento dos Tupinambás: a adequação à sua própria lógica cultural. Portanto, o acesso aos diferentes saberes nas relações entre os indígenas parece ser necessário para sua própria afirmação étnica. Por outro lado, uma resignificação desses saberes evidencia um padrão cultural presente entre os Apyãwa.

Após o trabalho de campo na aldeia Urubu Branco, encontramos nos registros entre as décadas de 1930 a 1960 do antropólogo Herbert Baldus (1970) a descrição referente à hospitalidade e afabilidade dos Tapirapé:

Mulheres e crianças me envolviam em meiga confiança. Todo o ambiente é ternura. Ninguém grita com ninguém e mesmo os cães que ladram na minha passagem são ensinados discretamente a me respeitar. Em toda parte, encontro alegria e riso e quando me afasto um pouco da aldeia, escuto alegres gargalhadas ao longe. (BALDUS, 1970, p. 449)

Nesse caso, Baldus (1970) traz os traços do comportamento evidenciado, que para eles eram próprios dos Tupinambás, o que justifica essa comparação. Além disso, destacam-se questões peculiares e próprias, como o jeito alegre e a sua receptividade, que seriam, segundo os Tapirapé, dos povos do Litoral, remetendo a seus ancestrais.

**Foto 05:** Local onde foi encontrada em 1970 a família que estava vivendo na beira do rio Ipirakwarao (Gameleira), atualmente nas terras da Fazenda Luta em Confresa-MT.



Mesmo com as relações com os Karajá, os Apyãwa possuem organização social própria, sendo dois grandes subgrupos: *Araxã* e *Wyraxiga*. Os grupos

reúnem-se ou dividem-se quando ocorre uma festa de iniciação, na construção da *Takãra*<sup>4</sup> ou no ritual de *Xepaanogãwa*<sup>5</sup>.

O modo de construir a aldeia *Apyãwa* é circular e no meio há a casa dos homens, que por eles chamada de *Takãra*. Essa casa dos homens, ou *Takãra*, é o espaço onde se preparam os indígenas para realização de todos os rituais culturais do povo *Apyãwa*, numa comunhão com os seres por eles valorizados, que são os espíritos que explicam e dão sentido à vida do povo *Apyãwa*. O conhecimento repassado dos mais velhos para os mais jovens é o saber tradicional, principalmente os saberes dos *Apyãwa*.

Desse modo, a escola como espaço de apropriação de saberes dos não-indígenas apresenta-se, atualmente, como movimento de resistência e de afirmação. Trata-se, portanto, de conhecer para negociar e para resistir. O espaço escolar marca também outra função: trazer para o centro de importância os saberes indígenas, com os conhecimentos subalternizados que ganham espaço nos novos currículos e passam a compor a matriz curricular, principalmente das escolas indígenas.

Os *Apyãwa* marcam na escola a ponte legítima de valorização de seus saberes, principalmente os que os anciões repassam de geração a geração. Assim, os conhecimentos tradicionais precisam ser transmitidos agora pela escola como um saber sistematizado, a fim de que outras gerações tenham acesso não só através da oralidade, mas também por meio de trabalhos escritos e outros registros a partir da escola. Como afirma Santos (2007), “os saberes subalternizados são percebidos como instrumento de resistência política e epistêmica no enfrentamento contra o alijamento de seus territórios e de sua cultura”.

---

<sup>4</sup> A *Takãra* e o seu pátio *Takawytera* são os espaços especializados onde se realizam a maior parte dos rituais *Apyãwa*.

<sup>5</sup> **Ritual *Xepaanogãwa***: Conforme relatam, os *Axyga* cansaram de esperar *temi"o* – “comida”. Então, com muita urgência, pediram para os *Wyrã* (grupos masculinos que serão apresentados mais adiante) a realização de *Xepaanogãwa*. Literalmente, esse é um “ritual de comida”, interpretado como oferta para alegrar *Axyga* e recuperar a boa relação, ou melhor, oferta de alimento para apaziguar o povo com os *Axyga*. Para *Xepaanogãwa*, normalmente, é feito *kawĩ* – “mingau” -, que pode ser de amendoim, milho ou de arroz. Geralmente, é feito pela esposa do cacique ou de um líder cerimonial, sendo consumido coletivamente na *Takawytera*. Os participantes, exclusivamente os homens, ao consumirem *Xepaanogãwa*, pedem o bem-estar ou a proteção aos *Xere"yga*, de um modo muito especial, dizendo da seguinte forma: *Hyyhỹ, ie tanã ma"eaiwa pa"opa"õ ropi taka ne!* (TAPIRAPÉ, 2020).

## 2.2 A Reconquista da Terra Urubu Branco: eterno retorno

O período posterior à chegada das Irmãzinhas Francesas marcou também mudanças profundas nas alianças políticas Apyãwa, conforme indica Toral (2006), principalmente a partir do fim da década de 1950. Os Apyãwa foram obrigados a buscar alianças com a população regional, com a Prelazia<sup>6</sup> de São Félix do Araguaia. Além disso, fortaleceram o vínculo com a Funai e com os seus vizinhos indígenas, dentre os quais constavam os Karajá, que viviam, principalmente, às margens do Rio Araguaia e com os quais tinham divergências, mas neste momento decidiram se fortalecer por meio de uma aliança entre os dois povos. Essas alianças tinham o objetivo de, além da busca por melhoria, como maior sonho dos Apyãwa, assegurar retorno para terra Urubu Branco, lutando por sua demarcação oficial como território indígena Apyãwa.

Ainda em plena ditadura civil-militar (1964 a 1985), as companhias paulistas de colonização, com apoio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), obtiveram autorização do governo do estado do Mato Grosso para lotear e comercializar a área onde hoje se encontram a cidade de Santa Terezinha e os territórios indígenas da região. Nesse contexto, não se levaram em consideração os indígenas ou ribeirinhos que viviam nas terras obtidas de forma oficial por meio do Governo Federal.

Sabedores que são, esses povos têm uma noção própria de território, definindo suas fronteiras a partir de sua cultura, de sua história ou de sua ancestralidade. Esse espaço de “fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano” (MARTINS, 1997, p. 13) foi definido como um espaço onde não existia ninguém,

---

<sup>6</sup> Uma prelazia é uma parte da Igreja Católica, no sentido de que está composta por determinados fiéis e se encontra estruturada de modo hierárquico, com um prelado, que é a sua cabeça e princípio de unidade, sacerdotes e diáconos, que colaboram com ele. A Prelazia de São Félix do Araguaia, tendo como sede São Félix do Araguaia-MT, foi criada aos 13 de maio de 1969, pela Bula Quo Commodius do Papa Paulo VI. Superfície: 123.962,8 Km<sup>2</sup>. População: 133.212 hab (IBGE 2010) Densidade demográfica 1,1 hab/km<sup>2</sup> Municípios/ População: Alto Boa Vista (5.249); Bom Jesus do Araguaia (5.231); Canabrava do Norte (4.767); Confresa (25.127); Luciara (2.229); Novo Santo Antonio (2.005); Porto Alegre do Norte (10.754); Querência (13.021); Ribeirão Cascalheira (8.880); Santa Cruz do Xingu (1.889); Santa Terezinha (7.399); São Félix do Araguaia (10.531); São José do Xingu (5.267); Serra Nova Dourada (1.365); Vila Rica (21.403).

configurando-se como o grande dilema dos Apyãwa. O governo Federal, durante a ditadura militar, incentivou e financiou as grandes empresas agropecuárias a investirem na região, incluindo o desmatamento, pois a principal forma de investimento na época era a criação de gado, o que fez com que essas ações agredissem o território antes habitado pelos Apyãwa.

Nesse contexto, a luta pela demarcação tornou-se um desafio muito grande, visto que essas companhias de colonização tinham autorização para vender ou explorar as terras adquiridas de forma oficial pelo Governo Federal. De forma muito agressiva, houve, nessa época, a expulsão de muitos indígenas e não índios desse território, ocasionando conflitos de terras na região nordeste de Mato Grosso. Nessas disputas, o Estado sempre estava ao lado dos grandes fazendeiros ou proprietários de companhias de colonização que se instalaram após os anos de 1960 na região.

A estratégia buscada pelos Apyãwa para fortalecer e capacitar seus jovens e lideranças foi a educação escolarizada e institucional, com esses instrumentos de domínio de leitura e escrita facilita as cobranças por direitos junto aos órgãos públicos. Wagley (1988) delinea tal tática como de busca pela reconquista da terra, em que os “jovens que se preparavam para assumir liderança do grupo julgavam que, para fazer valer seus direitos, era necessário falar bem o português, ler e escrever”. Com isso, seriam facilitadas as negociações, conversas com os não índios, além, é claro, de contribuir para a elaboração de documentos oficiais perante os órgãos oficiais do Estado.

Segundo Tapirapé (2016), os mais velhos nunca esqueceram daquela área, sendo, por isso, visitada todo ano. As visitas, segundo o pesquisador, deixaram muitas coisas, como sepulturas dos parentes, lugares bons para plantações, taquari usado para as flechas e outros bens. As suas vidas estavam ali naquele lugar, que era considerado sagrado.

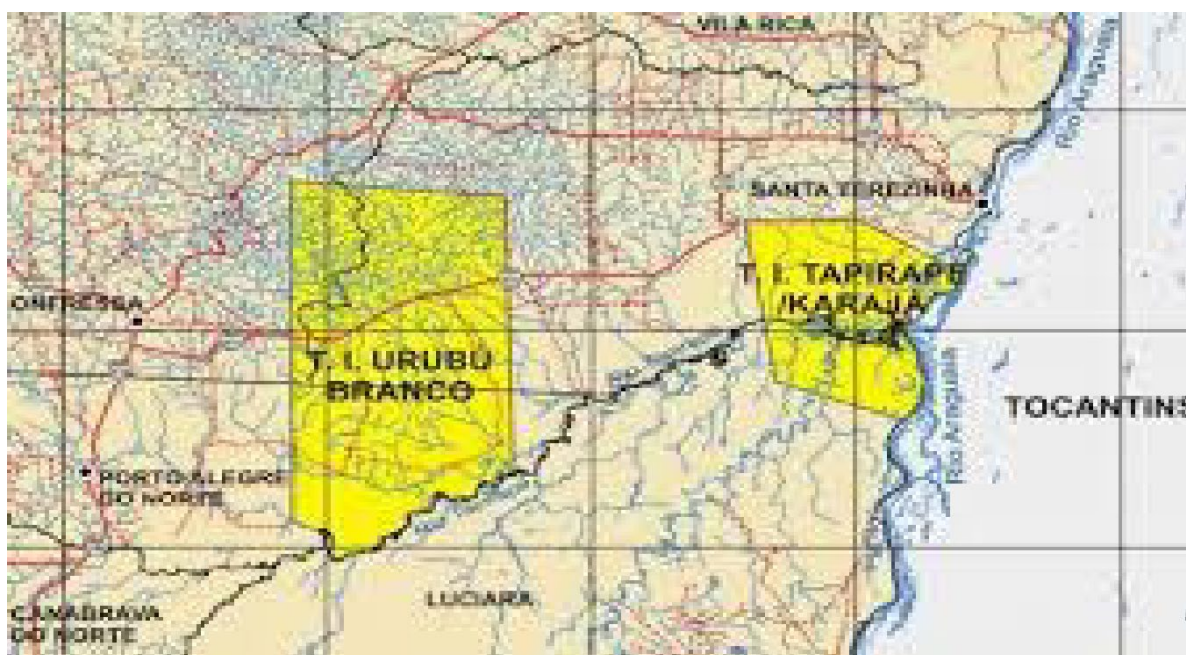
Esse aspecto trazido por Tapirapé (2016) reforça, entre outras questões, que, ainda que os Apyãwa estivessem situados em outras áreas, nunca esquecem de suas origens territoriais, a Terra Urubu Branco, visitando de tempos em tempos a região. Também tinham cemitérios indígenas na área por eles celebrada.

Mesmo com a demarcação da área, os Apyãwa sonhavam em voltar a viver na sua terra tradicional. A presença Tapirapé nesse local que sempre

disputaram é fartamente documentada pelos antropólogos Baldus (1970) e Wagley (1988). Os Apyãwa sempre visitavam a área para buscar materiais para a confecção do artesanato, bem como para caçar e pescar pequenos peixes, além de fazerem coletas de outros materiais importantes para sua cultura e sobrevivência.

Antes do retorno, os Apyãwa conseguiram, após muitos anos de luta, negociação e resistência. Assim, no ano de 1983, os Tapirapé tiveram sua terra reconhecida pelos órgãos governamentais, como T. I. Tapirapé e Karajá, com uma extensão de 66.166 hectares, que teve todo seu processo de regularização fundiária concluído. Nesse processo, incluiu-se a completa retirada de não indígenas da referida T. I. No entanto, essa T. I. não era a terra que os Apyãwa desejavam, pois ainda não era a T. I. Serra do Urubu Branco. Com isso, a luta pelo retorno ainda continuava, agora com mais tranquilidade, pois tinham um espaço para se estabelecer como comunidade aldeada, com estrutura, inclusive com escola para articular e lutar pela volta ao território tradicional, conforme imagem abaixo.

**Mapa 02:** Área Indígena Urubu Branco e Área Indígena Tapirapé/Karajá.



Fonte: Koria Tapirape (2020, p. 38)

Nas visitas ao território tradicional, os Apyãwa observavam o avanço e a invasão dos não-índios que estavam ali ocorrendo. Tal ocupação ocorria cada vez com mais rapidez, principalmente a partir dos grandes latifúndios que se

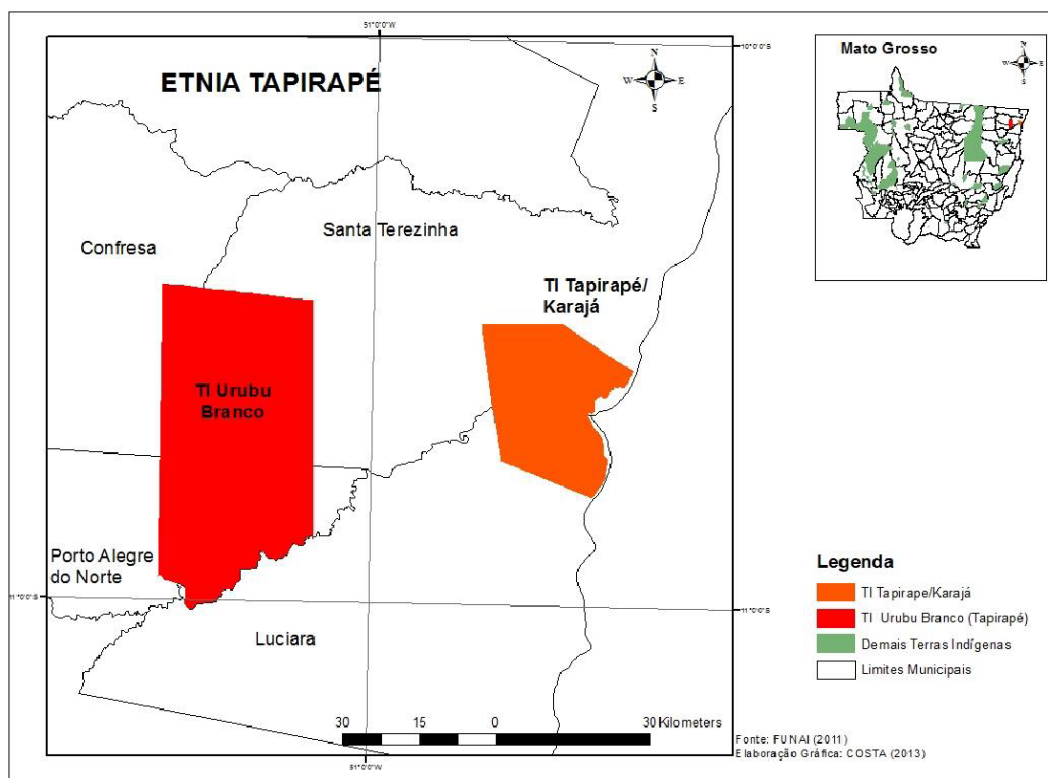
instalaram na região, após os anos de 1960. De acordo com Paula (2001), os fatores até agora citados, associados ao desconforto que a proximidade com os povos indígenas Karajá causava nos Apyãwa, impulsionaram o planejamento do retorno de algumas famílias para o território tradicional Urubu Branco, que ocorreu no ano de 1993.

Como local para o retorno, escolheram a antiga aldeia Tapi'itawa, que já estava tomada por pastos e locais denominados de retiros; à beira rio, os peões cuidavam dos gados das fazendas, tendo como pastagens os capins naturais chamados de varjões. Uma dessas localidades ficava na terra tradicional Urubu Branco, por isso, as lideranças expulsaram o retireiro e se instalaram na sua casa, que já estava construída.

No entanto, na década 1970, a região do Urubu Branco já estava bastante desmatada, o que preocupou ainda mais o povo Apyãwa. Então, por esse motivo, retomaram a essa área em 1993, fundando a aldeia Tapi'itawa no ano de 2000. Outras aldeias também foram criadas: Akara'ytãwa, Myryxitãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa e Wiraotãwa. Temos também a aldeia Majyritãwa, que fica na T. I, Tapirapé-Karajá, somando aproximadamente uma população de 800 pessoas, entre crianças e adultos, que sempre estão ligados de uma aldeia a outra.

Para entendermos essa persistência dos Apyãwa em retornar para o local da antiga aldeia Tapi'itawa, eles se instalaram e moraram por aproximadamente um tempo no cerrado que é vegetação predominante na Região Nordeste de Mato Grosso, sendo que essa vegetação ajudava na alimentação por ser uma região rica em animais silvestres e frutos do cerrado. A cultura e seu pertencimento territorial, aliados aos antepassados que foram sepultados nesse território, é o principal motivo da luta pela sua terra tradicionalmente.

**Mapa 03:** T. I. Urubu Branco, em Confresa-MT, e T. I. Tapirapé/Karajá, em Santa Terezinha-MT.



Fonte: Bruno (2013, p. 19).

A partir da decisão dos Apyãwa em retornar ao território, houve um grande e intenso processo de luta pela retomada de sua terra tradicional. Esse período seguiu uma forte mobilização junto às autoridades e aos órgãos públicos, além de uma grande organização dos Apyãwa. Essa articulação teve efeitos positivos, visto que, em 08 de setembro do ano de 1998, conquistaram a homologação da área, o que perfazia 167.533 hectares. Com a terra tradicional homologada, estava faltando a parte mais difícil e delicada, que é a retirada dos não-índios da T. I. Urubu Branco.

No que diz respeito à desocupação, latifundiários foram retirados, indenizados. Estrategicamente, onde havia as fazendas, os Apyãwa criaram aldeias, facilitando assim a defesa de todo território. Entretanto, ainda há notícias de que a área vez por outra é invadida, tanto para retirada de madeira de lei, principalmente do Pau Brasil, como na exploração da fauna silvestre existente no território. Somente em 2003, uma parte das famílias, principalmente os posseiros, aceitou a verificação de suas benfeitorias ou produção para posterior indenização, concordando com a desocupação total da terra tradicional Apyãwa, de modo a evitar conflitos futuros entre indígenas e não indígenas.

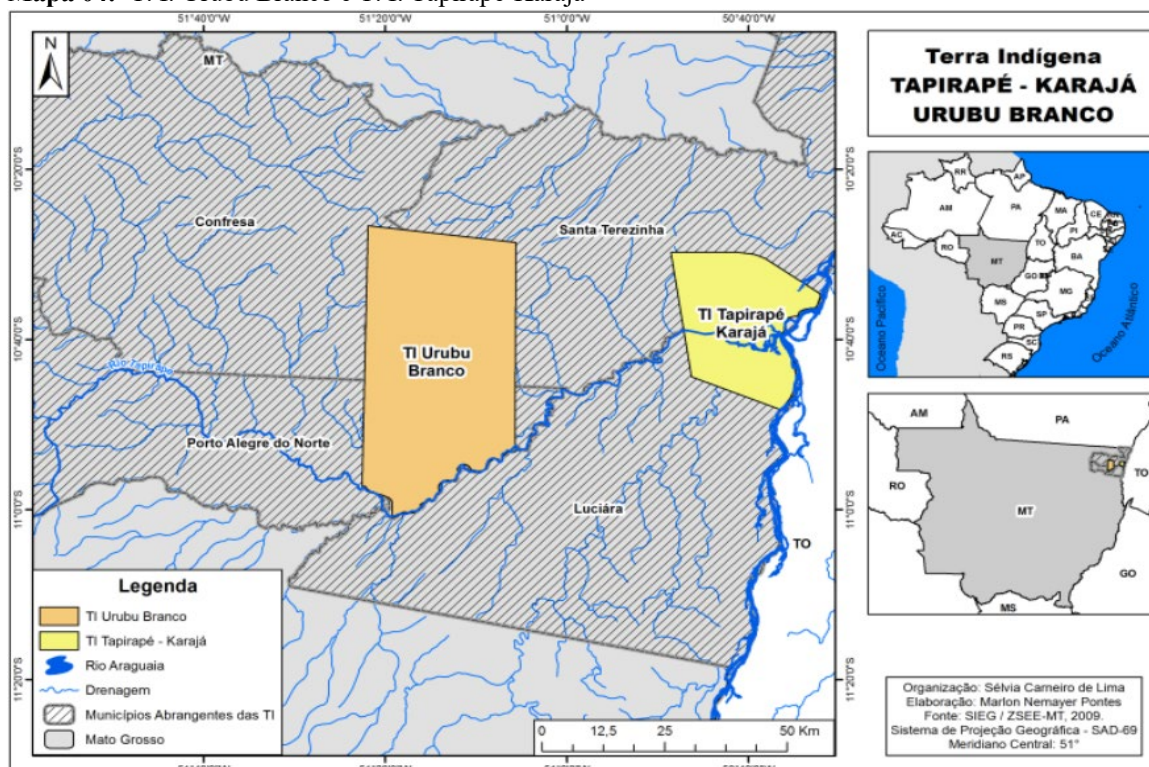


A escolha política e a luta para voltar ao local onde os antepassados dos Apyãwa habitaram foram importantes para a construção da aldeia Tapi'itawa. Isso se deu, segundo Oparaxowi Marcelino Tapirapé (2006), em função da abundância de recursos naturais encontrados por seus antepassados:

[...] resolveram fundar uma aldeia perto da serra. Por isso, imediatamente, os mais velhos saíram para a mata para pesquisar os lugares que tinham materiais necessários ligados à nossa cultura tradicional como taquari para fazer flecha, argila para fazer pote e panela, entre outros. Nesse lugar que habitaríamos existem todas as coisas que precisávamos. Portanto, escolhemos aquele lugar, Urubu Branco. Lá nossos avós fundaram uma grande aldeia chamada Tapi'itawa, que era o centro de todas as aldeias vizinhas [...]. (TAPIRAPÉ, Oparaxowi Marcelino, 2006, p. 11)

Nesse sentido, conforme Marcelino Tapirapé (2006), o local escolhido deveria ter abundância de matéria prima para fazer as indumentárias que são utilizadas em rituais e para confeccionar as flechas para as caçadas. Além disso, destaca-se o fácil acesso à argila para fazer os potes, que eram usados para guardar água. Vale ressaltar que esse local remete sempre aos antepassados dos Apyãwa. O Mapa 04 reafirma a demarcação do território Apyãwa de acordo com reivindicado no processo de reconhecimento territorial.

**Mapa 04:** T. I. Urubu Branco e T. I. Tapirapé-Karajá



**Fonte:** SIEG/ZSEE-MT (2020).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) caracteriza as T. I. como as terras "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições" (BRASIL, 1988). Essa afirmação constitucional é importante porque determina que as terras indígenas devem ser utilizadas de forma produtiva, sempre observando a questão da preservação do meio ambiente, com vistas à reprodução física e cultural, de modo a respeitar os seus costumes e tradições. A dinâmica dentro do território, principalmente nos primeiros anos após a demarcação, trouxe a proximidade entre diferentes povos indígenas e a chegada de não indígenas no nordeste do Mato Grosso. Por isso, os territórios Tapirapé foram, e em certa forma ainda são ameaçados ao longo dos anos por grileiros, fazendeiros e madeireiros da região (PAULA, 1996).

Todo processo político no qual está inserido, social e cultural de autoafirmação, que varia para povo indígena em particular, foi determinante e possibilitou movimentos de muitas rupturas e transformações. Por isso, os Apyãwa com sua experiência de escolarização, que é considerada dinâmica e está sempre em construção, são frutos das estratégias políticas usadas pelos indígenas para se afirmarem em cada espaço no Brasil. Nas relações com os poderes locais e regionais, nessa busca por seu território, de modo especial, houve de forma mais intensa a busca pela qualificação dos jovens e das lideranças.

O contexto histórico no qual os Apyãwa viviam quando esse espaço educacional foi construído é importante para determinar como a escola indígena foi pensada e implantada, observando ainda como se tornou estratégia de luta pelo território e pela vida. Além disso, verifica-se a reflexão e a valorização da educação como mais um instrumento de luta dos povos indígenas e do povo Apyãwa.

A busca pelo território tradicional aliada com a questão do incentivo do acesso à escola contraria, pelas novas frentes de atuação dos Apyãwa, várias narrativas dos que se apropriam de territórios tradicionais indígenas e queriam extrair de forma definitiva as riquezas naturais. Através dos conhecimentos dos não indígenas para requerer seus territórios, que eram de fato e de direito, foi percebido que suas terras tradicionais reivindicadas já não eram mais florestas,

indo ao chão para dar lugar a pastagens, criação de gado e lavouras (MARCELINO, 2006).

A substituição das florestas por pastagens, bem como a ameaça à integridade física dos indígenas, resultou num processo de mobilização em prol da recuperação do território tradicional e da sua conseqüente demarcação, como salientamos em outro momento. A decisão de buscar respaldo jurídico para a demarcação do território ocorre nesse cenário de pressão e ameaça. O retorno à antiga sede da aldeia Tapi'itawa, portanto, surge nesse contexto da chegada dos grandes empreendimentos agropecuários na região onde está situada a terra tradicional Urubu Branco.

A partir da luta pela terra, é trazida a escola para o centro das discussões pelos próprios Apyãwa que, como diz Wagley (1988), com o objetivo de compreender a linguagem dos não índios, bem como sua escrita e sua fala, fazem com que as lideranças e jovens fossem escolarizados para buscarem os meios legais e jurídicos para a conquista definitiva do Território tradicional, além de buscarem melhorias para toda comunidade situada em seus aldeamentos. Na demanda pelo território, surge a necessidade de uma escola indígena regida pelos próprios Apyãwa, com o intuito de ensinar os conhecimentos dos não indígenas.

Entre esses novos conhecimentos, o principal para sua comunicação seria a Língua Portuguesa, que seria utilizada para instrumentalizá-los na busca da defesa de seu território e de sua cultura, importante só não para leitura de textos ou elaboração de documentos, mas sobretudo para sua inserção num mundo que não é próprio dos Apyãwa. Essa entrada dos saberes não indígenas torna-se condição para o fortalecimento de posições políticas adotadas pelos Apyãwa em relação ao que acontece ao seu redor e não somente em seu território.

A luta Tapirapé por seu território tradicional teve apoio de instituições como a Prelazia de São Félix do Araguaia, culminando na conquista jurídica e definitiva, no ano de 1993, da T. I. Urubu-Branco. Essa segurança de ter um território demarcado depois de muita luta e o apoio da Prelazia de São Felix do Araguaia, por meio das Irmãzinhas de Jesus, são apontados como fatores fundamentais que possibilitaram o retorno e sua retomada do território tradicional Apyãwa (PAULA, 1997).

A luta e a conquista pela terra foram evidenciadas por TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga

(2020), ressaltando que

os nossos pais lembram que, durante a luta pela demarcação, enfrentaram uma resistência fortíssima das fazendas que ali estavam instaladas e de políticos locais da região, em especial os da cidade de Confresa. Relatam, ainda, que foram anos de fortes ameaças contra nós por parte dos fazendeiros e políticos da cidade vizinha. Mas, finalmente, em 1998, *Yrywo'iywãwa* „Terra Indígena Urubu Branco“ foi demarcada e homologada, com extensão de 167.533 hectares, e, em seguida, registrada no cartório. (TAPIRAPÉ, Gilson, 2020 p. 57)

Toda luta pela demarcação foi celebrada no ano de 1998, quando a terra Indígena Urubu Branco foi homologada e demarcada.

### **3 - A HISTÓRIA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA**

Neste capítulo, buscarei apresentar uma descrição sobre o histórico da Escola Indígena Tapi'itawa, desde sua criação até os dias atuais, passando por lutas e debates intensos para ser instituído um currículo que atenda à realidade e aos conhecimentos advindos do povo Apyãwa. São, portanto, discutidos os aspectos de valorização da instituição educacional como um espaço que seja tradutor da sua cultura, visto que para os indígenas a escola deve trazer os saberes e a história de cada povo para dentro do ambiente escolar, não sendo somente um espaço de disseminação de conhecimentos entendidos como hegemônicos ou europeizados.

O foco da discussão trará apontamento dos aspectos da dicotomia entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, que são concepções distintas e complementares. Também busquei compreender os aspectos relacionados à história da escola na T. I. Urubu Branco, bem como as possíveis mudanças ou impactos que a presença dessa instituição ocasionou na comunidade. Descreveremos como se dá a participação da comunidade e das lideranças, incluindo os anciões, nos processos de decisão que envolvem a educação escolar, bem como caracterizaremos a formação dos professores, os materiais

didáticos utilizados, as práticas pedagógicas, o funcionamento e o seu Projeto Político Pedagógico.

### **3.1 - Educação Escolar Indígena no Brasil**

Como foi a luta por uma escola indígena que seja específica, intercultural e bilíngue? Como entender o histórico da educação escolar indígena no Brasil a partir dessa ótica de luta por uma escola que seja indígena?

Para compreender esse movimento recente de constituição efetiva de escolas indígenas, é necessário voltarmos os olhos para décadas atrás, buscando acompanhar a trajetória da educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil. De acordo com estudos recentes que tratam da história da educação escolar indígena, podemos identificar distintos momentos de transformação, com várias modalidades dessa escola ao longo do tempo. Remontamos à colonização do Brasil, estendendo nossa reflexão até o século XX, para que seja possível discutir o modelo de educação escolar desenvolvido e implantado pelas ordens religiosas. Nesse contexto, destacou-se a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do que chamavam de “gentios”. A lógica de converter e depois civilizar, premissas da Companhia de Jesus, também foi uma proveitosa conversão dos adultos e das crianças indígenas à educação “formal”. O ensino era “lecionado” no próprio ambiente nativo, onde a forma de educação era antes de tudo a simples pregação do cristão novo, ou seja, a conversão do indígena ao cristianismo, para que pudesse ser salvo na vida eterna, numa perspectiva da evangelização e posterior escravização justificadas por essa transformação de cunho religioso.

Com isso, justifica-se uma modalidade de escola que teve por alvo principal as crianças indígenas, sendo desenvolvida desde o século XVI, como apontam os documentos e registros da época, principalmente as cartas de padres. Estes atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar, no caso, ensinando a língua portuguesa, fazendo com que indígenas fossem forçados a não falar suas línguas e tampouco realizar os rituais seculares de cada povo que fosse contatado pelos Jesuítas e por outras ordens cristãs.

Segundo Helen Cristina Picanço Simas e Regina Celi Mendes Pereira (2010), em debate sobre os desafios desse processo de escolarização:

Os Padres jesuítas vieram para as terras brasílicas a partir de 1549, sendo inaugurada com eles a primeira fase da Educação Escolar Indígena e da educação brasileira, em que se inicia o letramento do indígena e a formação de uma unidade nacional, conseguida principalmente com o combate às línguas nativas. (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 3)

O processo de inauguração dessa primeira etapa da educação formal no Brasil foi implantado pela ordem religiosa dos Jesuítas, introduzindo a catequização dos índios, que ensinava não só a palavra de Deus, mas também uma nova língua, outros hábitos, passando pela escravização dos povos indígenas. O letramento implantado pelos Jesuítas foi alegadamente importante, pois iria se formar uma identidade única a todos os indígenas, fazendo com que as línguas nativas fossem combatidas e conseqüentemente esquecidas pelos índios, o que afetava, evidentemente, sua cultura e seus hábitos milenares. É importante salientar que se tentou de todas as formas obrigar os indígenas a não falarem suas línguas maternas e tampouco realizarem seus rituais, fazendo uma dominação ideológica dos povos nativos. Segundo essa concepção, os indígenas seriam disciplinados, chegando a possuir uma fé inabalável, já que os evangelizadores estavam dispostos a qualquer sacrifício para implantar o poder da Igreja, defendendo e propagando a fé cristã.

Com intuito de levar o plano de civilizar os indígenas, podemos perceber como se deu esse processo nas cartas do Padre Jesuíta Manoel Nóbrega, que descrevia como foi levada a cabo a conversão dos indígenas em cristãos. Em algumas de suas cartas, Nóbrega, em 1558, descrevia que a conversão dos indígenas em cristãos era para que não pudessem “comer carne humana e guerrear sem licença do governador”, ou ainda “fazer-lhes ter uma só mulher”, com leis não-indígena. Além disso, o padre defendia que “se vestissem” como pessoas civilizadas, fazendo-os viver quietos, sem se mudar para outra parte, sem transitar entre territórios que antes eram culturalmente pertencentes a esses povos. Foi incentivado ainda que tivessem “terras repartidas que lhes bastem” (NÓBREGA, 1931, p. 28). Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de

colonização, sendo mantidos pela atuação de outras ordens religiosas, como os beneditinos, franciscanos e outros.

O modelo de ensino adotado pelos Jesuítas tinha o objetivo de reafirmar a autoridade e a presença do Estado colonial, principalmente com a Igreja como uma instituição que seria capaz de fundar outra sociedade à época. Os Jesuítas tinham uma tendência de empreender um ensino voltado à retórica, à gramática e ao latim, com valorização da tradição escolástica e literária. Esse ensino era autoritário e de certa forma sistemático e disciplinado, excluindo saberes, culturas e crenças dos povos indígenas da época.

Os padres jesuítas foram os únicos professores do Brasil colônia, por mais de 210 anos, diversificando suas atividades entre educadoras, missionárias e políticas ao mesmo tempo, com o lema de que deveria funcionar uma escola onde existisse uma Igreja edificada. Com isso, o plano evangelizador seria levado a cabo com sucesso, seguindo a lógica de colonizar e catequizar os gentios da terra conforme ordens da Igreja. Impôs-se uma forma de ensino que pretendia catequizar em todo território do Brasil colonial.

O modelo jesuítico de ensino evangelizador pode ser dividido em três grandes fases: século XVI, que foi para a catequese e conversão dos gentios e a organização do sistema educacional jesuítico; século XVII, quando se trabalhou para a expansão horizontal desse sistema; e século XVIII, quando os religiosos se empenharam na organização dos seminários.

Nesse sentido, no ano de 1727, o primeiro-ministro de Portugal nomeado pelo Rei Dom João IV, Marquês de Pombal, proibiu o uso da citada língua nativa através do Diretório dos Índios. Esse documento pombalino decretava que as aldeias deveriam ser transformadas em vilas e lugares com nomes portugueses, administrados por um governo civil. Essas ações descritas pelos artigos do Diretório deixam claro o objetivo assimilacionista ao incentivar a presença de não índios nas aldeias. Os casamentos interétnicos também foram aceitos e incentivados, além de haver proibição de costumes e culturas indígenas, de maneira a transformar esses grupos em vassalos do rei de Portugal, sem distinção em relação aos demais.

Em 1758, o Diretório dos Índios foi estendido ao resto do Brasil, num ato que pode ser registrado como uma das formas mais violentas implantadas sobre os povos nativos. Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas do reino

e dos seus domínios, decretando, em 1773, a total suspensão das Companhias de Jesus em toda a colônia portuguesa, o que resultou na expulsão de centenas de Jesuítas do Brasil. Somente depois de uma década da expulsão dos Jesuítas, Marquês de Pombal consegue implantar o ensino público oficial na colônia. Em 1772, são instituídas as aulas régias e os subsídios literários.

A implementação dessas novas mudanças na educação significou apenas a mudança na nomenclatura e no interesse de quem implantava o ensino escolar. O ensino nas escolas da Companhia de Jesus tinha por objetivo servir simplesmente aos interesses da Igreja, ampliando a presença clerical nos territórios “recém-descobertos”. As escolas pombalinas tinham por objetivo mais relevante servir aos interesses do Estado, além de arrecadar mais impostos para Coroa Portuguesa, visto que Portugal estava em com dificuldades econômicas. Para se reerguer, pretendia tirar o maior proveito de sua principal colônia, que era o Brasil.

Já em 1910, os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para colocá-los em outros territórios que não sejam os seus. Assim, passou a tratá-los como seres “civilizados”, integrando os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Com a criação nesse mesmo ano, foi determinado que em cada reserva dos indígenas se criasse um posto do SPI, que comportaria uma escola, sendo docentes nessas instituições os próprios funcionários do órgão ou alguém não índio.

As escolas vinculadas ao SPI tinham a grade curricular determinada pelo governo da época, sendo ensinado principalmente noções básicas da língua portuguesa, como leitura e escrita. Também era estimulado ou imposto, de certa forma, pelos conteúdos, da época o abandono das línguas nativas, sendo determinadas várias alterações no cotidiano de um povo indígena a partir de formas de socialização características de sociedades que teriam na escola seu principal veículo de reprodução e imposição cultural.

Com o advento da República em 1889, o Brasil precisava de um novo modelo de governo, que vinha sendo idealizado e implementado, procurando estar próximo das populações e das atividades nativas. Nesse sentido, buscou se inserir em tempos e espaços diferenciados, observando os ciclos, ritmos e



limites da vida dos indígenas, para que fossem implementadas políticas de aproximação e dominação possíveis de serem executadas pelo Estado.

Para que fossem obtidos bons resultados, o governo de Nilo Peçanha (1909-1910) instituiu o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que atuou desde as primeiras décadas do século XX construindo escolas técnicas, além de buscar mão de obra indígena e de outros povos. O principal objetivo era compor um pano de fundo com discurso de buscar a tal mão de obra, instituindo e implementando a educação escolar indígena naquele período, com imposição de um modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários. Não eram permitidos os seus rituais e tampouco falar sua língua nativa. Outro órgão criado pelo Estado foi o SPI, sendo o primeiro aparelho operado no sentido de gerir as ações entre os povos indígenas e as demais agências de poder e grupos sociais (SOUZA LIMA, 1992). Nesse sentido, foi consolidado um órgão que iria se dedicar especificamente aos povos indígenas.

Mesmo com a presença do Estado, que se pretendia laico, muitas ordens religiosas se mantiveram atuando entre os povos indígenas no século XX, algumas de comum acordo, incluindo até selar convênios com o governo da República, por meio do SPI. Este órgão foi alterado para Fundação Nacional do Índio (Funai), no ano de 1967, possibilitando assim a continuidade da presença religiosa, principalmente católica, na educação escolar dos povos indígenas, mesmo que isso mudasse o foco dessas ordens religiosas. Com a substituição do SPI, houve algumas mudanças nas práticas escolares dentro dos territórios indígenas, mas o que merece destaque foi a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Segundo Medeiros (2012),

a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. Nas palavras da Lei n. 5371, que instituiu a FUNAI, uma de suas finalidades era “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. Uma novidade foi o convênio firmado em 1969 com o Summer Institute of Linguistics (SIL), cujo objetivo era estabelecer a educação bilíngue como um instrumento da integração, na medida em que a alfabetização em língua indígena seria um elemento de transição à língua nacional. (MEDEIROS, Apud, NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012, p. 12)

O avanço do SIL, de ordem religiosa católica, tinha como base legal o mesmo convênio firmado com o Estado brasileiro. Essa autorização fez com que o instituto levasse para áreas indígenas linguistas de outros países, e em sua maioria ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de registrar por meio da escrita as diversas línguas dos povos no Brasil.

A Lei no 6.001, de 1973, determinava o uso da língua de cada grupo concomitante ao português nos processos de alfabetização, ou seja, trata-se da ideia de uma Educação Bilíngue e Intercultural. A referida lei asseverou ainda que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

Com essa parceria entre a FUNAI e o SIL, houve a criação de vários cursos de formação de monitores bilíngues destinados a indígenas, para que atuassem como professores auxiliares. Depois de formados, esses profissionais iriam mediar a alfabetização em suas comunidades indígenas, afetando diretamente suas culturas e sua língua.

Para implementar o ensino da língua materna nas escolas indígenas, o governo da criou depois dos anos de 1980, segundo relatório do Conselheiro Nacional de Educação Baniwa (BRASIL,2007) a imagem de monitor bilíngue. Em geral, ele é um jovem da aldeia, instruído e formado em história, memória e tradições na educação escolar aborígine, atuando como tradutor entre os alunos nativos, auxiliando professores, sendo responsáveis em sua língua nativa e outras disciplinas escolares. De um modo geral, as línguas indígenas ensinadas no primeiro ano de escola são a de língua materna, onde professores falam única e exclusivamente sua língua. Só após os anos iniciais que são repassados os conhecimentos do mundo ocidental sempre de forma bilíngue, utilizando a língua materna e a língua portuguesa.

Nos anos da década de 1970, houve no Brasil uma intensificação do movimento indígena, que tinha como um dos objetivos valorizar o conhecimento indígena nos currículos oficiais. Nesse contexto, após muitas lutas e negociações, criou-se o cargo de professor indígena, sendo uma das mais importantes conquistas, sendo decorrente de um processo de luta que reivindicava o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas

públicas, entre elas a educação escolar Indígena. Inicia-se justamente na década de 1970 um movimento incisivo de organização dos povos originários do Brasil, com o apoio de setores progressistas da Igreja, da universidade e de ONGs, além de movimentos indígenas internacionais. Explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada. Posteriormente, tais reivindicações seriam ratificadas pela Convenção Internacional do Trabalho 169 de 1989 (BRASIL, 1989), na qual se fortaleceram as lutas indígenas pelos diversos setores numa articulação de lutas a que perpassava a questão local ou regional.

Nesse sentido, a educação diferenciada, intercultural, bilíngue e própria dos povos indígenas ganhou mais forças no território brasileiro. Essa luta partia da premissa de que os povos indígenas estavam reivindicando que eles próprios tinham a capacidade de, a partir de seu conhecimento e do apoio de organizações governamentais e não governamentais, serem protagonistas de seus modos de ensino e aprendizagem, respeitando cada modo de cada povo e comunidade onde eles estão inseridos.

A partir da atuação indígena no processo da nova Constituição Federal, de 1988, foram assegurados direitos importantes às suas sociedades, dentre os quais se destaca o direito à escola diferenciada e própria dos povos indígenas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), reconheceu os povos indígenas, trazendo de forma bem explícita, em seu Artigo 231, a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, no Artigo 210, § 2o, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Com isso, estava garantido o ensino ministrado na língua própria dos indígenas, fazendo com que os processos pedagógicos possibilitassem aprender de acordo com a cultura e particularidade de cada povo. Nessa abertura, é importante salientar que as escolas indígenas ainda estavam vinculadas à Funai, passando para o Ministério da Educação somente no ano de 1991, com o Decreto número 026, de 04 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991). Torna-se um importante avanço na valorização da educação escolar indígena no Brasil, fazendo com que o ensino não fosse somente uma oferta para integrar o indígena na sociedade nacional, mas que também fossem respeitados todos os seus processos de ensino e aprendizagem como algo próprio a cada povo ou cada etnia.

Nesse contexto, da década de 1970 em diante, o movimento indígena se fortaleceu e, com isso, desencadeia uma forte afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo. Várias leis reafirmam essa educação como importante e essencial aos povos indígenas, sendo aprovadas e homologadas por governos, parlamentos e instituições.

Já no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe avanços significativos para a educação indígena no Brasil, buscou de certa forma reafirmar pontos importantes apresentados na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, consideramos que a LDB foi mais além, trazendo no bojo na lei, pela primeira vez, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Nesse sentido, destacou-se a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 (BRASIL, 1996), como um dos objetivos dessa educação diferenciada, “[...] a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”, abrindo uma nova concepção de educação escolar indígena. Assim, esta nasceria da cultura para o ambiente escolar, sem ser um ensino que venha pronto e acabado para as comunidades indígenas. Foi, portanto, um dos mais importantes avanços legais para essa educação diferenciada que tanto os povos indígenas reivindicaram historicamente. Nesse sentido, o artigo 79 (BRASIL, 1996) estabelece que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, devendo desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, como se pode conferir a seguir:

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; Manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. (BRASIL, 1996)

Destaca-se que as conquistas da luta dos movimentos indígenas organizados não pararam na LDB de 1996. A perspectiva de se instituir uma educação escolar diferenciada continuou no ano de 1998, quando foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), elaborado por lideranças indígenas de todo o país. Com auxílio de especialistas da educação, antropologia, além de educadores de diversas áreas, o RCNEI foi e ainda é um importante instrumento que auxilia, principalmente, professores indígenas e Secretarias de Educação de Estados e Municípios na discussão, elaboração e implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas.

Além disso, é importante salientar que, no ano seguinte a essa publicação, foram aprovados o Parecer 14, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução Número 003, de 10 de novembro de 1999, (CNE/CEB, 1999) da Câmara de Educação Básica, os quais instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, criando a categoria “escola indígena”. Logo em seguida, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas. Naquele momento, o plano previu “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola indígena’ para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada” (BRASIL/PNE, 2001). Consolida-se na década de 2000 a tão sonhada escola específica e diferenciada com autonomia curricular nas próprias comunidades indígenas. O PNE 2001 determinou a criação do magistério indígena, além do estabelecimento de infraestrutura adequada, criação de material didático específico, entre outros avanços para a educação escolar indígena no Brasil.

É importante salientar que, “ao contrário do que se estuda”, “as lutas de resistência indígena foram constantes” (PREZIA, 2017), indo além dessas informações preliminares que são disseminadas por nós em nossas aulas de história. Sabe-se que os manuais didáticos oficiais repassam a ideia de que os indígenas foram povos, de certa forma, submissos à invasão dos europeus, sendo que “os indígenas declararam guerra aos invasores portugueses, que durou 08 anos” (PREZIA, 2017), no início do século XVI.

A resistência dos povos indígenas e o porquê de eles não sobreviverem diante das políticas de extermínio, assimilação e integração se devem ao fortalecimento da organização popular e dos sistemas de resistência na década de 1970, quando as organizações locais se uniram com indígenas do Brasil e formaram uma coalizão para defender seus direitos.

Segundo Oliveira e Freire (2006), a estratégia do movimento indígena foi auxiliada por organizações não governamentais (ONGs) nacionais e internacionais que desenvolveram e desenvolvem trabalho junto aos povos indígenas no sentido de fortalecer a reivindicação dos povos por reconhecimento de direitos. As Assembleias Indígenas eram os principais espaços de discussão e mobilização, nas quais as lideranças indígenas dialogavam sobre problemas em comum e se organizavam na busca por soluções. Conforme afirma Luciano, Gersem Baniwa

[e]ssas mobilizações indígenas eram patrocinadas pelas organizações não-governamentais brancas e consistiam basicamente na realização de encontros e assembleias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos. Ao se conhecerem, perceberam uns aos outros que não eram poucos e que, unidos e articulados, poderiam ganhar mais forças para enfrentar os problemas comuns. Quando descobriam que enfrentavam problemas comuns e que tinham potencialidades comuns, passaram a se unir e a se mobilizar para fazer frente aos inimigos também comuns e a atuar de forma conjunta e coordenada em busca de seus direitos e interesses, principalmente aquele que diz respeito à terra. (LUCIANO, Gersem Baniwa.2006, p. 73)

A consolidação dessas leis não foi algo dado aos povos indígenas, mas foi fruto de muita luta e muita negociação, para que se alcançasse esse patamar no que tange ao reconhecimento dessa educação diferenciada. As escolas indígenas no Brasil se afirmam como específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios tradicionais, atendendo estudantes indígenas e contando, em seus quadros docentes, com professores indígenas bilíngues e alguns multilíngues, pertencentes a diferentes etnias dos povos indígenas no território brasileiro.

É importante apontar que, segundo Paula, André Wanpura de (2018),

Os Karajá iniciaram seu processo de escolarização na década de 1970, com a presença do SPI que, em trabalho conjunto com o SIL, atuou durante longo período no fomento da escolarização. Já os Tapirapés começaram o processo de escolarização após os primeiros contatos com os colonizadores na região, num modelo de contato que quase dizimou parte da população. A presença das

missionárias Irmãzinhas de Jesus, a partir de 1953 contribuiu para a salvação dos Tapirapés. A Escola Indígena Tapirapé foi implantada na aldeia por missionários da Prelazia de São Félix do Araguaia, após duas décadas de convívio das religiosas. Hoje é consensual considerá-la uma iniciativa escolar de sucesso. (PAULA, 2009, p. 45)

A autora determina como data do início das atividades escolares no povo Apyãwa a chegada e contribuição da Irmãs Missionárias, junto com a Prelazia de São Félix do Araguaia, além do casal de leigos da igreja, Eunice Dias de Paula e seu esposo Luiz Gouveia de Paula. A convivência e a participação dos missionários ou das irmãs não influenciaram posições religiosas ou de suas doutrinas no plano pedagógico da escola do Povo Tapirapé.

Como Luiz Gouveia de Paula e Eunice Dias de Paula ainda não tinham uma formação sobre esse contexto indígena, resolveram conhecer um pouco mais a língua e a cultura Tapirapé antes de iniciarem as atividades. Porém, ao verem o desânimo que isso provocou nos Tapirapé, que ansiavam pela escola, o casal começou a trabalhar com os adultos e adolescentes que tinham uma compreensão mínima do português (GORETE NETO, 2009).

**Foto 06:** Foto da Escola Indígena Estadual Tapitawa.



**Fonte:** Imagens da Internet. Foto da internet. **Link:** [https://www.google.com.br/search?q=escola+estadual+tapi%27itawa+&tbm=isch&ved=2ahUKewjL7r\\_o\\_t72AhWiDNQKHVD8DmMQ2-](https://www.google.com.br/search?q=escola+estadual+tapi%27itawa+&tbm=isch&ved=2ahUKewjL7r_o_t72AhWiDNQKHVD8DmMQ2-)

A luta dos povos indígenas não é só pela educação básica, pois se estende à modalidade de ensino superior, sendo travada em todos os níveis de atuação do movimento indígena. Diferentemente de outros momentos históricos, hoje a luta pela educação superior é feita por todos os movimentos indígenas no Brasil, atuando num processo de reafirmação das identidades e intenso diálogo com a sociedade nacional.

Os Apyãwa promoviam várias reuniões no início dos anos 2000, em que eram debatidos todos os assuntos que dizem respeito à vida do povo, como problemas de terra, educação, saúde, organização de caçadas, pescarias, combinação para realização de rituais, abertura de novas roças, bem como assuntos da vida cotidiana da aldeia (TAPIRAPÉ, 2020, p. 43). Essas mesmas lideranças Apyãwa, como afirma Tapirapé (2020), são importantes códigos para que a manutenção dos povos indígenas se torne consolidada nos dias de hoje e o acesso à educação nos diversos níveis possibilite estrategicamente o conhecimento dos saberes construídos pela sociedade não indígena. Com isso, os indígenas teriam elementos que facilitam a argumentação em ambientes que demandam uma posição estratégica de afirmação étnica, mostrando a capacidade de discussão e fundamentação junto à sociedade não indígena, principalmente no que tange à luta pelos direitos sociais de suas comunidades. É nesse sentido que hoje os povos indígenas incentivam os jovens a cursarem graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Percebemos, a partir da visão das lideranças Apyãwa e dos cuidados que tomaram na implementação da escola, que eles veem a necessidade para o diálogo intercultural, na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. Por outro lado, também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional, como uma invasão dentro de sua própria terra, já que, como foi dito, a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas e sua cultura.

Por isso, há a luta para que a escola em território seja própria dos povos indígenas, onde a comunidade tenha liberdade de estabelecer seu currículo, partindo dos conhecimentos tradicionais para o ambiente escolar. Além disso, demanda-se que os professores sejam todos indígenas e com formação necessária para sua atuação. Por fim, é reivindicada uma escola intercultural,



bilíngue e diferenciada, respeitando os conhecimentos dos não índios, mas que não prevaleça o currículo oficial do Estado.

### **3.2 - Educação Escolar Indígena x Educação Indígena**

A discussão em torno da educação indígena que vamos trazer é a dicotomia entre o termo Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, em que as caracterizações e terminologias parecem muito próximas, fazendo com que os campos de análises se fundam no mesmo sentido de educação. O que queremos desse texto é trazer as diferenças “abissais” (SANTOS, 2007) existente entre as duas caracterizações da educação indígena atualmente, discutindo para além das diferenças e seus encontros conceituais.

Para compreendermos as definições dos dois termos, buscaremos abordar o que é a Educação Escolar Indígena, também conhecida como Educação Escolar Diferenciada. No entendimento de Baniwa (2010), são considerados indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores, portanto, introduz um pensamento para os povos indígenas. Essa educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (SANTOS, 2010, p. 129-130).

Portanto, a definição dessa Educação Escolar Indígena, segundo Baniwa (2010), seria essa pensada, orientada e implementada segundo os interesses dos colonizadores, desde o início da colonização brasileira, em 1500. Portanto, trata-se de uma educação que atende única e exclusivamente aos interesses dos povos que impõem sua língua, seus costumes e sua cultura, num movimento de descredenciamento de todos os saberes dos indígenas que são acumulados e repassados de geração em geração. Segundo Gersem Baniwa (2007), para discutir Educação Escolar Indígena, é importante,

[...] em primeiro lugar, destacar que, para os povos indígenas, a instituição escolar é hoje uma necessidade ou uma oportunidade, qualquer que seja sua vertente político pedagógica e ideológica. Em função disso, não renunciam a acesso e, por isso, lutaram ao longo do tempo para que esse acesso se tornasse um direito. Em segundo lugar, é importante considerar que, na maioria das

vezes e situações, a escola não foi imposta aos povos indígenas, mas sim, por convencimento de que ela é instrumento de civilização e, progresso do homem branco, incorporada à visão local. Desse modo, o que foi imposto foi uma visão de mundo própria dos povos europeus e não a escola, embora ela seja instrumento dessa visão. Em terceiro lugar, os povos indígenas do Brasil ainda não pautaram em sua agenda e debate o papel e impacto da escola para a vida presente e futura de suas coletividades; limitam-se tão somente à discussão de sua necessidade e importância como direito subjetivo. (BANIWA, 2007, p. 8)

A partir desse pressuposto de Baniwa, pretendemos dar uma base na discussão do que denominamos Educação Escolar Indígena, em contraponto com a Educação Indígena, que muitos povos estão buscando implementar em seus territórios. O autor alerta que aquilo que os indígenas pensam e lutam para educação em seus territórios é muito pertinente, pois, se essa concepção foi convencida ou inculcada às comunidades tradicionais, teve como mote a necessidade de oportunizar o acesso das crianças e jovens a uma educação que fosse formal e longe da realidade de cada comunidade, não considerando o currículo sua língua, os costumes e a própria cultura própria.

Nisso, salientamos que essa necessidade de a comunidade ter acesso à escola não pode ser vista apenas no sentido de garantir o “direito subjetivo” à educação, mas como algo que seja pensado, dialogado. Como diz Paulo Freire (2019), é somente no diálogo que os sujeitos se identificam como autores de sua própria história. Esse diálogo deve fazer com que o próprio educando seja autor de seu próprio conhecimento, sempre em interação com o educador e seu meio que vive.

Nesse sentido, consideramos importante, nesse processo, trazer às comunidades não um modelo de escola, gestada pelos não indígenas, mas um projeto de educação que seja dialogada e que traga os conhecimentos e ensinamentos da comunidade indígena. De acordo com Paulo Freire (2019), “não é pedagogia para ele, mas dele”, priorizando seus conhecimentos milenares, que são transmitidos oralmente de geração em geração. Nesse mesmo movimento, é necessário que se possa avançar para a educação escolar formal, de qual ente a ofertará ofertada - municipal, estadual ou federal - mas que seja dos indígenas para os indígenas, respeitando todas as suas peculiaridades.

Para Tassinari (2001), a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de fronteira, um “espaço de trânsito, articulação e

troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”, sendo um local de encontro e diálogos entre os mundos do indígena e do não índio. Esse lugar pode ser definido “onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados” (*ibidem*). A reinvenção das tradições e dos conhecimentos pode colocar em xeque os conhecimentos tradicionalmente transmitidos de geração em geração. Assim, essa troca de conhecimento, de acordo com Tassinari (2001), configura-se como uma “escola indígena” e, portanto, “um lugar de interculturalidade”.

A escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida, a indígena e a não indígena, permitindo a circulação entre as duas culturas. Dessa forma, torna-se um espaço de interface entre duas concepções de mundo, pois sabemos que “[...]uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos” (RCNEI, 2005, p. 23) (BRASIL, 2005), o que deve ser levado em consideração no momento de se pensar educação indígena.

Pretendemos discutir ainda os perigos e as contradições na concepção dos dois termos: A Educação Indígena e a Educação Escolar. Eles são diferentes e ao mesmo tempo complementares, desde que essa educação seja pensada a partir dos conhecimentos tradicionais, valorizando a tradição oral para que esse saber seja levado à escola formal. A partir desses conceitos emergentes de cada povo indígena, é importante se trabalhar a educação escolar indígena, na qual se valorizam os saberes tradicionais, mas também oportuniza o acesso a conhecimentos ou saberes elaborados pela sociedade não indígena.

### 3.3 - Escola Indígena Tapi'itawa: Identidade do povo Apyãwa

A escola pensada para povos indígenas nem sempre atendeu os anseios e a realidade da própria comunidade onde estavam inseridos. Geralmente, o tipo de ensino levado às comunidades restringia-se a apenas “alfabetizar” e repassar os chamados “conteúdos” básicos da sociedade colonizadora ou sociedade “branca”, colocando sempre seus conhecimentos como superior aos das comunidades indígenas. Segundo Paula, André Wanpura de (2018), o caso dos Apyãwa

Já era evidente, no entanto, que a experiência da escola foi não somente ensinar português, mas viver a cultura Apyãwa para nela ancorar todo o processo de ensino aprendizagem, rompendo inclusive com os modelos de escolas “indígenas” no Brasil herdados e fundamentados pelos moldes jesuíticos nos quais a metodologia partia do princípio da salvação religiosa dos “selvagens”, baseados nos preceitos católicos de evangelização, muito útil aos interesses do capital, desintegrando a base cultural das populações indígenas. [...] O modo como a instituição escolar se implantou entre os Apyãwa significou uma ruptura dos padrões colonialistas impostos aos povos indígenas em que, invariavelmente, o Estado não reconhece a validade dos conhecimentos indígenas e impõe conhecimentos produzidos em outras sociedades. Representou, também, uma alternativa inclusive aos modelos tradicionais de escola não indígena [...]. (PAULA, 2018. p. 37)

Essa reflexão trazida por Paula (2018) ajuda-nos a refletir sobre o significado e a importância da escola para o povo Apyãwa. Destacamos que esse “viver a cultura Apyãwa” (PAULA, 2018) sempre foi caminho para que se soubesse discutir e buscar implantar uma educação que fosse capaz de “romper com os modelos indígenas” que foram “herdados” pelos governos. Esses modelos sempre buscaram implantar um ensino que não fosse exclusivamente adequado àquele ofertado pelo Estado.

Os Apyãwa descartaram desde sempre o ensino que “não” reconhecesse os saberes Indígenas como centro de todo processo educativo na sua comunidade, pois apontavam e apontam sempre em direção a uma educação que rompesse com esse saber colonial, no sentido de ter um novo modelo que não fosse esse ensino indígena proposto pelos órgãos oficiais da educação, tais como Secretarias Estaduais e Municipais de educação, além do Ministério da Educação, que sempre impõem seus currículos para as comunidades indígenas. Essa escola foi solicitada por intermédio da Irmãzinhas Francesas e da Prelazia

de São Félix do Araguaia, através do Bispo Dom Pedro Casaldáliga, que tinham atuação e um olhar especial aos indígenas (ESCRIBANO, 2000).

Nesse caso, as Irmãs vivem desde fins da década de 1940 entres os Apyãwa, facilitando as reivindicações junto aos órgãos responsáveis. No ano de 1973, vieram trabalhar e morar na aldeia Orokotãwa com os Apyãwa e o casal Eunice de Paula e Luiz Gouveia, iniciando de certa forma um novo olhar sobre a educação do povo Apyãwa. A dificuldade em ter professores Apyãwa formados justificou no início a presença dos docentes não índios, mas estes teriam que se identificar com o povo e com a luta.

Ressalta-se que os Apyãwa tiveram outras experiências educativas, mas os professores não ficavam muito tempo trabalhando, pois a localização da aldeia dificultava a permanência e adaptação à vida na aldeia. Isso se dava por vários motivos, além da distância em relação às áreas não indígenas. Ainda segundo Paula (2018), “o casal Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula propôs-se ao desafio de implementar uma educação escolarizada”, na qual a implementação desse modelo de escola seria levado em conta, já que se tratava de “um povo distinto socioculturalmente, em lugar distante dos centros urbanos à época, e de difícil acesso, o que tornava evidentes os riscos de enfrentarem situações adversas” nesse processo da escolarização do povo Apyãwa.

Segundo Paula (2018), a presença do casal Eunice e Luiz Gouveia foi muito importante. Eles viveram na aldeia dos Tapirapés, pois, para se adaptarem e conviverem melhor no meio Indígena, empreenderam esforço e dedicação em aprender falar a língua dos Apyãwa, além de conhecer a cultura, seus costumes, para compreenderem, entenderem e assimilarem toda uma vivência. Dessa forma, poderiam interferir o mínimo possível, sendo que o mundo em que estavam sendo inseridos era aquele ligado aos mitos e às tradições culturais, as quais estavam vinculadas intimamente à natureza e não ao mundo “branco”, com conhecimentos totalmente “europeizados”.

Após muitas lutas, reivindicações, com anos e anos de espera pela educação formal, foi feito, enfim, um pedido para que se instituísse a escola. Essa solicitação foi feita diretamente às Irmãzinhas, no início da década de 1970; os Apyãwa não queriam só escola, mas que fossem levados à sua comunidade professores casados ou um casal, garantindo a permanência deles no seu meio: “os Tapirapé fizeram um pedido oficial por escola e as Irmãzinhas pediram que

fosse um casal, pois diversas pessoas solteiras tinham ido para a aldeia ministrar aulas e não tinham conseguido permanecer” (PAULA, Andre Wanpura de, 2018, p.39).

Com o choque de realidade, um casal saído do estado Paraná foi levado para trabalhar numa região pouco conhecida do centro do Brasil, com pouca ocupação populacional, além de pouca atuação do Estado no sentido de garantir os direitos mínimos para os cidadãos não índios e os indígenas, tais como saúde, educação, lazer, entre outros, para os que habitavam essa região. Sobre o acesso aos serviços mínimos, a Prelazia de São Felix do Araguaia sempre atuava no sentido de buscar atender a essas necessidades mínimas dos cidadãos da região, sendo apoio a todos que quisessem reivindicar esses serviços essenciais na época. A instituição foi muito importante para garantir que os Apyãwa tivessem a escola com professores em suas comunidades.

Nesse mesmo processo, a implantação da escola, de certa forma, começou a ser planejada, tendo em vista a perspectiva do rompimento da “educação bancária” (FREIRE, 2019). O casal de professores também teve ajuda em suas pesquisas dos temas geradores e na escolha de palavras-chave dentro dos temas geradores. Segundo Paula (2018), “com a colaboração das Irmãzinha Mayie, pesquisadora da língua e conhecedora do universo cultural dos Apyãwa”, foi feita a discussão e implementação de um novo Projeto Político Pedagógico, no qual se colocam os saberes culturais em primeiro plano, no sentido de problematizar uma nova concepção de ensino e aprendizagem em que os próprios Apyãwa seriam os protagonistas do seu processo educativo.

O conceito discutido desde a chegada das Irmãzinhas e do casal Eunice e Luiz Gouveia foi o proposto pelo pensador Paulo Freire, que ainda nos ensina que é dever da escola “respeitar os saberes dos educandos”, sendo “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 15). De acordo com essa concepção de Paulo Freire (1996), “constata-se que o trabalho com os temas geradores e as palavras chaves se constituiu como uma experiência notável de como o ensino pode estar articulado à reflexão sobre o contexto sociocultural de um povo”. Tal processo, nas palavras de Freire, é o “pensar certo”, pois, sendo situado, “o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”, já que o ser humano é fruto de um tempo e de um espaço, portanto um ser histórico (FREIRE, 1996, p. 14).

Temas e palavras geradoras, escolhidos a partir desse universo sociocultural dos Apyãwa, configuram a escolha por uma epistemologia “a partir do Sul” (SANTOS, 2009). A concepção dessa nova escola onde se ouviram primeiramente os anciões, contando seus mitos de origem, sua cultura, seus hábitos milenares, foi muito importante, porque traduziu de certa forma o pensamento Apyãwa do que é a instituição educacional. A educação Indígena Apyãwa veio muito antes da abertura formal da escola, sendo o marco do processo a busca, para dentro desse universo de conceitos, pelo pensamento indígena sobre o que é ensino e como deve ser passado de geração em geração. Destaca-se que o pedido por uma escola estava ligado à necessidade de demarcação da terra Apyãwa como seres históricos. Por isso, com uma intervenção na realidade através da educação conseguiriam tal feito o que lhes traria o protagonismo da luta pela terra.

A concentração do processo educativo foi na aldeia Orokotãwa, que na época era a central do território, sendo que deu impulso ao processo de alfabetização da sociedade Apyãwa, iniciado com as primeiras palavras na língua Apyãwa. Esse processo de escrita foi feito nas paredes da casa dos professores que vieram antes do casal Eunice e Luiz Gouveia. Com a chegada do casal, o processo educativo foi direcionado à perspectiva do pensamento da pedagogia do professor Paulo Freire, quando se colocou no centro do ensino e aprendizagem o próprio conhecimento dos Apyãwa, de certa forma rompendo com a educação formal e europeizado.

Com a participação, a vivência e o incentivo de Eunice e Luiz entre os Apyãwa, foram produzidos muitos materiais didáticos, livros e outros aportes pedagógicos. Como exemplo, podemos destacar aqui os livros Xe'egyao, o dicionário Apyãwa-português, de palavras novas em língua Apyãwa criadas para substituírem palavras do português usadas no cotidiano do contato com os não indígenas.

Apenas no ano de 1983, depois de mais de 10 anos seu início, com linha metodológica sistematizada, via-se a necessidade de reconhecimento oficial da escola por um órgão do Estado, seja município, estado ou União. Não tinha nenhuma política pública voltada para implementação de uma escola indígena, com interesse principalmente na valorização ou manutenção da cultura, além de não haver também vontade em oficializar escolas em área indígena. É

importante entender que essa demanda era atendida nas escolas das cidades próximas às terras indígenas, mas não havia interesse na implementação em T. I. Nesse contexto, tendo em vista a realidade das crianças indígenas dessa região, muito embora os Apyãwa não tivessem passado por essa experiência, dois ou três rapazes fizeram tentativas malsucedidas, o que reforçou ainda mais o temor desse povo de levar seus filhos para próximo à cidade em busca, além do conhecimento formal, do domínio da língua portuguesa.

Nessa trajetória, no ano de 1982, os Apyãwa estavam localizados na cidade de Santa Terezinha-MT, na terra indígena Tapirapé-Karajá. Nesse ano, assumiu a prefeitura o Senhor Tadeu Scame, do campo progressista, ligado à Prelazia de São Félix do Araguaia, que tinha como exemplo Dom Pedro Casaldáliga, bispo católico que sempre foi incentivador dos indígenas na luta pelos seus territórios originários. Com essa abertura política, o povo Apyãwa tomou liberdade e coragem para reivindicar a implantação de uma escola específica dos tapirapés.

Com a formalização do funcionamento da escola, sob Decreto Municipal número 003, de sete de fevereiro de 1983, deram-se a concepção e o embasamento, que originariam seu reconhecimento com características diferenciadas por parte da Prefeitura Municipal de Santa Terezinha. Isso possibilitou que recursos públicos garantissem a verdadeira manutenção da escola para o povo Apyãwa.

Na trajetória do povo Apyãwa, em 1993, algumas famílias voltaram para o território tradicional da Serra do Urubu Branco. Com esse fato, foi necessário instalar uma sala anexa em Tapi'itawa (aldeia central), que ficou ligada à Escola Estadual Indígena Tapirapé, da Aldeia Majtyritãwa, na Área Indígena Tapirapé/Karajá, em Santa Terezinha/ Luciara- MT, que foi conquistada logo após a demarcação da área. Ramos (2014, p. 53) confirma que “a chegada da escola na aldeia Tapi'itawa auxiliou no fortalecimento e registro da memória desse povo, e sempre que necessário, mediante solicitações, os filhos são liberados para acompanhar os pais nos afazeres da roça da família”.

A partir da oficialização da escola houve um salto em relação ao reconhecimento por parte do Estado de uma instituição voltada à autonomia de um povo, como propósito de existência articulada à luta pela T. I. Tapirapé. Esses foram os primeiros passos para que professores Apyãwa exercessem a



função de docentes na própria comunidade, pois foram, a partir desse momento, protagonistas nesse novo processo de escolarização das suas crianças e jovens, valorizando a cultura e os saberes indígenas, principalmente os Apyãwa, no ambiente da educação escolar formal ofertada pelo Estado.

Paula, André Wanpura de (2018) colocou como “ponto muito importante na primeira Proposta Curricular do Apyãwa é que a Escola seria gerida por um Conselho composto por docentes e por membros da comunidade indígena, gerando um impacto na política educacional do Estado”, o que fez com que a nova forma de gerir escola fosse pensada no coletivo. Com isso, valorizou-se o modo de organização social e principalmente a cultura dos Apyãwa em seu território tradicional.

Houve o aumento das famílias e das crianças em Tapi'itawa, iniciando-se, com isso, o processo para a criação de uma nova escola nessa aldeia, que foi implantada em 2002. Nessa ocasião, o Projeto Político Pedagógico foi mais debatido e finalizado com a comunidade educativa de Tapi'itawa. Esse documento recuperou a história dos Apyãwa desde a mítica, passando pelos enfrentamentos do século XX, até a história da Escola Apyãwa.

Os apontamentos da organização pedagógica e administrativa merecem destaque, uma vez que propuseram o rompimento dos padrões impostos pelos modelos coloniais ou europeus. O PPP afirma que

[...] A educação tradicional dos Apyãwa- a que existia antes da escola e que sempre continuará a existir - possui toda uma pedagogia própria para a transmissão de conhecimentos. Cada sociedade socializa suas crianças de maneiras diferentes...Existem mecanismos para que todos participem e tenham voz sobre qualquer decisão a ser tomada. Uma decisão pode ser revogada se a Comunidade achar necessário. É um processo dinâmico de conversas informais, reuniões por grupos familiares e grandes reuniões formais, onde as decisões sobre os assuntos da Escola estão inseridas. Portanto, todos os Apyãwa participam de alguma forma e em algum momento da Escola. A Takãra é a casa cerimonial localizada no centro da Aldeia. Nela se realizam todos os rituais festivos do povo Tapirapé. É também o espaço das decisões políticas da comunidade. No seu terreiro se realizam todas as noites reuniões com os homens da comunidade. Em algumas ocasiões são convocadas reuniões extras para se discutir algum assunto específico com a participação da maioria da comunidade. Sendo, portanto, o espaço de reflexão e decisão por excelência, é na Takãra que se vai conversar e decidir sobre os assuntos da escola, como por exemplo, a escolha dos professores, decisões sobre o calendário letivo etc.” (PPP DA EIE TAPI'ITAWA, 2009, p. 64).

Destaca-se que a Escola não se sobrepõe às decisões da comunidade, mas é esta que toma decisões em reuniões na Takãra sobre as escolhas de diretor, de professores, sobre o calendário letivo e outros assuntos relevantes para o funcionamento da instituição: por exemplo, o período de luto ou caçada de porcão, roças, enfim, respeito às tradições Apyãwa. Com isso, é importante informar que os Apyãwa têm o luto coletivo, que pode se prolongar por até três meses.

O próprio PPP da Escola destaca que o calendário tradicional deve ser articulado ao calendário escolar:

Neste contexto, apresento a estrutura da educação do povo Apyãwa, que vem sendo praticada pela sua própria escola indígena que é reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro. A Escola Indígena Estadual Tapi'itawa funciona plenamente de acordo com a realidade da sua comunidade, pois a escola participa ativamente dos eventos culturais motivando os professores e os alunos a conhecerem mais ainda o segredo da vida da comunidade, porque são as futuras gerações que irão prosseguir as nossas práticas culturais, que não podemos deixar desaparecer. Quando se realiza uma cerimônia, uma caçada, uma pescaria ou uma atividade agrícola comunitária, todo mundo participa porque é o momento de aprendizagem para que as pessoas possam se preparar como líderes ou chefes de alguns rituais na comunidade. Na parte do sexo feminino também acontece da mesma forma, ou seja, a aprendizagem acontece mais em casa, mas as mulheres também têm sua participação nos rituais, pois são elas que preparam os adornos e as comidas próprias de cada cerimônia. Portanto, hoje a comunidade e a escola trabalham em parceria obedecendo principalmente ao calendário tradicional que obrigatoriamente tem que ser respeitado. Depois que se encerram todos os eventos realizados pela comunidade, posteriormente, os professores e os alunos vão registrar esses fatos acontecidos nas atividades escolares para não perder a nossa história. Por isso, os professores e os alunos não devem deixar de participar de toda atividade necessária da comunidade, porque são sujeitos importantes para produzir os conhecimentos tradicionais do nosso povo Apyãwa. Também toda a sabedoria adquirida pelos professores e alunos não deve ficar apenas no papel, temos que praticar para conquistar a confiança da comunidade. Este sempre foi o processo de aprovação das pessoas do povo Apyãwa para tornar-se um grande líder ou chefe. Neste contexto eu interpreto que professores indígenas não têm férias, trabalham o dobro de qualquer escola pública, porque o calendário escolar oferecido pelo Estado brasileiro exige 200 dias letivos. Sabemos que trabalhamos na escola formal propriamente dita e trabalhamos também na escola tradicional que não conta sábado, domingo, feriado e férias como uma forma de paralisação da escola. Por isso, os professores têm que ter consciência e participarem de todas as atividades realizadas pela comunidade, senão, podemos contar a ausência como falta. (PPP DA EIE TAPI'ITAWA, 2009, p. 80).

Com isso Projeto Político Pedagógico (PPP,2009) reforça a existência de uma educação tradicional própria, enfatizando que a escola trabalha de acordo com a realidade sociocultural do povo Apyãwa, num diálogo entre os conhecimentos próprios e aqueles produzidos em outras sociedades,

necessários na situação de contato com a sociedade do entorno. Apontamos também que existe a exigência, inserida no sistema educacional, de se cumprir os obrigados duzentos dias letivos. A carga horária é cumprida com folga, uma vez que há rituais que compreendem dias e noites seguidas, como o ritual de marakayja – a festa da terceira iniciação masculina, que deve ser inserida no currículo oficial da Escola Tapi'itawa, agora instalada na Terra Urubu Branco, em Confresa -MT.

No mesmo sentido, na Escola Apyãwa, o currículo traduz em seu bojo a cultura indígena: os professores são indígenas; a língua é a primeira instrução, ou seja, ela deve ser implantada obrigatoriamente até o 5º ano exclusivamente, como língua tapirapé; outros ensinamentos deverão ser implantados somente a partir dessa etapa, pois os Apyãwa consideram importante aprender o português.

No entanto, a escola tem sofrido interferências de várias ordens por parte da SEDUC-MT, como a exigência de se ter um diretor, que citamos anteriormente. Essa atitude está na contramão de todos os princípios assegurados na legislação, que aponta para uma escola diferenciada, com seu tipo de organização própria, conforme seu povo e sua cultura.

#### **4 - HISTÓRIA DAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA**

Munduruku (2000) afirma que a educação é responsabilidade de toda família, sendo que a criança indígena necessita de uma referência de valores, que são repassados por pessoas e “não por instituições, como é o caso da escola”. Nesse sentido, tem-se o foco no conhecimento sobre seu passado, sua ancestralidade, por parte dos alunos. Ainda segundo Munduruku (2000) e Gersem Baniwa dos Santos (2006), as escolas indígenas vivem um grande dilema na educação de seus alunos. A instituição escolar acabou assumindo um papel em muitas comunidades indígenas que antes cabia à família.

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé (2020) salientou que “nessa época, os sábios Apyãwa já se preocupavam muito com a transformação da cultura jovem, de querer ser *Maira* ‘branco’, o que eu chamo de processo de mairização, o

interesse de ser *Maira*". Tal assimilação configura-se como umas das principais preocupações da comunidade na condução não só das aulas, mas dos seus significados. Esse período, com suas inquietações, é compreendido no início dos anos 2000, quando se aprofundaram as discussões sobre a implantação da escola. A crítica evidencia que, para esses pensadores indígenas, os espaços mais propícios para socialização e ensinamento dos mais jovens são a casa, o pátio de realização dos rituais ou as casas cerimoniais, no caso dos Apyãwa, a Takãra.

Em entrevista a partir de um questionário, Nivaldo Korirai, professor de História da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, descreve que as aulas desse campo do saber são pensadas "a partir dos acontecimentos das aldeias, assuntos mais interessantes do momento". Esses acontecimentos são "principalmente a partir do interesse da comunidade e dos próprios alunos". Como professor, ele afirma que "sempre valoriz[ou] a história Apyãwa antes de trabalhar histórias de outro povo, inclusive dos não indígenas". Essa concepção de ensino evidencia o que Paula (1999) traduziu como "binômio intercultural e bilíngue", que é considerado como constitutivo da categoria "escola indígena". Esta foi pensada para que "os alunos conheçam a histórias de sua origem que é muito importante e depois conhecer histórias externas". Esses escritos que o professor Nivaldo menciona são os conhecimentos dos não indígenas, os quais já vão prontos para serem repassados para os estudantes, não fazendo nenhuma referência à História do próprio povo. No entanto, é importante estudar sua história, sendo que esse conhecimento passa pelo ouvir, pelo receber informações dos sábios da comunidade, em que essa é sua base e depois a história do outro: "Assim, os estudantes serão conhecedores da sua própria história".

Essa forma de trabalhar os conteúdos é denominada por Santos (2007) de ruptura epistemológica: as comunidades vão traçando uma nova linha de pensamento pedagógico que se coloca contra as formas e conteúdo não-indígenas. Essa mesma sociedade evidencia a perspectiva de Freire (2019), quando afirma que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra", já que essa leitura de mundo dos Apyãwa está ligada ao ensino de História a partir da própria comunidade, através de momentos de escuta dos mais velhos da comunidade, atentando ao que eles têm a transmitir para os mais jovens. No primeiro

momento das aulas de história, os professores indicam que os jovens devem ouvir o que os mais velhos contam sobre seu povo, sobre sua própria história.

Durante a etnografia, nas aulas de História do 2º ano do ensino médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, na T. I. Urubu Branco, percebemos que ali se faz o que Munduruku ensina: “quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce... É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola” (Munduruku, 2000, p. 15). O ensino de História, segundo Bittencourt (1994), deve levar em consideração que

Nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população, em seu viver na aldeia, que deve tornar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando o "lugar" onde o processo educativo se efetivará. Uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos. (BITTENCOURT, 1994, p.110)

Nesse sentido, tal abordagem precisa considerar o contexto e a realidade de cada comunidade, tendo em vista que o processo educativo entre os Apyãwa se dá a partir de ensinamentos dos sábios da comunidade. Enfim, essa uniformização de currículo trazida pelas Secretarias de Educação não cabe na realidade de cada povo indígena, sendo dispensável, pois o lugar educativo não se concentra no ambiente físico da escola, transcendendo esses locais.

Enfatizamos que o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL,2009), define como serão organizados os sistemas de educação indígena em todo território nacional:

- I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009)
- VII

O decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, tinha como objetivo garantir a autonomia na organização do calendário de acordo com os costumes de cada povo indígena, sendo pensado de acordo com as atividades culturais, para além do ano letivo oficial de cada ente educativo. Além disso, há a valorização da língua materna, a formação dos professores indígenas, a produção de material didático próprio, respeitando as variantes de cada povo e suas peculiaridades, a proposta pedagógica articulando atividades escolares com a cultura e história própria de cada povo, bem como a valorização do conhecimento ancestral de cada povo indígena.

Segundo os Apyãwa, em seu PPP (2009), o que deve mudar não são os métodos, mas a relação que fazem com o conhecimento e com a própria sociedade. Na concepção de Freire (1981), os fundamentos da educação problematizadora têm por objetivo esclarecer o estudante que seu papel no mundo deve basear-se em reflexões críticas da realidade, buscando, como indivíduos que vivem sua história, seu papel como sujeitos autônomos e construtores da própria história.

Ressalta-se que, entre os meses de agosto e dezembro de 2019, fiz algumas visitas relacionadas à pesquisa. Reuni-me com o diretor Genivaldo Tapirapé, o coordenador pedagógico Arakae Tapirapé, com professor de História Nivaldo Korirai Tapirapé, além de conversar com Elber Tapirapé, cacique geral da comunidade. Nessas oportunidades, tive contato com todos os envolvidos no processo educativo dos estudantes. Professores, funcionários da limpeza, da merenda, da vigilância da escola, coordenação e a direção são indígenas Apyãwa, além do coordenador e o diretor, e todos têm formação de nível superior.

Com isso, consideramos que uma pessoa da própria cultura deve assumir as funções de ser professor ou professora das crianças do povo Apyãwa, pois nasceu e cresceu numa sociedade etnicamente diferenciada, aprendeu com os membros da família as regras, os valores e o que pauta a vida comunitária. Além disso, esse docente conhece as cantigas entoadas na língua materna, enfim, conhece todas as regras da língua aprendida junto a seus pais e avós, o que facilita todo o ensino nas aulas, sendo que essa educação não se restringe apenas ao espaço físico da escola.

Para iniciar o trabalho etnográfico, não tive muita dificuldade, pois já frequentava a Escola Indígena Tapitawa na T. I. Urubu Branco, trabalhando com formação continuada em escolas indígenas do polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO). Essas formações, ditas continuadas, propiciaram-me conhecer melhor várias culturas indígenas, entre elas dos Apyãwa.

O CEFAPRO é um centro responsável pela formação continuada das escolas estaduais urbanas, rurais e municipais, que são divididas em polos regionais. Em Confresa, atendemos seis municípios (Confresa, Cana Brava do Norte, Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha, São Jose do Xingu e Santa Cruz do Xingu), sendo que fui responsável por acompanhar, orientar e fazer formação continuada nas escolas indígenas do Polo do CEFAPRO de Confresa-MT.

A escola focalizada tem como proposta pedagógica o atendimento aos estudantes do ensino médio, ofertando aulas nos meses de janeiro, fevereiro e julho de cada ano, em tempo integral, nos períodos matutino e vespertino, além dos momentos de rituais da própria comunidade envolvida. Nesse sentido, para aprofundar e acompanhar melhor o aprendizado, conta com etapas de ensino denominadas intermediárias, distribuídas nos meses de março e junho. São fases dentro do ensino em que os estudantes recebem orientações dos professores sobre trabalhos de pesquisa encaminhadas na etapa intensiva, além dos roteiros de novas pesquisas e trabalhos escolares, com o retorno de outras atividades escolares.

Os estudantes são oriundos de sete aldeias da T. I. Urubu Branco: Tapitawa, MyryxiTawa, Akara'yTawa, TapiparanyTawa, TowajaaTawa, WiriaoTawa e InataoTawa. Ao todo, no ano letivo de 2020, estavam matriculados e frequentando as atividades pedagógicas 15 estudantes no 2º ano do Ensino Médio, sendo 06 meninas e 09 meninos.

**Foto 07:** Estudantes do 2º ano do Ensino Médio da E.I.E. Tapi'itawa. Atividades em sala de aula.



**Fonte:** Foto do autor. Janeiro de 2020.

Para Freire (1996), a “educação crítica”, deve sempre partir da cultura, dos saberes e das tradições locais, articulada com a luta pela manutenção dos direitos, dentre os quais está o direito à terra. A escola trabalha através de temas e palavras geradoras. Por meio de reuniões com a comunidade, definem-se também essas temáticas a partir de algo que está acontecendo de importante entre os Apyãwa, trazendo a temática sempre para o centro da educação formal.

Ângelo (2009) afirma que “hoje é consensual considerá-la uma iniciativa escolar de sucesso”, pensada e implantada pelos próprios Apyãwa. Essa consideração baseia-se no fato de o PPP da Escola Indígena Tapi'itawa ter sido elaborado a partir da realidade do próprio povo, contando com apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, sendo um

[...] projeto as discussões e decisões tomadas durante uma semana de assessoria realizada em 1991 com a antropóloga Marta Maria de Azevedo, a respeito da elaboração do Regimento Escolar. A organização final deste trabalho contou com a assessoria de Luiz Gouvêa de Paula, professor, mestre em Letras e Linguística e Eunice Dias de Paula, pedagoga, mestre em Linguística, que se estendeu desde início da década de 1990 até o ano de 2009 quando o PPP foi aprovado pela comunidade e enviado a Secretaria estadual de Educação, para que fosse homologado enquanto norte da Educação Apyãwa. (PPP, 2009, p. 03)



O PPP da escola Tapi'itawa foi resultado de muita discussão e envolvimento da comunidade, além da assessoria de professores universitários e de órgãos de apoio à causa da educação indígena.

Com intuito de ter mais informações, foi-me repassado pelo professor de História que as comunidades definiram o tema gerador a ser trabalhado interdisciplinarmente, trazendo para o ambiente escolar as problemáticas das igrejas evangélicas que estão, segundo as lideranças, convertendo alguns indígenas. Essa preocupação emergiu com a invasão, sem autorização das lideranças na comunidade, por parte de uma igreja evangélica. A preocupação, segundo informação do professor Nivaldo, é que a igreja pudesse mudar o pensamento da comunidade, com a negação da própria cultura e dos seus costumes, após a sua entrada nas comunidades mais afastadas da aldeia central, a Tapitawa.

O tema gerador discutido e escolhido para o ano 2020, sendo debatido por meses em todas as comunidades aldeadas do território Apyãwa, de foi "Apyãwa Reka (Cultura) e Religião". Será discutido em toda a áreas de conhecimentos e em todas as disciplinas escolares, na etapa intensiva e na etapa intermediária do ensino médio da escola. Bittencourt (1994, p.106) destaca que

O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue.

Essa ambiguidade, apontada por Bittencourt, pode ser perigosa em escolas indígenas que não têm seu projeto pedagógico definido pela própria comunidade, restando trazer elementos de "um saber escolar criado pelos brancos", sem uma proposta que venha atender aos anseios e ao projeto político da comunidade. Essa contradição, alertada pela autora, deve ser observada nas escolas indígenas para quem não favoreçam a perda de sua própria cultura.

De acordo com informações, os estudantes terão reuniões e palestras com os anciões das aldeias, sempre alertando sobre a entrada da religião nas comunidades indígenas e os problemas que isso poderia ocorrer. Nesse sentido,

segundo Arakae Tapirapé Orlando, que é coordenador, “essa igreja está fazendo com que algumas pessoas não queiram mais os rituais, a cultura, e os costumes do povo tapirapé” (Diário de Campo, 2020).

Com meu caderno de campo, no dia 07 de janeiro de 2020, uma terça-feira, direcionei-me à Escola Indígena Tapitawa na T. I. Urubu Branco para obter mais informações sobre o funcionamento das aulas do ensino médio. Conversei novamente com o coordenador, o professor Arakae Tapirapé, reforçando que são alunos de 07 aldeias diferentes, dentro da TI. Os estudantes têm entre 15 e 18 anos e recebem orientações para que tragam os seus pratos de suas casas, pois seria servido almoço todos os dias. Vez por outra, o coordenador Arakae externava a preocupação com a entrada dos evangélicos nas aldeias, fazendo com que alguns indígenas, de certa forma, renunciassem a sua cultura, as tradições e os costumes. Então, por esse motivo, decidiram trabalhar com a temática *cultura e religião* em todas as disciplinas.

Segundo Bittencourt (1994), as problemáticas a serem introduzidas na construção do ensino-aprendizagem da história escolar não poderão se originar exclusivamente dos elementos de outra cultura, sendo isso mais uma sofisticada forma de dominação cultural. A dominação pode se dar de diversas formas, principalmente por meio da religião, o que enfatiza a importância da educação histórica nas escolas indígenas. Não é somente uma forma de transmissão de conteúdos de outras culturas, mas um modo de se pensar a história da própria história do povo indígena. O professor Nivaldo Korirai confirma que

[...] existe pouco material específico para trabalhar, mas, existem as fontes orais vivas que a comunidade oferece para a escola. Nesse caso, os *sábios* ou *sábias* participam diretamente da sala de aula ou os estudantes vão até a casa dos sábios para aprender a história do povo. Considero este momento muito importante porque serve como complemento do que fica vago nas histórias que estão registradas nos livros. (Rodrigo Lopes Alencar. Diário de Campo, 2020)

Tal inquietação foi expressa no questionário que faz parte desta pesquisa. Responde ao questionamento sobre como se dá o ensino de História na Escola Indígena Estadual Tapitawa, na T. I. Urubu Branco de Confresa-MT. Essa forma de selecionar o que vai ser ensinado nas aulas de História evidencia que o conhecimento de História do Apyãwa dá base para que os mais jovens possam aprender mais sobre a própria vida, além de complementar a falta de

informações contida nos livros de História. É importante salientar que, para os Apyãwa, os mais velhos, chamados de “sábio” e “sábua”, são quem detém o conhecimento que é repassado de geração em geração.

O coordenador forneceu os horários das aulas do ensino médio. Cada professor teria 08 horas por dia de trabalho, considerando sua carga horária de trabalho e seus planejamentos próprios, todos de acordo com o Tema Gerador. As aulas de História, no 2º ano do ensino Médio, seriam nos dias 10, 17, 24 e 31 de janeiro de 2020, sempre em tempo integral (manhã e tarde).

Nessa etapa de estudos, os estudantes iriam analisar a importância da História do Povo Tapirapé, bem como sua cultura, costumes, tradições.

**Figura 08:** Horários de aulas<sup>7</sup> do ensino médio.

#### 1ª SEMANA ENSINO MÉDIO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Yrywaxa	Tenywaawi	Paroo'i	Koxawiri	Waraxowoo'i	1º anos
Koxawiri	Yrywaxa	Tenywaawi	Waraxowoo'i	Paroo'i	2º anos
Paroo'i	Waraxowoo'i	Yrywaxa	Tenywaawi	Koxawiri	3º anos

#### 2ª SEMANA ENSINO MÉDIO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Yrywaxa	Tenywaawi	Paroo'i	Koxawiri	Waraxowoo'i	1º anos
Koxawiri	Yrywaxa	Tenywaawi	Waraxowoo'i	Paroo'i	2º anos
Paroo'i	Waraxowoo'i	Yrywaxa	Tenywaawi	Koxawiri	3º anos

#### 3ª SEMANA ENSINO MÉDIO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Oroko	Oka'i	Kaxowari'i/Koj'i	Texipy'i	Kaxowario	1º anos
Oka'i	Oroko	Texipy'i	Kaxowario	Kaxowari'i/Koj'i	2º anos
Kaxowari'i/Koj'i	Kaxowario	Oroko	Oka'i	Texipy'i	3º anos

#### 4ª SEMANA ENSINO MÉDIO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Oroko	Oka'i	Kaxowari'i/Koj'i	Texipy'i	Kaxowario	1º anos
Oka'i	Oroko	Texipy'i	Kaxowario	Kaxowari'i/Koj'i	2º anos
Kaxowari'i/Koj'i	Kaxowario	Oroko	Oka'i	Texipy'i	3º anos

Os horários do mês de janeiro de 2020 estavam elaborados, sendo minha função apenas acompanhar as aulas de História do 2º ano do ensino médio.

<sup>7</sup> Paroo'i é o Professor de História Nivaldo Korirai.

Trata-se de etapa intensiva do ensino médio, em que os estudantes de todas as aldeias se concentravam na aldeia principal para estudar em dois períodos, na Escola Indígena Estadual Tapi'itawa de Confresa-MT.

Depois de conversa com a equipe gestora e o professor, foi feito um convite para que no dia seguinte eu pudesse comparecer à aldeia, pois a comunidade decidiu suspender as aulas. Estavam em festa, numa comemoração da formatura de graduação de Licenciatura Educação Intercultural da UFG, que iria acontecer às 16:00 do dia 08 de janeiro de 2020.

**Foto 09:** Ritual em comemoração à formatura de graduação de jovens Apyãwa.



**Fonte:** Fotos do autor. Janeiro de 2020.

No dia 08 de janeiro de 2020 (quarta-feira), estava marcada a formatura de graduação de Licenciatura Intercultural, pela UFG. A universidade designou uma equipe da direção para a colação de grau na comunidade. Nesse momento, percebi a importância que os Apyãwa dão para a sua formação acadêmica. Os seis formados, todos do povo Tapirapé, fizeram suas pesquisas e apresentaram para os presentes suas investigações, que tinham como temática central a musicalidade dos Rituais Tapirapés. Toda essa cerimônia foi compartilhada numa data para que todos pudessem ver e ouvir os formandos de seu povo.

O processo de formatura iniciou às oito horas da manhã, com uma quantidade muito grande de pessoas da comunidade, incluindo suas famílias e

outros membros. Iniciaram a formatura com um ritual, pelo que percebi, de recepção ou entrega desses formandos para a comunidade. Esse ritual foi conduzido por dois sábios, pela direção da Escola Indígena Estadual Tapitawa e por representantes da UFG. No centro da aldeia, há um barracão que é reservado a festas (culturais ou não), sendo ali realizado todo cerimonial de formatura.

**Foto 10:** Mesa de formatura de Jovens Apyãwa pela UFG.



**Fonte:** Foto do autor. Janeiro de 2020.

Enfim, minha atividade nesse dia foi acompanhar e observar os espaços de ensino e aprendizagem do povo Apyãwa. Percebi que todos os rituais e as comemorações da comunidade são propícios ao aprendizado, desde uma formatura até os rituais culturais. Após a cerimônia, despedi-me dos presentes e retornei para a cidade.

Esses espaços são corroborados pela carta dos estudantes, escrita na etapa intensiva nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, na qual traduziram o que significa a cultura e os espaços de aprendizagens:

Para nós a Takãra é o centro cultural e religioso do povo Apyãwa, onde comunicamos com os espíritos das florestas, das águas, das montanhas, do céu “*Ma’ema’exãra*” de onde adquirimos os alimentos para os nossos rituais, onde comunicamos também com nossos espíritos ancestrais mortos “*Xane’yga*” realizando festas oferecendo alimentos para eles ficarem alegre. (Carta dos

estudantes Apyãwa, escrita como atividade pedagógica de História, em janeiro de 2020)

Nesse posicionamento dos estudantes Apyãwa, percebemos que, desde o nascimento até o ritual de passagem para a morte, há uma valorização da cultura e dos rituais como aprendizado, numa sincronia perfeita do conhecimento tradicional com aquele formal da escola. No próprio PPP da Escola Tapi'itawa, percebe-se que o espaço de sistematização do saber vem da comunidade para os espaços educativos. Nesse sentido, a História se torna uma matriz de conhecimento interdisciplinar, pois todas as disciplinas partem de um tema gerador no sentido de discutir os conhecimentos que podem ou não ser debatidos na unidade escolar:

Dia 10 de janeiro de 2020, sexta-feira, cheguei na escola por volta das 07h50, observei alguns alunos fora da sala de aula. O professor de História, Nivaldo Korirai Tapirapé, estava preocupado por não encontrar o Datashow, que não estava na escola, pois tinha sido utilizado nas projeções da apresentação das monografias dos formandos dias atrás. Sua preocupação se deu por ter feito um planejamento de aula que contava com a utilização dessa ferramenta pedagógica. Professor Nivaldo Korirai enviava mensagem pelo aplicativo *Whatsapp* para os gestores (diretor e coordenador) perguntando pelo Datashow. A partir da entrada de alguns alunos na sala, o professor, como combinados, antes me indicou uma carteira no fundo da sala de aula para que eu procedesse minhas observações e anotações da pesquisa etnográfica. O professor ligou seu notebook e consultou seu caderno de campo, verificando seu planejamento de aula. Convidou-me à mesa em que trabalhava e me falou que todas as disciplinas ou áreas iriam trabalhar a temática “*Apyãwa Reka (Cultura) e religião*”. Tal abordagem de tema foi selecionada a partir de uma decisão de toda a comunidade indígena e escola, visto que alguns evangélicos estavam entrando na T. I. Urubu Branco com objetivo de converter os indígenas para religião cristã-evangélica. Enquanto conversava comigo, os alunos iam chegando aos poucos. O professor escreveu a palavra “religião” no quadro negro. Os alunos falavam e se comunicavam com o professor e entre si na língua materna, mas para elaborar seus textos a maioria escrevia em português, dependendo da atividade. As meninas se sentaram nas carteiras da frente e os meninos nas carteiras de trás, ou “do fundão”. (Diário de campo de 10 de janeiro de 2020)

Dos 15 estudantes matriculados e frequentando o 2º ano do ensino médio, vieram, nesse dia, 06 meninas e 07 meninos. Fiquei sentado numa das carteiras no fundo da sala de aula, sem falar com ninguém, muito menos interferi nos trabalhos do professor; ouvi risos dos alunos, principalmente das meninas. O professor chamou os estudantes pelo nome indígena, conferindo quem estava na sala. Os estudantes, ao término da conferência, estavam com seus cadernos abertos sobre as mesas, esperando as orientações da aula.

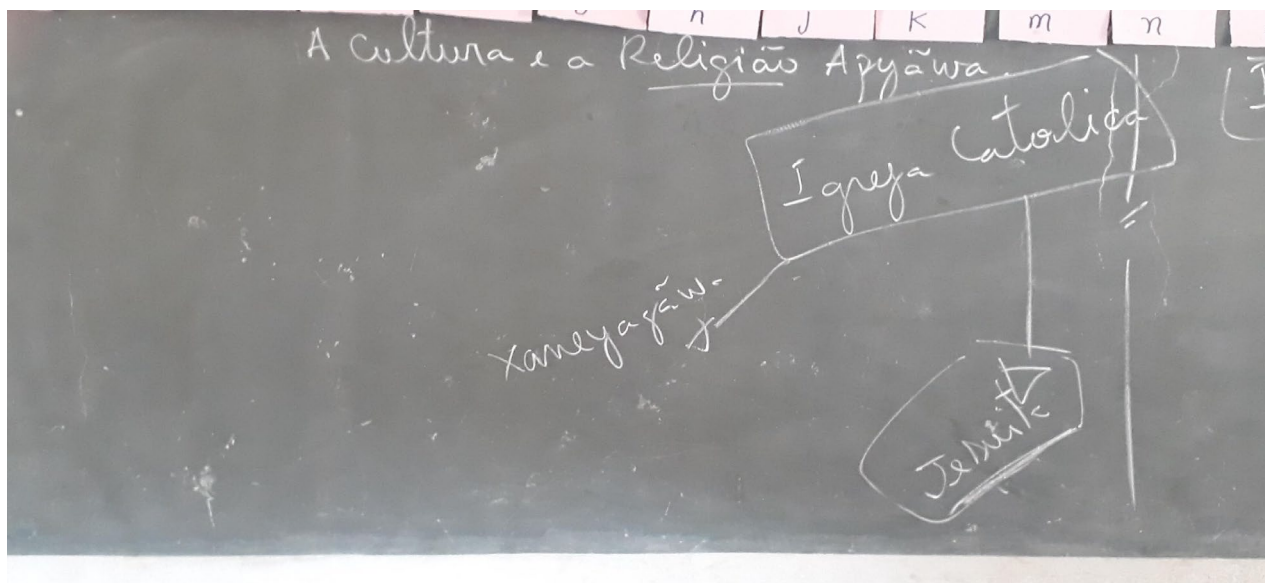
**Foto 11:** Professor Nivaldo Korirai conversa com estudantes sobre o tema gerador que será trabalhado na etapa intensiva do ensino médio.



**Fonte:** Foto do autor. Janeiro de 2020.

Assim, o professor escreveu no quadro negro os temas ou temática da aula de História: "*A cultura e a religião Apyãwa*". Os estudantes ainda estavam com seus corpos pintados, resultado do ritual de formatura ocorrido dois dias antes (Diário de campo de 10 de janeiro de 2020). Nesse mesmo contexto, o professor utilizou uma parte do quadro negro que, como vimos na Foto 12, ainda é de giz, para escrever a frase abaixo da imagem.

**Foto 12:** Quadro negro da sala de aula.



**Fonte:** Foto do autor. Janeiro de 2020.

Essa frase, que surge como questionamento, coloca em evidência o tema gerador que foi discutido e escolhido nas comunidades a partir de uma ação que, segundo a própria temática, diz respeito à influência de religiões em rituais do povo Apyãwa. Mais especificamente, conforme relatou o professor, trata-se da religião evangélica, que está com ação deliberada de cultos e ações sem autorização junto aos indígenas. As discussões iniciais da aula trouxeram aspectos das relações oficiais entre igreja e povos indígenas, as quais, segundo o professor, remontam da colonização do Brasil, principalmente depois das ações evangelizadoras dos padres jesuítas, fazendo relações entre a história que os antepassados contam, com base em escritos e referências bibliográficas, como Wagley (1988). Essa referência foi utilizada pelo professor nas aulas como parte da estratégia de trazer elementos teóricos sobre a cultura Apyãwa.

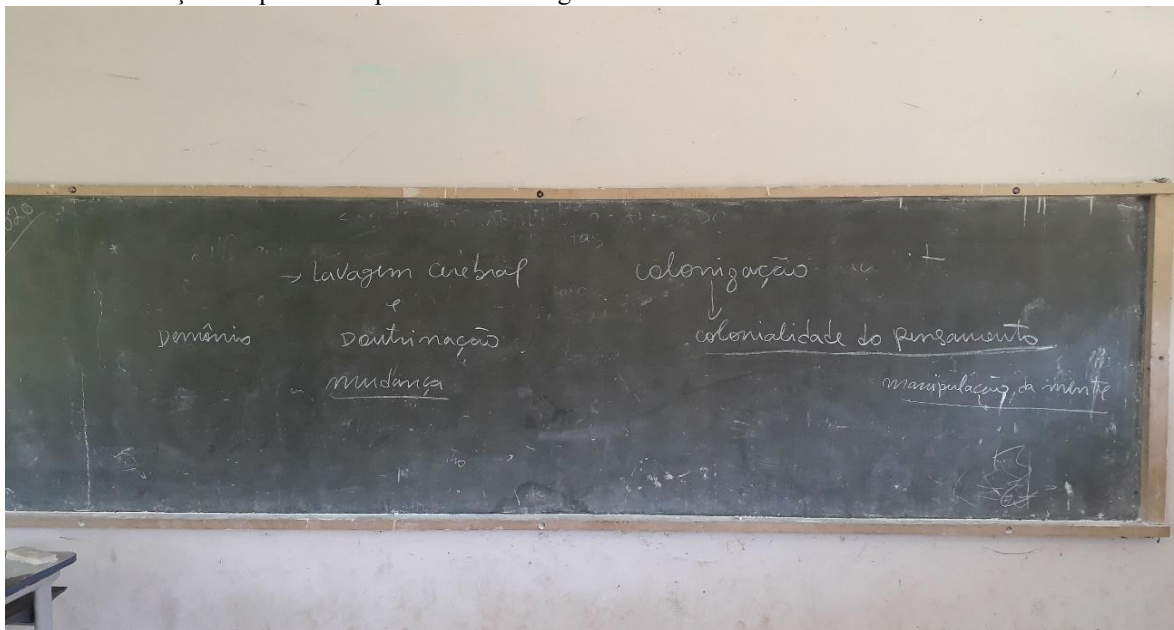
O professor selecionou uma parte do livro de Wagley (1988), fez cópias e distribuiu para os estudantes, discutindo como foi e como deve ser a relação dos Apyãwa com os espíritos das florestas e os rituais do seu povo. Após a leitura do texto, o professor fez uma ilustração com palavras-chave, para que indicassem as bases dos textos que seriam produzidos pelos próprios estudantes. Nesse texto, o professor indica sempre os sábios da comunidade para comparar e saber, segundo eles, a “verdadeira” história do povo Apyãwa, confirmando as reflexões feitas pelo docente com base no livro acima citado.

As palavras escritas no quadro negro, como “doutrinação”, “lavagem cerebral”, “colonização” e “Colonialidade do pensamento”, nos remetem a



questões atuais de nosso dia a dia. O professor Nivaldo Korirai fez uma explicação apontando que a doutrinação não é somente dos evangélicos, mas vem desde a colonização do Brasil.

**Foto 13:** Ilustração no quadro das palavras e temas geradores das aulas.



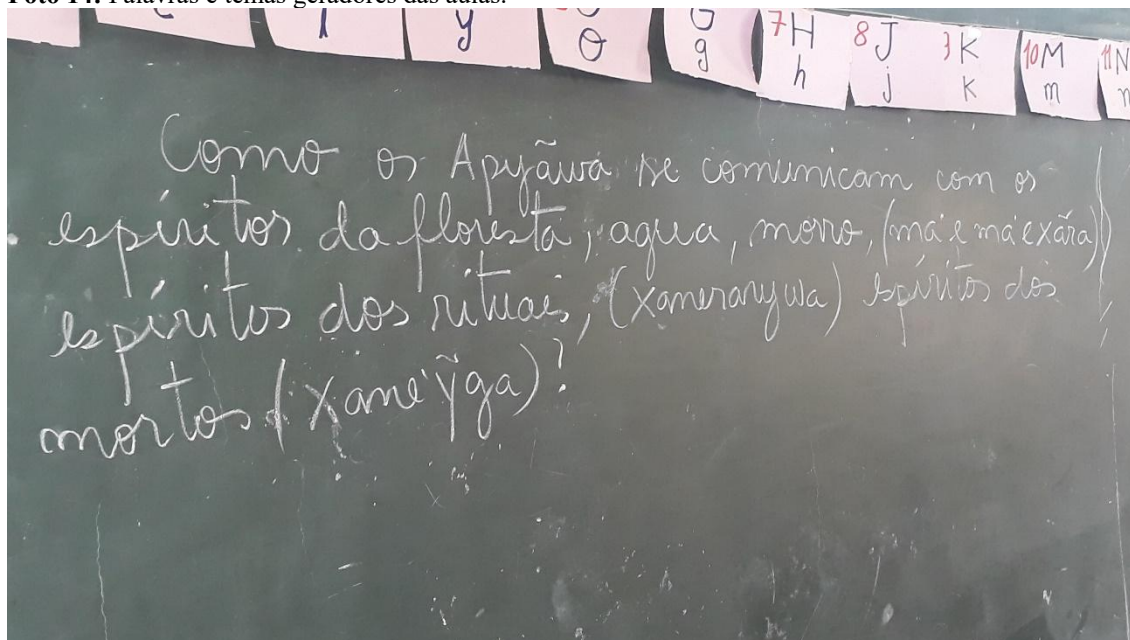
**Fonte:** foto do autor. Janeiro de 2020.

Nesse sentido, o PPP da Escola insere no documento o trabalho com relatos ou explicações sobre a criação do mundo na visão dos povos indígenas, das religiões e dos não indígenas, bem como sobre as consequências do contato para os povos indígenas: escravização indígena, escravização dos povos africanos. O professor fez uma ponderação utilizando a expressão “a lavagem cerebral”, que não é algo atual, mas que os povos indígenas sofreram ataques na tentativa justamente de se fazer uma manipulação, com imposição de costumes e hábitos, além, de acordo com o docente, de inserir uma nova religião entre os povos indígenas, sendo que são processos recorrentes durante a história. Após essas discussões iniciais, o professor apontou que toda forma de inserção de novas religiões em comunidades indígenas, principalmente no povo Apyãwa, resulta em uma colonialidade de pensamento, sendo necessário ouvir os sábios da comunidade sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Nesse encaminhamento de aulas práticas e produção de texto em grupo, o professor deixou um questionamento para que os estudantes norteassem suas produções. Depois desse trabalho coletivo, é necessário sempre ouvir os sábios

da comunidade, para que as bases do trabalho não ficassem apenas no conhecimento não indígena, considerando, sobretudo, o saber dos mais velhos que detém todo conhecimento acumulado.

**Foto 14:** Palavras e temas geradores das aulas.



**Fonte:** foto do autor. Janeiro de 2020.

Sempre apontando para a frase no quadro, o professor explica a temática. Enquanto isso, os estudantes, atentos e com os cadernos abertos, não escrevem nada. Outra curiosidade é que quase todos escrevem só com lápis. O professor vez por outra faz um questionamento e alguns estudantes respondem suas perguntas (Diário de Campo de 10 de janeiro de 2020). Os trabalhos de produção e reflexão textual foram encaminhados para que os estudantes questionassem seus familiares mais velhos e verificassem se o que tinham escrito era de acordo com o que foi repassado de geração em geração no que se refere à questão dessa comunicação dos Apyãwa com os espíritos da floresta, dos rituais e com os espíritos dos mortos. O professor reafirmou em seu encaminhamento a necessidade de ler o que foi escrito pelo antropólogo Wagley (1988) e, logo após, ouvir o que os sábios da comunidade informaram sobre a história e a cultura Apyãwa.

Os estudantes, nesse dia, foram liberados para irem fazer as pesquisas e a produção de texto em grupo. Antes de saírem, eles fizeram um almoço, levando a refeição para suas casas, onde poderiam, de acordo com meu ponto

de vista, utilizar ou não talheres. Destaca-se que os estudantes também fazem desse momento uma oportunidade de educação, pois as orientações sempre são percebidas nas observações feitas neste mês de janeiro de 2020 e a alimentação torna-se também um fator de educação cultural.

**Foto 15:** Fila de estudantes na cantina para almoçar.



**Fonte:** foto do autor. Janeiro de 2020.

Os estudantes nessa etapa intensiva de estudos lanchavam e almoçavam na comunidade, sendo que o almoço é levado em vasilhas ou pratos para suas casas ou casa de parentes. As refeições e lanches são preparados e servidos pelos próprios Apyãwa. Esse momento de alimentação torna-se um espaço de ensino também.

Após a pesquisa inicial feita nas casas com os sábios da comunidade, o professor dividiu os estudantes em grupo, mas havendo antes uma conversa inicial na sala de aula, quando teceu os comentários sobre o tema gerador da escola:

Os estudantes e o professor discutiram o surgimento do povo Tapirapé, explicando de onde vieram ou como é o mito fundador do povo tapirapé. Professor explicou que os povos ancestrais dos tapirapés descenderam do litoral. Falou da presença dos jesuítas e suas atuações nas comunidades indígenas no período da colonização do Brasil. Os estudantes e o professor discutiram, sempre o professor explicando e por vezes questionando os estudantes sobre sua fala. Ele falou na língua materna deles sobre a influência das igrejas cristãs desde a colonização até os dias de hoje, principalmente a conversão dos indígenas sem respeitar sua cultura e tradição. Para elucidar esse assunto, o professor fez um esquema explicativo para que os estudantes

entendessem melhor o conteúdo. Os estudantes ouviam com muita atenção a explicação. O professor enfatizou muito sua fala apontando sempre para a frase “Igreja evangélica” que está escrita no quadro. Na conversa o professor falou algo que entendi, que era para que os estudantes pesquiassem no Youtube o termo: “Igrejas evangélicas nas áreas indígenas”. Com toda essa explicação histórica o professor conduziu sempre na questão da atuação das igrejas nas comunidades indígenas, principalmente o que está acontecendo da comunidade do povo Tapirapé. (Rodrigo Lopes Alencar. Diário de campo de 10 de janeiro de 2020)

Os estudantes, com todas as informações acima elencadas, trouxeram também as informações históricas, sociais e culturais sistematizadas através do povo Apyãwa, por meio dos sábios. O encaminhamento dos trabalhos em grupo era sempre acompanhado pelo professor, com suas orientações sobre como organizar o texto e o trabalho final para apresentar. No meu Diário de campo, fiz a seguinte observação:

Os estudantes procuraram se reunir em até quatro estudantes em grupo e foram produzir os textos, com base no que viram de discussão durante o dia todo. Observando, vi que os alunos fizeram os seus textos e o professor corrigia, sempre fazendo anotações e tirando ideias dos textos dos estudantes, como forma de avaliar depois, anotando em ser caderno de campo. Essa dinâmica foi das quatorze horas até as dezessete horas, com estudantes formando grupos e discutindo juntos o que foi trabalhado na aula, como conceito importante. O professor me falou que o importante são as ideias dos alunos. O que interessa é os alunos irem atrás dos mais velhos e tirar suas dúvidas. Saber como os tapirapés se comunicam com os espíritos. Saber dos rituais. Enfim, ir atrás dos conhecimentos dos mais velhos como forma de valorizar e preservar os rituais e costumes do povo Tapirapé, sendo o norte para as aulas.

**Foto 16:** Atividades em sala de aula.



**Fonte:** foto do autor. Janeiro de 2020.

Os trabalhos em grupo dos estudantes foram realizados tanto dentro como fora da sala de aula. A questão que encaminhou as discussões foi: “*Como os Apyãwa se comunicam com os espíritos da floresta, água, morro (maemaexãra) espíritos dos rituais – (Xamerarywa), espíritos dos mortos – (Xaneyga)?*” (Rodrigo Lopes Alencar. Diário de campo de 10 de janeiro de 2020).

**Foto 17:** Estudantes do 2º ano do ensino médio da E.I.E. Tapi’itawa realizando atividades em sala de aula.



**Fonte:** foto do autor. Janeiro de 2020.

Segundo o professor Nivaldo Korirai,

Desde 1939, ele [Charles Wagley] acompanhou o povo até a década de 1960. Deixou esse livro que é uma Etnografia com toda história do povo tapirapé. Professor deixou bem claro que eles iriam trabalhar na próxima aula uma parte desse livro, a parte que fala dos rituais, dos mitos de nascimento do povo tapirapé, de suas tradições, enfim tudo do seu povo que foi registrado em mais de trinta anos acompanhando os Tapirapé. Uma explicação sobre o histórico do povo, sendo um dos primeiros que registram seus rituais. Ele falou que os estudantes iam fazer uma atividade de produção de texto em grupo e outra individual, tudo a partir do povo tapirapé e os documentários, e explicações do professor. (Rodrigo Lopes Alencar. Diário de campo de 10 de janeiro de 2020)

Após o trabalho em grupo, foram produzidos textos coletivos sobre a temática proposta pela comunidade.

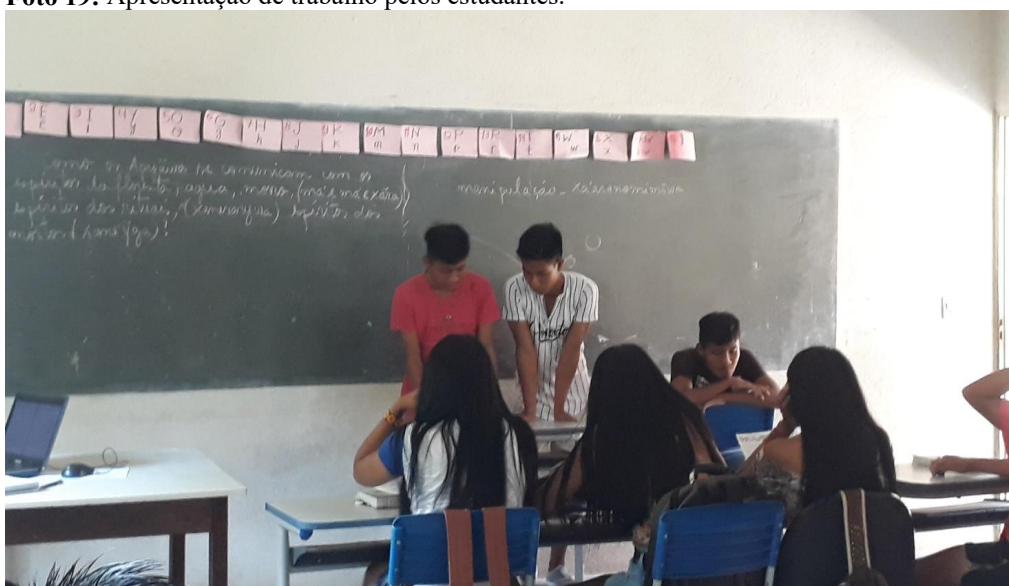
**Foto 18:** Apresentação de trabalho pelos estudantes.



Fonte: foto do autor. Janeiro de 2020.

Com as reflexões dos encaminhamentos, os estudantes fizeram exposições sobre a temática, discutindo sua compreensão de como os Apyãwa entendem e vivem, tendo em vista as relações desse povo com os espíritos. Essas discussões remontam à história do seu povo, sendo o principal constituinte de um povo que busca valorizar e repassar seus hábitos e rituais para os jovens a partir da escola.

Foto 19: Apresentação de trabalho pelos estudantes.



Fonte: foto do autor. Janeiro de 2020.

Os estudantes tiveram um tempo para organizar e “passar a limpo” o texto. Percebi que o aprendizado dos estudantes sempre é baseado no conhecimento dos mais velhos e no trabalho em grupo, com seus colegas de sala de aula, além, é claro, do professor, que fica sempre à disposição dos alunos para tirar suas dúvidas e fazer possíveis correções. No encerramento das discussões, do dia observado, foram feitas as exposições dos trabalhos dos estudantes para turma.

Conforme Tapirapé (2020), essas aulas através de temas geradores são um importante instrumento para sempre *des-mair-izar* ou *des-mair-ização*, que é o contrário de *mair-ização*, ou seja, um espaço que, junto com os saberes tradicionais, se constitui como uma forma de evitar que a cultura do povo Apyãwa se torne uma extensão dos *mairas*, dos não indígenas.

Outro personagem importante nesse processo de ensino-aprendizagem da história e cultura na comunidade é o pajé. Este é o protetor da sua comunidade em vários pontos, como na prevenção de doenças nativas, na realização das festas tradicionais, na pescaria cerimonial, na caçada cerimonial (TAPIRAPÉ, 2020). Os estudantes aprendem desde cedo com suas famílias quem são os transmissores desse conhecimento milenar.

Destaca-se a valorização da produção dos textos e da reflexão que os estudantes fazem sobre aspectos de sua realidade, partindo de um tema ou palavra geradora. Esses modos de ensino-aprendizagem fazem com que esses mesmos estudantes se apropriem de sua realidade, posicionando-se de forma crítica e reflexiva frente a todas essas discussões. Assim, um texto produzido pelos estudantes da escola e divulgado pelos membros da comunidade traz à tona o pensamento desses mesmos aprendentes, como diz Paulo Freire. Eles dizem:

Nós estudantes Apyãwa – Tapirapé, do *Aranowa'yao* – Ensino Médio, da Escola Indígena Estadual “Tapi’itawa” da Terra Indígena Urubu Branco, protestamos contra a imposição e perseguição evangélica sobre a nossa cultura e a nossa religião. Somos o futuro do povo Apyãwa e por isso pedimos respeito pelo conhecimento que temos até agora, pois não aceitamos a religião de outros povos inclusive de *Maira “branco”*.

Nós já temos cultura e religião que vem passando de geração em geração até o tempo presente. A nossa cultura e a nossa religião é muito importante para nós. Ela representa a nossa vida e a vida do futuro de nossos filhos e netos. Sem a cultura e sem religião não somos nada.

Para nós a Takãra é o centro cultural e religioso do povo Apyãwa, onde comunicamos com os espíritos das florestas, das águas, das montanhas, do céu “*Ma’ema’exãra*” de onde adquirimos os alimentos para os nossos rituais, onde comunicamos também com nossos espíritos ancestrais mortos “*Xane’yga*” realizando festas oferecendo alimentos para eles ficarem alegre. Nossos Xamãs são nossos verdadeiros guardiões espirituais, são eles que fazem interlocução com os espíritos mal e do bem que oferecem coisas boas para a nossa comunidade. (Carta dos estudantes do ensino médio da Escola Tapi’itawa, Confresa-MT. Fevereiro de 2020).

Esse mesmo texto culminou no fechamento das atividades da etapa do ensino médio. Os estudantes marcaram suas posições frente aos problemas relacionados à presença de religiões de origem não indígena no território Apyãwa.

Dentro desse processo educativo da comunidade, há educação para o rapaz e para a moça, principalmente quando é feita a iniciação dele ou dela, numa divisão educacional que sempre foi respeitada pela própria comunidade. Por isso, na escola, não se pode esquecer do conhecimento da comunidade. A escola tem que respeitar a educação dos estudantes, que envolve também a comunidade (PPP,2009), pois esse currículo oficial e hegemônico não é o foco de interesse dos grupos indígenas. Eles vão construindo outro currículo, que se configura como intercultural e decolonial (BACKES, 2018).

As observações das aulas de história foram feitas por dois meses, entre janeiro e fevereiro de 2020. Foram autorizadas pela direção da escola e pelo cacique geral, senhor Élber Tapirapé. Foram momentos importantes para perceber e analisar os modos próprios de ensino e aprendizagem das aulas de História do ensino médio da Escola Tapi’itawa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto dissertativo teve como objetivo conhecer, descrever e analisar as aulas de História do segundo ano do ensino médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa, em Confresa-MT, focando os modos próprios de ensino e aprendizagens do Apyãwa. Com isso, percebemos que houve importantes avanços na legislação vigente, principalmente a partir do movimento indígena, que lutou por direitos e garantias fundamentais dos povos indígenas do Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como a LDB (BRASIL, 1996), aprofundou e garantiu o mínimo de ações que culminam na melhor organização das escolas indígenas e seus sistemas próprios de organização escolar, respeitando a peculiaridade de cada povo, com sua cultura e tradições próprias. Essa gama de instrumentos legais foi oriunda das demandas desses movimentos por inclusão e valorização de grupos social e historicamente excluídos, que são os indígenas. As políticas foram criadas no Brasil a partir da década de 1980 com o propósito de valorizar o legado histórico e cultural desses grupos, tendo em vista a formação da identidade e história dos povos indígenas. Nesse sentido, a modalidade da Educação Indígena ou Educação Escolar Indígena é fruto de uma política de direito que tem como base todas as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e nos modos próprios como produzem, sistematizam e transmitem seus conhecimentos.

Nesse sentido, a base curricular das escolas indígenas está ligada às concepções e práticas que definem o papel sócio-histórico e cultural da educação formal. Essas instituições assumem o papel de trazer o conhecimento desde os modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sócio-históricos e culturais. Há, portanto, o entrecruzamento do saber da comunidade para a escola, nesse movimento permanente e não muito linear entre comunidade-escola e escola-comunidade.

A pesquisa considerou aspectos da unidade escolar, como localização, público atendido, características socioeconômicas dos estudantes, o modo de ensino do professor e modo de aprender, entre outros aspectos importantes. O educador Paulo Freire defende que o educando deve ser considerado como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, fazendo uma leitura do mundo e não apenas uma decodificação de sinais gráficos, desligados da vida das pessoas.

Segundo PAULA, Eunice dias de (1999), o início da implementação da educação indígena foi a partir de longo período, quando foi planejada *para os índios*, seguindo um modelo transplantado de outro povo, de outro mundo, sem considerar a realidade dos povos indígenas, seus conhecimentos, suas cosmovisões. Isso fez com que as escolas indígenas se caracterizassem como escolas não indígenas situadas em territórios indígenas, sem respeitar as peculiaridades de cada comunidade.

Escolas com experiência em processos próprios de educação foram investigadas por vários pesquisadores: Zapparoli (2017) abordou os processos educativos presentes nas sociedades indígenas, tendo como referência o povo Apyãwa (Tapirapé), do Mato Grosso, destacando os princípios de autonomia e respeito pelas crianças; Paula (2013) traz estudos antropológicos e educacionais, demonstrando a eficácia desses processos próprios da educação indígena; Beltrame (2013) pesquisou e elaborou algumas reflexões a respeito das escolas indígenas, tendo dois contextos etnográficos distintos - os Xikrin do Bacajá, do sudoeste do Pará, e os Baniwa, do Alto Rio Negro; Matos (2017) buscou compreender os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, a partir da perspectiva do referencial curricular, o que possibilitou um novo repensar, assegurando a produção de novas estratégias de inserção de abordagens sobre a temática indígena na sala de aula; Maia (2016) pesquisou a perspectiva histórica diferenciada, afastando-se do modelo de narrativa linear, que apresenta verdades e promove uma percepção de história dinâmica, permeada por conflitos e questões não resolvidas, expressando que a história é mudança.

Nessa perspectiva, nas discussões sobre a organização e implementação da escola Apyãwa, os professores levantaram as expectativas dos Tapirapé e

puderam elencar os “temas geradores freirianos” que norteariam a instituição escolar. Assim, a escola seria “moldada às necessidades e à realidade dos Tapirapé” (PPP, 2009):

O PPP da Escola Tapi'itawa vai além de estudar a história de nosso povo. Podemos estudar também, na área de Ciências Sociais, a *história de outros povos indígenas*. Por isso as Ciências Sociais são muito importantes para cada escola indígena, pois estuda a sua história específica e estuda a sua geografia específica, mas também estuda a História e a Geografia de outros povos que existem no mundo. (PPP, 2009)

Analisamos também que o PPP da Escola Indígena Tapi'itawa traz evidências de uma educação histórica crítica, que Freire (2009) denominou de educação libertadora.

No direito ao aprendizado, a Escola Indígena Estadual Tapi'itawa trabalha e registra a cultura junto com os alunos, para que aprendam e compartilhem saberes vindos dos sábios da comunidade. Por isso, a escola opera numa perspectiva da educação segundo orienta Paulo Freire, a partir dos temas e palavras geradoras, tendo em vista questões do dia a dia ou temáticas surgidas nas vivências da comunidade.

Na primeira e segunda parte do trabalho, há o histórico do povo Apyãwa, desde movimentos de conquistas históricas, passando por questões migratórias, forçadas ou não, até a homologação da terra e posterior implantação e implementação da escola no próprio território. Nessa parte, debruicei-me sobre uma nova cultura sob todos os aspectos, desde o cultural até as suas organizações políticas e sociais.

Na terceira e última parte, com os dados produzidos a partir da análise dos dados etnográficos coletados durante as aulas de História do ensino médio da Escola Tapi'itawa, buscamos discutir e entender aspectos históricos e culturais dessas aulas, acompanhando os debates dentro do ambiente de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa ajudou-me a entender as possibilidades de diálogo entre os saberes dos estudantes e suas famílias, a partir dos sábios. Percebemos como a História é ensinada e de certa forma aprendida em processos formais ou em outros espaços de aprendizagens dos Apyãwa, indo desde seus rituais até as conversas com os mais velhos, os sábios. Salienta-se que esses saberes são

construídos em contato com fontes que vão além da oralidade, utilizando-se de materiais eletrônicos ou não, como livros, documentários, conversas com familiares, entre outros.

Os dados apontam que, conforme Bittencourt (1994), a escola, sendo uma instituição criada para moldar, divulgar e legitimar determinados conhecimentos e que, primordialmente, serve para a apreensão da cultura escrita, se torna um complexo informativo de difícil identificação por parte da sociedade indígena, essencialmente ágrafa. Há uma clara compreensão da necessidade de dominar a escrita dos brancos, sendo que essa ideia foi rediscutida e remodelada de acordo com a cultura e vida do povo Apyãwa.

Esperamos que o Projeto Político Pedagógico da escola Tapi'itawa possa ser uma base do trabalho pedagógico não só da própria comunidade, mas que seja um exemplo para outros povos indígenas. Nossa contribuição, nesse sentido, diz respeito à sistematização do que é o ensino e a aprendizagem de História nesse contexto, contribuindo para que outros pesquisadores dêem visibilidade à temática do ensino em escolas indígenas, valorizando cada especificidade de cada povo, de modo a servir de fonte e referências para futuros pesquisadores que se interessem por essa temática.

Acreditamos que o ensino de História nas escolas indígenas é um poderoso meio de trazer a História do Brasil a partir da perspectiva dos próprios indígenas, sendo uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue, que valorize seus saberes, sempre envolvidos na e pela comunidade. O maior desafio das escolas indígenas que queiram ser diferenciadas com currículo próprio é de se pensar uma escola indígena dos próprios indígenas.

## REFERÊNCIAS

- AZEREDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6ª ed. Brasília: Editora UNB, 1996.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação Escolar e protagonismo Indígena**. Francisca Navantino Pinto Angelo – Cuiabá:EdUFMT,2009. Coletânea Educação Escolar Indígena. V.1.
- ASSIS, Rafael da Silva. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.
- BALDUS, Herbert. **Tapirapé**: tribo indígena do Brasil Central. São Paulo: Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1970
- BANIWA, Gersen. Território etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Apresentado na **Conferência Nacional de Educação CONAE** em 2010. Brasília CONAE em 2010. Brasília DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2010 (mimeo).
- BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58. jan./abr. 2018
- BELTRAME, C. B. **Etnografia de uma escola xikrin**. Dissertação de Mestrado. PPGAS-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. O ensino de História para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set 1994.
- BRASIL. CNE.RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- BRASIL. **RCNEI** - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Parecer nº 14/99: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1999.
- BRASIL/MEC. *Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar*. Elaboradas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993 (Caderno de Educação Básica. Série Institucional).

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial MJ/MEC Nº 559**, DE 16.4.91. Disponível em:[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559\\_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM).

\_\_\_\_\_. **Decreto No 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861** de 27 de maio de 2009

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394**, De 20 De Dezembro De 1996. Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm) Acesso em 9.01.09.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 003**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/ 2008**. Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASÍLIA. **Refencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

Brasil - Convenção nº 169 da OIT-1989.

ESCRIBANO, Francisc. **Descalço sobre a terra vermelha**. São Paulo: Ed. Unicamp,2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FERNANDES, Rosani de Fatima. **Educação escolar Kyikatêjê**: novos caminhos para aprender e ensinar, Pará. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>. Acesso em 10 de fev. de 2022.

GOMES, Dhiogo Rezende. **MÊ IXUJARÊNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA: O Ensino de História na Escola Indígena Tekator do Povo PANHĨ – APINAJÉ.** Dissertação (mestrado), Programa Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins, 2016.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Editora HUCITEC. 1997.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Encontro regional da ANHPHU-RS. 18 a 21/07/2018

NÓBREGA, Manuel. **Cartas do Brasil (1549-1560).** Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

PAULA, Eunice D. **Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular,** Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola Tapirapé: processo de apropriação de educação escolar por uma sociedade Tupi.** Monografia de conclusão de curso Pedagogia, Luciara, MT: UNEMAT, 1997.

PARECER CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99

PAULA, André Wanpura de Paula. **Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural.** 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

PAULA, Luiz G. **Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças.** Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2001.

PAULA, Eunice D. e PAULA, Luis G. Tapirapé. In EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs.) **A conquista da escrita.** Iluminuras: São Paulo, 1989, p. 183-194.

\_\_\_\_\_. A escola Tapirapé. In CPI/SP (org.) **A questão da educação indígena.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1981, p. 96-106.

MACEDO, Ana V. L. S.; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. F. **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001. p. 185-207.

MATOS, Rachel Pinheiro de. **História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da Lei n. 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio / Rachel Pinheiro de Matos. – Boa Vista, 2017.**

MAIA, Marcia de Sousa da Silva; FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. **Parque Indígena do Xingu**. Um jogo para a lei 11.645/2008. Rio de Janeiro, 2016. 148 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL “TAPI”ITÃWA”. **Projeto Político Pedagógico**. Aldeia *Tapi’itãwa*, Terra Indígena Urubu Branco, Confresa – MT, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.).

**A presença Indígena na formação do Brasil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de Ciências Sociais**. v. 78. Outubro, 2007. p. 3 – 46.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SILVA, Giovani José da. O Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte. Autentica Editora: Coleção Práticas Docentes, 2015.

<https://cimi.org.br/2013/09/35308/> Acessado em 10 de setembro de 2020.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45089184> Acessado em 20 de novembro de 2020.

RAMY, Eliene. *Parteiras de um Povo – 65 anos de presença das Irmãzinhas de Jesus junto ao povo Apyãwa-Tapirapé*” São Paulo. Editora Paulinas. 2018.

Ramos, Polyana Rafaela. *Povo Tapirapé: práticas agrícolas e meio ambiente no cotidiano da aldeia Tapi’itawa*. /Polyana Rafaela Ramos. –Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga. *Takãra: Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósmica para a Vitalidade Cultural do Mundo Apyãwa / Gilson Ipaxi'awyga TAPIRAPÉ*. - 2020.

TAPIRAPÉ, K. V. **A produção do corpo e da pessoa entre o Apyãwa** - resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.



TAPIRAPÉ, Nivaldo. **Korira'i. Ka'o**: a festa dos pássaros. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos. **Cantos de Xakowi**. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i (Org.). **Festas e rituais Tapirapé**. Faculdade Indígena Intercultural, UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2009.

TAPIRAPÉ, Taxiromyo. Awara'i. In: TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i (Org.). **Festas e rituais Tapirapé**. Faculdade Indígena Intercultural, UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2009. 250p.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i. **XEKAKOPÃWA E XETANOGÃWA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SABEDORIA NO ESPAÇO SOCIOCULTURAL** Apyãwa Articul. constr. saber., Goiânia, v.2, n.1, p. 396-408, 2017.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TORAL, André. **O Asfaltamento da BR158 e os Tapirapé da TI Urubu Branco**. Estudo de Impacto Ambiental. São Paulo, 2006.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes (Org.) **Caminhos e encontros na educação de indígenas**. Imperatriz: Ethos, 2017.

WAGLEY, Charles. **Lágrimas de Boas-Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil** Central, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte, 1988.

## ANEXOS

## ANEXO 1 - CARTA DOS ESTUDANTES APYÃWA

## CARTA DOS ESTUDANTES Apyãwa-TAPIRAPE

Nós estudantes Apyãwa – Tapirapé, do *Aranowa'yao* – Ensino Médio, da Escola Indígena Estadual “Tapi'itawa” da Terra Indígena Urubu Branco, protestamos contra a imposição e perseguição evangélica sobre a nossa cultura e a nossa religião. Somos o futuro do povo Apyãwa e por isso pedimos respeito pelo conhecimento que temos até agora, pois não aceitamos a religião de outros povos inclusive de *Maira* “branco”. Nós já temos cultura e religião que vem passando de geração em geração até o tempo presente. A nossa cultura e a nossa religião é muito importante para nós. Ela representa a nossa vida e a vida do futuro de nossos filhos e netos. Sem a cultura e sem religião não somos nada.

Sabemos que continuamos sofrendo a 520 anos, primeiro com os Católicos e agora com os Evangélicos a discriminação, perseguição, caças de indígenas para evangelizar e destruir a cultura e a religião dos povos indígenas do Brasil. *Maira* não sabem nada, só nós sabemos lidar com a nossa cultura e a nossa religião.

Para nós a Takãra é o centro cultural e religioso do povo Apyãwa, onde comunicamos com os espíritos das florestas, das águas, das montanhas, do céu “*Ma'ema'exãra*” de onde adquirimos os alimentos para os nossos rituais, onde comunicamos também com nossos espíritos ancestrais mortos “*Xane'yga*” realizando festas oferecendo alimentos para eles ficarem alegre. Nossos Xamãs são nossos verdadeiros guardiões espirituais, são eles que fazem interlocução com os espíritos mal e de bem que oferecem coisas boas para a nossa comunidade.

No ritual de Xepaanogãwa entramos em contato com os espíritos das florestas, das águas, das montanhas e do céu para viver com a gente, e através do ritual do Tataopãwa “grupo de comer” entramos em contato com os espíritos dos nossos encentrais oferecendo alimentos. É o momento especial e propício para contactar com os espíritos da família mortos. Acreditamos muito no *Xaneramôja*, quando pedimos alimentos, saúde e sempre nos dá para sem pedir nada de recompensa. Como dizia um grande líder tradicional Xakoiapari, “*xerexarywa mi xireka xerepy'aaty ramo*”, ou seja, a nossa festa é a nossa saúde e alimentação.

Nós povo Apyãwa temos que manter viva a nossa cultura e a nossa religião para que as futuras gerações possam viver como estamos vivendo. Temos que manter a nossa cultura para os nossos filhos e nossos netos terem também oportunidade de viver a cultura e a região Apyãwa. Nós não podemos nos enfraquecer pela imposição e perseguição da religião de *Maira* que vem com intenção de destruir tudo que restou durante a colonização europeia.

As famílias que estão envolvidas, que caíram na armadilha da Igreja por causa da promessa da cura, estão sendo perseguido e proibido de participar das nossas festas tradicionais, das práticas religiosas do nosso povo desconsiderando tudo um conhecimento milenar e originário do nosso povo. Isso é muito triste para a nossa comunidade. Não queremos isso para o futuro do Apyãwa.

Nós estudantes sabemos que isso vem com de intenção de destruir o nosso conhecimento milenar, a nossa cultura e a religião que praticamos à séculos. Isso não podemos mais permitir.

Somos o futuro do nosso povo Apyãwa, por isso temos responsabilidade de lutar juntos com nossas lideranças sobre a imposição, perseguição e discriminação, para

manter viva a vida, a cultura e a religião do nosso povo. E reafirmamos que nós estudantes jovens, somos totalmente contrários sobre a entrada das igrejas em nosso território.

Aldeia Tapi'itawa, 13 de janeiro de 2020.

Texto elaborado pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Tapi'itawa -Confresa-MT. Etapa intensiva do Ensino Médio de Janeiro de 2020

## ANEXO 2 – Autorização e ciência do Diretor da Escola Indígena Tapi'itawa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
HOSPITAL DE DOENÇAS TROPICAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua José de Brito Soares, nº 1015 | Setor Anhanguera  
CEP 77.818-530 | Araguaína/TO  
(63) 3413-8642 | cep.hdt@ebserh.gov.br



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL TAPI'ITAWA**

O Sr. Josimar Xawapareymi Tapitapé, CPF nº 535.538.021-20, DIRETOR DA ESCOLA INDIGENA ESTADUAL TAPI'ITAWA Situada na Terra Indigena Urubu Branco, aldeia Tapi'itawa, Confresa-MT, tenho ciência está sendo realizada a pesquisa **O Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola estadual Indígena Tapitawa em Confresa-MT.** Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador Rodrigo Lopes Alencar, do Curso de Metrado Profissional de Ensino de História -PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do Prof. Dornival Venâncio Ramos Junior. Nesta pesquisa, pretendemos Descrever e analisar na perspectiva etnográfica o Ensino de Historia no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Tapitawa em CONFRESA-MT, observando o desenvolvimento da consciência crítica nos seus alunos através das aulas de História. O motivo que nos leva a estudar Nesse sentido avaliamos que essa proposta irá analisar os novos paradigmas do Ensino de História nas Escolas Indígenas, principalmente na Escola Indígena Tapitawa, que implementa o ensino a partir da realidade da Comunidade indígena Apyãwa (Tapitapé) em Confresa-MT, principalmente no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e de toda comunidade indígena. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Iremos analisar também para documentos Escolares oficiais tais como PPP, Plano de ensino/aula e atas de resultados da referida turma. Pesquisa de campo e metodologia histórico-etnográfica contribui com questões da escolarização indígena e o ensino de história na Escola Indígena Tapitawa. Refletindo sobre as relações: educação tradicional e formal, escola e currículos e comunidade indígena.

A sua participação consistirá em observar, analisar e registrar de modo etnográfico as aulas de História do 2º ano do ensino médio da Escola Tapi'itawa, além de coletar depoimentos de professores e anciões da comunidade. A pesquisa contribuirá para entender melhor como se dá o ensino e aprendizagem da disciplina de história da Escola Tapi'itawa.

Para participar deste estudo o Sr. não terá nenhum custo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na UFT/Araguaína-TO.

Araguaína, TO, novembro de 2020

*Josimar Xawapareymi Tapitapé*

Josimar Xawapareymi Tapitapé

### ANEXO 3- Convite ao professor das aulas de História

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o professor Nivaldo Korirai Tapirapé para participar da Pesquisa: O Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tapitawa em Confresa-MT.

Sob a responsabilidade do pesquisador Rodrigo Lopes Alencar, a qual pretendo descrever e analisar na perspectiva etnográfica o Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Tapitawa em CONFRESA-MT, observando o desenvolvimento da consciência crítica nos seus alunos através das aulas de História.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista com perguntas sobre sua prática pedagógica como professor de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Tapitawa.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para analisar o ensino de História do Povo Tapirapé na Escola Indígena Tapitawa no 2º ano do Ensino Médio.

Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, pois você só irá responder um questionário sobre sua prática pedagógica enquanto professor da disciplina de História. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você terá acesso a entrevista e a pesquisa, tanto a preliminar como o resultado final dela.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr Nivaldo Korirai Tapirapé desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Sr Nivaldo Korirai Tapirapé não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o Sr. Nivaldo Korirai Tapirapé poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua João Saldanha, 148, Centro em Confresa-MT, ou pelo telefone (66)984163528, rodrigohistoriabg@yahoo.com.br). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Sr Nivaldo Korirai Tapirapé poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. 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 Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br), ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O Sr. Nivaldo Korirai Tapirapé pode

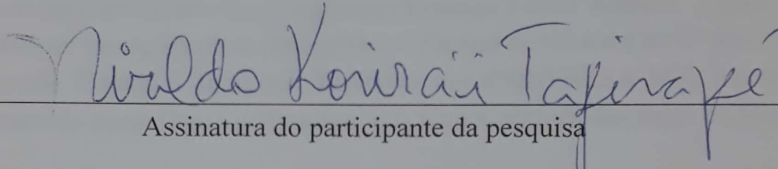
*Nivaldo Korirai Tapirapé*

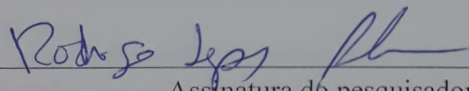
inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim Rodrigo Lopes Alencar e pelo sr. Nivaldo Korirai Tapirapé, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, Nivaldo Korirai Tapirapé, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.


Confresa, 20, de março de 2020

  
Assinatura do participante da pesquisa

  
Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO 4-** Autorização da representante da SEDUC do município de Confresa-MT. Assessoria/representante da SEDUC-MT até dezembro de 2021.

SEDUC  
SECRETARIA DE  
ESTADO DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DE  
MATO GROSSO  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE CONFRESA  
(66) 3564-1232  
Rua Camila Soares Santos, Nº 440, Morada Nova II.  
CEP: 78.652-000, Confresa – Mato Grosso  
E-mail: cfs.ass.pedagogica@educacao.mt.gov.br

WWW.SEDUC.MT.GOV.BR

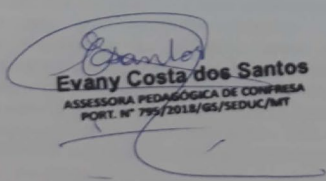
**AUTORIZAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA INDÍGENA  
ESTADUAL TAPI'ITÁWA- CONFRESA-MT.**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT

Eu, Evany Costa dos Santos, Assessora Pedagógica da SEDUC-MT, no município de Confresa, nomeada através da portaria 795/2018/GS/SEDUC/MT. **AUTORIZO**, o MESTRANDO RODRIGO LOPES ALENCAR, a desenvolver a pesquisa intitulada: **O Ensino de História no segundo ano do ensino médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa na cidade de Confresa\_MT.** No período de 01/2020 a 07/2021, com a finalidade de realização da pesquisa.

De acordo e ciente.

Confresa, 6 de janeiro de 2020.

  
**Evany Costa dos Santos**  
ASSESSORA PEDAGÓGICA DE CONFRESA  
PORT. Nº 795/2018/GS/SEDUC/MT