

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA DAS SOCIEDADES IBÉRICAS E
AMERICANAS**

DEVANIR APARECIDO DOS SANTOS

**ZORÓ - ALDEIA ESCOLA ZARUP WEJ: ENSINO MÉDIO,
CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA (1989-2013)**

**Prof^a Dr^a Maria Cristina dos Santos
Orientadora**

**PORTO ALEGRE - RS
Julho de 2014**

DEVANIR APARECIDO DOS SANTOS

**ZORÓ - ALDEIA ESCOLA ZARUP WEJ: ENSINO MÉDIO,
CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA (1989-2013)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em História das Sociedades Ibéricas e Americanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Cristina dos Santos.

**PORTO ALEGRE – RS
Julho de 2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237Z Santos, Devanir Aparecido dos

Zoró - Aldeia Escola Zarup Wej : ensino médio, currículo e ensino de história (1989-2013) / Devanir Aparecido dos Santos. – Porto Alegre, 2014.

133 f. : il.

Diss. (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos.

1. História – Ensino Médio. 2. Prática de Ensino. 3. Currículo – Ensino Médio. 4. Índios - Brasil – Educação. 5. Educação – Legislação.
I. Santos, Maria Cristina dos. II. Título.

CDD 372.89

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

A minha família: Leila, Gabriel e Mateus.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela vida e a capacidade de pensar e realizar;
- Ao Povo Zoró, pela cooperação com pesquisa;
- Ao corpo docente da aldeia-escola Zarup Wej – especialmente o professor Edilson Waratã Zoró e o professor Fernando Xinepukuikap Zoró.pela cooperação;
- A Associação do Povo Indígena Zoró;
- A Maria Cristina dos Santos (Orientadora);
- A Faculdade Católica de Rondônia (FCR), na pessoa do prof. Fábio Rychcki Hecktheuer.
- Aos professores do Minter FCR/PUCRS.
- Ao professor José Carlos pela leitura e dicas sobre a escrita da língua portuguesa

RESUMO

Esse estudo apresenta uma visão sobre as tentativas do Estado de responder aos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas no campo da educação escolar. Apresenta-se um panorama geral do desenvolvimento normativo para proporcionar uma educação escolar específica para os indígenas no Brasil. Analisa, de forma concisa, os desafios para a efetivação desse tipo de educação, e avança de forma mais específica, no sentido de compreender o processo de implantação da educação escolar para o zoró. Apresenta ainda os fatores condicionantes e as expectativas desse povo diante do novo modelo de educação, além da sua participação nesse processo educacional. O desenvolvimento do processo educacional para o zoró exigiu a construção de pequenas escolas nas aldeias, depois, com o aumento da necessidade de dar prosseguimento aos estudos, construiu-se as aldeias-escolas para o ensino fundamental, e posteriormente, para o ensino médio. Sua execução estrutural procurou, sob o ponto de vista físico, aproximar ao máximo da realidade cultural dos alunos a fim de trazer as crianças para a escola e ainda evitar a evasão escolar e a repetência. Procura apresentar a organização da grade curricular e se utiliza, como amostra, da disciplina História para compreender como se articula escassez e produção de materiais didáticos específicos para o ensino dos alunos zoró. Soma-se a isso, a tentativa de compreender a prática pedagógica na escola zoró, a partir do ensino da História, e o funcionamento do sistema de avaliação do rendimento dos alunos. Conclui-se apresentando o grau de eficiência das leis na realidade local da aldeia-escola Zarup Wej.

PALAVRAS-CHAVE – Legislação educacional. Povo Zoró. Educação escolar.

ABSTRACT

This study gives an insight into the attempts of the state to respond to the problems faced by indigenous communities in the field of school's education. It is shown as an overview of the regulatory development to provide a specific academic education for Brazil's indigenous people. Analyzes, concisely, the challenges for ensuring this kind of education, and advances more specifically, in a way to understand the implementation process of education for Zoro. It also shows the conditioning factors and expectations of these people by the new education model, besides its participation in the educational process. The development of the educational process for Zoro required the construction of small schools in villages, after, with increasing needs to have further studies, were built schools-villages, for primary education, and later, for high school. Its structural implementation tried, under the physical point of view, get close to the maximum of the students cultural reality in order to bring the children to the school and to avoid school's dropout and grade repetition. Try to present the organization of the curriculum grade and is used, as a sample, the subject of History to understand how is articulated shortages and production of specific instructional materials for teaching the Zoro students. Added to this, the attempt to understand the pedagogical practice in Zoro school, from the history teaching, and the working system of the students achievement and evaluation. Concludes by presenting how efficiently the laws are in the local reality of the school-village in Zarup Wej.

KEYWORDS - Educational Legislation. Zoró people. School's education.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 1 | Escola Municipal Guwa Puxurej ----- | 68 |
| Figura 2 | Escola Municipal Zawã Kej Alakit ----- | 69 |
| Figura 3 | Vista frontal da estrutura interna em madeira de uma maloca baixa -- | 81 |
| Figura 4 | Vista frontal da estrutura interna em madeira de uma maloca baixa -- | 82 |
| Figura 5 | Vista frontal interna da estrutura em madeira de uma maloca alta - | 82 |
| Figura 6 | Vista lateral interna da estrutura em madeira de uma maloca alta ----- | 83 |
| Figura 7 | Planta baixa de habitação tradicional Zoró e distribuição dos ocupantes ----- | 84 |
| Figura 8 | Maloca zoró em estilo semi-tradicional ----- | 86 |
| Figura 9 | Casa zoró em folhas de babaçu, no estilo das casas da sociedade ocidental ----- | 87 |
| Figura 10 | Planta baixa da distribuição espacial da aldeia-escola ----- | 88 |
| Figura 11 | Alojamento feminino ----- | 89 |
| Figura 12 | Alojamento masculino ----- | 89 |
| Figura 13 | Alojamento dos professores ----- | 90 |
| Figura 14 | Alojamento dos alunos casados e visitantes indígenas ----- | 91 |
| Figura 15 | Casa do mestre da cultura ----- | 91 |
| Figura 16 | Refeitório ----- | 92 |
| Figura 17 | Prédio de salas de aulas, planejamento, informática, biblioteca e secretaria ----- | 93 |
| Figura 18 | Calendário de atividades zoró ----- | 100 |
| Figura 19 | Calendário do povo Zoró ----- | 101 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AEZKP | - Aldeia-Escola Zawã Karej Pangyjej (Ensino Fundamental) |
| AEZW | - Aldeia Escola Zarup Wej |
| ANAÍ | - Associação Nacional de Ação Indigenista |
| CPI/AC | - Comissão Pró-Índio do Acre |
| CPI/SP | - Comissão Pró-Índio de São Paulo |
| CIMI | - Conselho Indigenista Missionário |
| CTI | - Centro de Trabalhos Indigenista |

| | |
|----------------|---|
| FUNAI | - Fundação Nacional do índio |
| IAMA | - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| NEI | - Núcleos de Educação Indígena |
| OIT | - Organização Internacional do Trabalho |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| PZKP | - Projeto Político Pedagógico da Aldeia Escola Zawã Karej Panyjeje |
| PEBI/PZ | - Projeto político Pedagógico de Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró. |
| PROESI | - Programa de Educação Superior Indígena Intercultural |
| RCNEI | - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas |
| SEDUC | - Secretaria de Educação |
| SEMED | - Secretaria Municipal de Educação |
| SIL | - <i>Summer Institute of Linguistics</i> |
| SPI | - Serviço de Proteção ao Índio |
| STF | - Supremo Tribunal Federal |
| UNI | - União das Nações Indígenas |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS INDÍGENAS: UM OLHAR PELO VIÉS NORMATIVO | 18 |
| 1.1 O DESENVOLVIMENTO NORMATIVO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 20 |
| 1.1.1 O DIREITO INTERNACIONAL E OS INDÍGENAS DO BRASIL ---- | 31 |
| 1.2 OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ATUALIDADE | 38 |
| A) EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE E INTERCULTURAL | |
| B) FLEXIBILIDADE CURRICULAR | 41 |
| C) ESCOLA E INTERCULTURALIDADE | 42 |
| D) UMA NOVA CATEGORIA DE ESCOLA | 44 |
| CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O ZORÓ | 47 |
| 2.1 OS FATORES CONDICIONANTES E AS EXPECTATIVAS DOS ZORÓ COM O NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO | 48 |
| 2.2 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL | 57 |
| 2.3 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL PARA O ZORÓ | 66 |
| 2.3.1 A CONSTRUÇÃO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PANGYJEJ | |
| 2.3.2 A AÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES ZORÓ | 67 |
| 2.4 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO ZORÓ | 72 |
| CAPÍTULO III - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO NA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ | 78 |
| 3.1 AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ | 80 |
| 3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE HISTÓRIA | 95 |
| 3.2.1 INSTRUMENTOS AUXILIARES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ | 96 |
| 3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA | 106 |
| 3.4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO ALUNO | 108 |
| CONCLUSÃO | 112 |

| | | |
|--------------------|-------|------------|
| REFERÊNCIAS | ----- | 117 |
| FONTES | ----- | 120 |
| ENTREVISTAS | ----- | 123 |
| ANEXOS | ----- | 124 |

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas partem do pressuposto da necessidade do diálogo entre as ciências humanas para o desenvolvimento da escrita da história. O tema da pesquisa “Zoró - Aldeia Escola Zarup Wej: Ensino Médio, Currículo e Ensino de História (1989-2013)” indica esse diálogo constante e busca compreender o processo de escolarização e, mais especificamente, a implementação do ensino médio para o Zoró na aldeia-escola Zarup Wej localizada na região noroeste de Mato Grosso que aconteceu no ano de 2007, com a construção de uma aldeia-escola com a finalidade de acolher os alunos e proporcionar desenvolvimento do ensino de nível médio para o Zoró. Na leitura desse trabalho é possível perceber a interdisciplinaridade.

A história do contato do povo Zoró¹ e o processo de implantação das aldeias-escolas representaram o núcleo para o estudo das interfaces da educação diferenciada para os indígenas, a legislação pertinente e as especificidades do ensino da história.

Essa história parte do ano de 1989, com a implantação da primeira escola na aldeia Bubyrej² – Terra Indígena Zoró – e acompanha o desenvolvimento até a atualidade (2013).

O conceito “fricção interétnica” de Roberto Cardoso de Oliveira (2006:222), é utilizado nesse trabalho por compreender que as culturas não se impactam e sim se friccionam, dialogam. Essas culturas não são estáticas, ora agregam elementos da outra, ora perdem elementos próprios no transcorrer do processo.

Para tratar o indígena como agente histórico utiliza-se do conceito de “agency” de Ortner (2006:45-80), onde a autora destaca alguns componentes que são importantes para se

¹ Autodenominam-se Panyyjej. Segundo Tressmann (1994) o nome panyyjej significa “nós comemos carne moqueada”. Mas, existem outras definições. Uma leitura indicada sobre o assunto é Lisboa (2008). Os Zoró, e os demais povos de língua Tupi-Mondé, da qual também fazem parte as línguas Cinta Larga, Gavião, Salamã (Sanamaiká ou Mondé), Suruí, Aruá e Aruaxisão. Os Zoró são habitantes seculares da região noroeste de Mato Grosso e sul de Rondônia. A Terra Indígena Zoró localiza-se no Parque Indígena Aripuanã – MT. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/zoro/print>>. Acesso em 15/01/2012.

² Em português é “cachoeira pequena”, ou “cachoeirinha”.

pensar a questão do contato entre o Zoró e a sociedade envolvente. São eles: intenções, universalidade da agência e as relações entre agência e poder. A partir destes componentes é possível pensar o indígena como aquele que “age” e não como sujeito inerte da história. É nessa perspectiva que se utiliza esse conceito nesse estudo.

Vê-se que esse trabalho situa-se no campo denominado de História do Tempo Presente. A História do Tempo Presente, como se sabe, tem seu nascedouro na Europa, no final do século XIX e foi impulsionada com as tentativas de racionalização e explicação dos fatos históricos ocorridos durante e no pós-Segunda Guerra Mundial. A posição deste trabalho dentro do campo historiográfico pode ser visto como um auxílio para maior entendimento do objeto de estudo. Na História do Tempo Presente, conforme Chartier (1993:8):

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus autores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história.

Mas se por um lado temos Chartier que eleva a possibilidade da escrita historiográfica do tempo presente, por outro lado, não se pode esquecer que para escrever uma história contemporânea é necessário superar alguns desafios que, segundo Hobsbawm (1998), surgem por causa da perspectiva do historiador que advém de seu próprio tempo. Mas, mesmo quando existe um recuo de tempo entre o historiador e seu objeto de estudo torna-se necessário a superação desses desafios. Assim, Hobsbawm leva ao entendimento de que desafios são inevitáveis quando se propõe escrever uma história que seja do tempo presente ou de um passado remoto. Nestes termos, os autores fazem entender a impossibilidade da História como ciência pura e objetiva, contudo, chamam a atenção principalmente para o controle da subjetividade – das paixões do historiador –, e não deixam de apresentar a necessidade da crítica em relação às fontes para o desempenho do trabalho historiográfico.

Esse mesmo pensamento é visto em Japiassu (1975:116) quando diz:

[...] O mundo científico nada tem de ideal, não é uma terra de inocência, livre de todo conflito e submetida apenas à lei da verdade universal, isto é, de uma verdade testável e verificável em toda parte, através do respeito aos procedimentos de rigor e aos protocolos da experimentação [...].

Sabe-se que no desenvolvimento historiográfico do tempo presente não se deve observar apenas o controle da subjetividade e a crítica às fontes como garantia de uma análise consistente, pois é sabido que existe um arcabouço teórico-metodológico bem mais amplo do que foi tratado aqui. Mas, por hora, cabe salientar também a responsabilidade ética do historiador na sua produção historiográfica.

Nessa medida, apresenta-se uma história da educação escolar para o Zoró desenvolvida em três capítulos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas de educação escolar para os indígenas do Brasil. Uma vez que no Brasil a criação de leis nem sempre garantem a efetividade da mesma para todos. No segundo capítulo trata-se exclusivamente do desenvolvimento da educação escolar para o Zoró. Já no terceiro capítulo faz-se um estudo sobre a implementação da educação escolar com a construção de uma aldeia-escola e o oferecimento do ensino médio. Busca-se nos capítulos 2 e 3 mostrar como se deu esse processo de escolarização, a partir do surgimento das necessidades advindas do contato com a sociedade envolvente, e seu desenvolvimento. Estas reflexões levam em consideração as necessidades do Zoró diante do *modus vivendi* do “homem branco”, como já dito, sem se esquecer das expectativas e da participação do próprio povo.

Apresenta também a construção física da aldeia-escola projetada uma vez que esses aspectos foram criados visando proporcionar um ambiente que favoreça a permanência do aluno na escola. Recorre ao ensino da História como forma de compreender como são trabalhados os conteúdos da grade curricular nacional comum à educação específica para o Zoró, pois se sabe que a educação escolar para os indígenas possui suas peculiaridades, como por exemplo, suas disciplinas específicas. Utiliza-se apenas a disciplina História, como um recorte. Não foi considerado necessário para o propósito desse estudo uma abordagem de todas as disciplinas da grade curricular da educação específica para o Zoró. Finalmente, procura compreender o funcionamento do processo avaliativo e o índice de aprovação discente no ano de 2013 como forma de compreender se esse liame leis, criação de modelos educacionais e construções de escolas são sinônimos de educação de qualidade para o aluno indígena.

A fundamentação teórica está baseada numa diferenciada gama de autores de acordo com o assunto tratado em cada capítulo. O primeiro capítulo está centrado

principalmente no desenvolvimento das leis que normatizam a educação escolar para os indígenas do Brasil. Pretende-se com essa abordagem analisar se a criação das leis garantiu sua eficiência prática na aldeia-escola Zarup Wej do povo Zoró. Contudo, essa análise só se torna mais evidente no segundo capítulo e principalmente no terceiro capítulo. Fundamenta-se também em juristas e historiadores que tratam das questões relevantes para esse trabalho. Dentre eles destacam-se: Sarlet (2011) e Dimoulis (2001) para a abordagem sobre os Direitos Fundamentais e suas garantias, e Silva (1993, 2000, 2001) para tratar da questão dos indígenas e a escola.

O segundo capítulo fundamenta-se principalmente em entrevistas. Mas também, em pesquisa de campo, documentos que tratam da questão educacional para o Zoró, e autores que se situam dentro do campo de pesquisa sobre a educação escolar e educação escolar indígena.

Utiliza-se dos depoimentos orais para dar voz ao povo Zoró no sentido de apresentar uma história vista pelo viés indígena. E ainda, como instrumento para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas tentando recuperar a trajetória histórica dos Zoró como grupo de minoria da sociedade brasileira. Conforme Ferreira (2002:330):

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, [...] como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupo e indivíduos nas diferentes sociedades.

Nesse trabalho, para o desenvolvimento de coleta de informações a partir das memórias dos cooperadores não se utiliza questionários fechados deixando com que as narrativas possam fluir com o mínimo possível de interferência por parte do pesquisador. Pretende-se com isso evitar o direcionamento condicionante a um resultado supostamente pretendido.

Em relação aos depoimentos, como opção metodológica em favor da melhor compreensão do texto, realiza-se um trabalho de adequação da pronúncia para a escrita, quando necessário, no sentido de tornar claro o que se pretende apresentar através do testemunho oral. Esses depoimentos encontram-se armazenados no banco de dados do

Laboratório de Pesquisa em História Oral (LAPHO) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Dentre os autores que servem como fundamentos destacam-se: Fleuri (2003) que trata de educação e interculturalidade, Pollak (1992) que trata de questões referentes à história oral, Lisboa (2008) que trata da conquista da escola zoró, do desenvolvimento e da sustentabilidade.

O trabalho desenvolvido por Lisboa (2008) em *Pangyjěj: A conquista da escola zoró. O desenvolvimento e os índios: Educação, cultura e cidadania*, faz uma abordagem sobre educação, nos limites que permitem a pesquisa, de forma mais específica sobre a pedagogia da educação tradicional zoró – uma educação difusa –. Quando Lisboa trata da educação escolar leva em consideração apenas as escolas municipais, até mesmo devido à delimitação temporal da sua pesquisa. Além disso, seu enfoque é refletir sobre a educação escolar como ponte para o desenvolvimento e sustentabilidade. Nesse sentido, não se corre o risco de redundância e duplicidade devido às diferenças de propósitos entre um trabalho e outro. Ou seja, enquanto Lisboa desenvolve suas reflexões sobre a educação como ponte para o desenvolvimento e a sustentabilidade, faz-se aqui reflexões sobre as políticas estatais que versam sobre a educação escolar indígena e sua efetividade, a implantação da educação escolar para o Zoró, seu desenvolvimento e sua qualidade.

O terceiro capítulo fundamenta-se em fontes dentre as quais se destacam o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e o Projeto Político Pedagógico de Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró (PEBI/PZ) para tratar das questões relacionadas às normas bem como às sugestões para a efetivação da educação escolar para os indígenas. Utiliza-se também a pesquisa de campo e o depoimento oral no sentido de conhecer o ambiente escolar e a prática do ensino nesse ambiente. Como forma de compreender a prática pedagógica do ensino de História utilizou-se o estudo de Macedo e Farage *in* Silva (2001).

Nos documentos oficiais utilizados para realização desse trabalho parecem não diferenciar os conceitos “assimilação” de “integração” utilizando-os como se fossem sinônimos. Para o propósito dessa pesquisa é importante compreender a distinção feita por Laraia (1976:13) onde assimilação é vista como a total incorporação do grupo indígena a

sociedade envolvente. A assimilação deve ser entendida como o meio de transformação dos indígenas em semelhantes à sociedade nacional, dando origem a uma vida cultural comum, ou seja, o indígena adota grande parte dos costumes da sociedade nacional. A assimilação é caracterizada pela perda quase total das peculiaridades da cultura tradicional e da tentativa de negação do “ser” indígena. Já a integração, segundo o mesmo autor, deve ser compreendida como a efetiva participação dos indígenas no todo nacional. No caso brasileiro o indivíduo indígena abriria mão de suas peculiaridades para se integrar as da sociedade nacional. Integração não é homogeneização social e cultural, a integração não apaga as diferenças, ou seja, o grupo indígena não perde sua identidade étnica, continua com sentimento e identificação como indígena.

No momento de conclusão faz-se uma retomada mais específica sobre teoria e prática tratada nos três capítulos. Apresenta quando existe a distancia entre a legislação e sua efetividade na escola para o zoró.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS INDÍGENAS: Um olhar pelo viés normativo

Trata-se nesse primeiro capítulo das políticas estatais e a produção de um arcabouço de normas com o propósito de legalizar uma educação escolar que atenda as necessidades dos povos indígenas brasileiros. Apresenta-se o desenvolvimento normativo brasileiro, que muitas vezes é balizado pelas normas internacionais, das quais o Brasil é signatário. Contudo, mesmo diante do que já foi desenvolvido na esfera legislativa, aparecem muitos desafios a serem vencidos para que a educação escolar indígena aconteça no território brasileiro de forma eficiente. Como análise desses desafios, será feita uma abordagem sobre a escola indígena como nova categoria de escola, o bilinguismo, a interculturalidade e a flexibilidade curricular. Esses conceitos têm sido discutidos à exaustão nos últimos anos, contudo, tal discussão não significa eficácia nas comunidades indígenas brasileiras.

A educação é algo próprio do ser humano e sempre existiu por ser uma necessidade do ser racional. Quando o homem nasce possui uma infinidade de capacidades, mas as habilidades precisam ser desenvolvidas na relação com o outro. Apenas o homem possui capacidade e dever de educar-se. Segundo Mondin (1980:105) pelo amadurecimento progressivo no decorrer desse processo dar-se-á a individualidade criativa e personalidade ao sujeito, ou seja, formando seu verdadeiro “ser”.

Todos os grupos humanos possuem métodos específicos para transmitir para a posteridade seus conhecimentos na busca de manter seus saberes tradicionais e suas culturas. A educação indígena, antes da educação escolar, acontece por meio de processos pelos quais os grupos internalizam nos indivíduos o jeito específico de ser daquele determinado grupo, com seus valores e interação social com a comunidade. Essa educação não é institucionalizada, mas difusa, toda comunidade possui a tarefa de transmitir para as crianças seus saberes tradicionais, por um lado, socializando-o de acordo com os ideais do grupo. E, por outro, tornando-os sujeitos com conhecimentos necessários para uma existência plena na comunidade.

Para Aranha (1996:27), “nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. [...] sem que alguém esteja especialmente com a tarefa de ensinar”. Quando esses grupos indígenas são ágrafos, torna-se mais evidente o aprendizado pela oralidade e repetição dos gestos. Assim é perpetuado a herança cultural do grupo e ampliada a cosmovisão de todos, pois esse modelo de educação nessas sociedades é privilégio de todos. Todos participam dessa educação integral e universal.

Não se refere aqui a uma educação adestradora, mas uma educação integral do sujeito, onde se respeita sua capacidade de adquirir habilidades por meio do ensino-aprendizagem, autopromoção e determinação como ser livre. Mondin (1980:109-110) sublinha que a educação fundamenta-se sobre três aspectos quando a analisamos pela perspectiva científica e teórica. O primeiro aspecto é o pessoal, pois é através deste que acontece a formação da personalidade, individualidade e originalidade do sujeito. O segundo aspecto é o social, ou seja, a preparação do sujeito para agir positivamente na sociedade, isso se dá através da relação entre educando e educador e entre educando e sociedade em geral. Finalmente, podemos incluir o aspecto cultural que é a transmissão de valores culturais possibilitando ao indivíduo a contribuição para o desenvolvimento geral da sociedade. Esses três aspectos são inter-relacionados, pois quando a educação é eficaz desencadeia esse efeito do individual para o geral formando primeiramente a personalidade que por sua vez conduz à sociedade e a transmissão da cultura. Por isso, a educação não pode ser adestradora nem programadora de sujeitos para servir exclusivamente a um sistema, mas promotora de liberdades tal como já enfatizou Freire (1983). É essa educação que os povos indígenas brasileiros têm buscado durante a história do contato com a sociedade ocidental.

Em função do problema da distancia existente entre as normas sobre a educação escolar indígena e a prática dessas normas, ou seja, a efetivação das mesmas. Pretende-se dar uma resposta sobre como ocorreu a implantação da educação escolar para o Zoró e o desenvolvimento desse processo educacional resultante das lutas por educação de qualidade. Pretende-se apresentar ainda as políticas do Estado visando dar respostas aos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas no campo da educação escolar.

As iniciativas do Estado se apresentam mais como paliativas da desigualdade existente na educação escolar formal com a educação escolar para o indígena. Mesmo assim,

é perceptível alguns importantes passos e seus resultados efetivos nas comunidades indígenas onde houve a implantação de escolas que o atende, mesmo que parcialmente, as especificações necessárias para a realidade local. Na medida em que avança o processo pedagógico, as implementações tornam-se cada vez mais exigentes para o Estado que, por sua vez, em alguns casos não consegue corresponder na sua totalidade às novas necessidades.

A implantação da educação escolar pressupõe um melhoramento na qualidade de vida dos povos indígenas, ampliando sua cosmovisão e facilitando a interação de forma geral nesse período contemporâneo. A implantação das escolas nas áreas indígenas é uma conquista da efetivação de um direito constitucional³ e o resultado das lutas indígenas pela escolarização em suas comunidades.

No Brasil, os povos indígenas têm procurado a interação com a sociedade envolvente e o rompimento das barreiras do preconceito por meio da educação escolar. Esse processo tem se desenvolvido por meio de alguns movimentos indígenas que pleiteiam o cumprimento normativo da Constituição Federal. O que temos na atualidade, como educação escolar indígena, é o resultado, ainda que parcial, de lutas das sociedades indígenas diante do Estado que tenta responder às necessidades e demandas com políticas públicas.

A educação escolar indígena tem sido alvo de acentuados debates e discussões nos últimos anos no cenário nacional. O engajamento indígena por educação escolar nas últimas décadas trouxe alguns resultados positivos no âmbito do direito, mas ainda não são suficientes para o alcance de sua autonomia educacional. Naturalmente, não pretende-se aqui tratar o indígena como alguém que não possui educação, mas falar de uma educação escolar que ofereça a ele a autonomia necessária para um convívio igualitário com a população envolvente.

1.1 O DESENVOLVIMENTO NORMATIVO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

³ A base Legal para os povos indígenas encontra-se no Cap. VIII da Constituição Federal de 1988.

A resistência indígena⁴ durante os primeiros quatro séculos de contato com os ocidentalizados foi, aos poucos, gerando alguns resultados. Dentre eles, a busca dos povos indígenas por uma educação escolar que suprisse suas necessidades e interesses individuais e coletivos. No decorrer desses anos de contato entre índios e não índios, o modelo educacional escolar brasileiro passou por várias transformações. No início do processo de contato, os grupos indígenas foram “salvos” a partir da educação escolar promovida pelos jesuítas. Esta educação possuía características específicas para o alcance dos objetivos propostos para o contexto da época. Para Silva (2001:72) a escola foi utilizada para o ensino teológico catequético objetivando a conversão do nativo.

Dentre alguns resultados, conforme Brandão (2009:81,85) e Santos (2000:96,97) o Papa Paulo III fez proclamação, no ano de 1537, de que os índios eram homens livres iguais aos demais homens. Mais tarde, em 1741, o Papa Benedito XIV proibiu o cativo dos indígenas sob pena de excomunhão para o infrator. A forte influência da Igreja durante o período de contato nos primeiros séculos, devido ao fato de que o cristianismo era a religião oficial da colônia brasileira, levou à criação de normas de reconhecimento e respeito aos indígenas. Não é pretendido, nesse momento, defender de forma partidária a ação da Igreja durante esse período histórico, mas sim reconhecer algumas intervenções diante dos desmandos da dominante política de contato como benefício aos indígenas para não ocorrer maior extinção desses povos. É preciso ainda fazer a observação de que nem sempre as manifestações do Vaticano foram acatadas eficientemente nas colônias. O que se sabe é que nesse contexto, como já dito, algumas normas foram criadas para reconhecimento e respeito aos povos indígenas, dentre elas:

[...] o Regimento de Tomé de Souza, outorgado por D. João III (1548), fazia referência ao tratamento amistoso que se deveria dar aos índios. [...] Em 1611, por exemplo, Filipe III, através da Carta Régia afirmava o direito dos índios sobre seus territórios, enfatizando que eles não poderiam ser molestados, nem tão pouco transferidos contra suas vontades. Alvará de 1 de Abril de 1680 reconheceu os índios como “*Primários e naturais senhores*” de suas terras, destacando que as sesmarias concedidas pela Coroa não podiam afetar os seus direitos originais (SANTOS, 2000:96-97).

Ainda de acordo com Santos (2000:96), mesmo com as normas citadas acima,

⁴ Mais detalhes sobre a resistência indígena no Brasil ler: PREZIA, Benedito – *Esta Terra Tinha Dono*. 1992: 132-5, 152-8.

ainda ocorria a liberação estatal para as chamadas “guerras justas”⁵ para a solução dos problemas enfrentados pela escassez de mão de obra escrava. O autor ainda ressalta que o projeto da Constituição de 1824:

fazia referencia a criação de estabelecimentos para catequese e civilização dos índios.[...] no Ato Institucional de 1834, art. 11, parágrafo 5 consta “a catequese e a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias. [...] O que interessava ao legislador, nesse momento, era o estabelecimento de colônias, ou seja, a promoção da imigração europeia, que afinal foi feita à custa do esbulhamento de terras indígenas, em particular no sul do Brasil. (SANTOS, 2000:94)

A educação escolar dos indígenas não era, como se vê, uma pretensão estatal. Mas sim, uma forma de dominar os povos indígenas do território brasileiro por meio da cristianização ao mesmo tempo em que suas terras tradicionais iam sendo invadidas pelos imigrantes europeus. Nesse aspecto a religião cristã se mostrou, e ainda se mostra na atualidade, mais eficaz que o presamento para o trabalho escravo, pois ela aprisionara, e ainda aprisiona a mente do indígena.

No âmbito das constituições, apenas na Constituição de 1934, promulgada, no seu artigo 5, XIX, m, é que os indígenas voltaram a ser lembrados: “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.” E no seu art. 129 reza: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.” O mesmo texto do art. 129 que trata da posse da terra foi mantido na Constituição outorgada em 1937 no seu art. 154.

A catequese dos indígenas sempre foi um dos principais fatores de mudança cultural, porque interfere diretamente na religiosidade tradicional desses povos. Para Lisboa (2008:88) “os rituais religiosos são de grande importância na transmissão dos conhecimentos tradicionais [...]. Têm um objetivo simbólico importante para reafirmar a crença nas relações construídas por seus antepassados entre os seres humanos, a natureza e o mundo sobrenatural.” Percebe-se que os rituais e mitos tradicionais são fundamentais para manutenção do grupo indígena o que traz ensinamentos significativos de forma simbólica que imprimem os sentimentos e as filosofias do grupo. A partir desse princípio é possível

⁵ Conforme Brandão (2009:84) as cartas régias de 1808 que permitiam as guerras justas contra indígenas foram revogadas no ano de 1831.

compreender a indignação de um líder de uma aldeia kayabi, quando diz:

é fazer a gente esquecer o que a gente tem. Querem que a gente viva como eles, como os brancos vivem. Querem que a gente case no católico. [...] Porque os missionários destruíram a cultura dos kayabi que vivem no rio dos Peixes [...] lá eles não cantam mais a festa da gente. (apud. FERREIRA, 2001: 83)

A educação escolar para os indígenas promovida por entidades cristãs durante esse período de contato parece sempre ter objetivado, em primeiro lugar, a conversão dos povos indígenas ao cristianismo, não se importando com a autonomia e autodeterminação desses povos. Um exemplo dessa política do Estado é o Decreto 426 de 24 de julho de 1845 que regulamentou a atuação de um diretor geral de índios que tinha, dentre outras funções, a organização de missões de catequese e de festas civis para lograr a civilização dos povos indígenas. O texto vem com o seguinte enunciado:

Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 7º Inquirir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.

§ 9º Diligenciar a edificação de Igrejas e de casas para a habitação assim dos Empregados da Aldêa, como dos mesmos Indios.

§ 18. Propor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino.

§ 20. Esmerar-se em que lhes sejam explicadas as maximas da Religião Catholica, e ensinada a doutrina Christã, sem que se empregue nunca a força, e violencia; e em que não sejam os pais violentados a fazer baptisar seus filhos, convindo attrahil-os á Religião por meios brandos, e suasorios.

§ 22. Corresponder-se com os Missionarios, de quem receberá todos os esclarecimentos para a catechese e civilização dos Indios, providenciando no que couber em suas faculdades; e com todas as Autoridades, por quem possa ser auxiliado.

§ 26. Promover o estabelecimento de officinas de Artes mecanicas, com preferencia das que se prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admittidos os Indios, segundo as propensões, que mostrarem.

Art. 2º Haverá em todas as Aldêas um Director, que será de nomeação do Presidente da Provincia, sobre proposta do Director Geral. Compete-lhe:

§ 15. Esmerar-se em que as festas tanto civis como religiosas se fação com a maior pompa, e aparato, que ser possa; procurando introduzir nas Aldêas o gosto da musica instrumental.

Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes. Compete-lhe:

§ 1º Instruir aos Indios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã.

§ 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que

sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução. (DECRETO 426 DE 24 DE JULHO DE 1845. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>>. Acesso em 15/01/2013).

A continuação, os grupos humanos coletores e caçadores da época dos primeiros séculos da chegada dos europeus, conforme o § 7º, eram vistos como *hordas errantes*. Essa perspectiva da época sobre esses grupos apresenta, visão de hoje, o indígena como um sujeito que não possui vida social pelo fato de não ter relações com os ocidentais. Dessa forma é ressaltado que o eurocentrismo, cultura europeia de princípios cristãos, é única para aceitação em detrimento de todas as outras, inferiores. Ou seja, dos clichês da historiografia, segundo Gruzinski (1999), o indígena era social quando estabelecia relações com a sociedade ocidental, pois essa relação seria vantajosa para o indígena, e não quando naturalmente vivia em sociedade com seu povo a quem pertencia.

Dentre as vantagens oferecidas aos indígenas, descritas no documento citado, existem as edificações de casas, igrejas e escolas para o ensino das primeiras letras pelos missionários evangelizadores. Todas as vantagens da vida social imposta aos indígenas objetivavam além da evangelização que traziam mudanças a cultura tradicional, mudar também a habitação e a perambulação com casas do estilo ocidental e a vida sedentária.

Outro fator que merece destaque é a ideia de civilização (desenvolvimento de conhecimentos das artes, da literatura e da religião cristã católica) do § 22 que tradicionalmente se opõe a hábitos de “barbáries e selvagerias” inaceitáveis pela sociedade superior, que nesse caso em questão, é a sociedade ocidentalizada da época do documento supracitado.

Em suma, a proposta do documento consistia em localizar povos indígenas não contatados e lhes enviar missionários para catequizá-los e ensinar-lhes as primeiras letras, edificar casas, escolas, ensinar as artes da mecânica, da música e o Evangelho. Com isso, os indígenas recém convertidos se submetiam a vida sedentária e serviam de mão-de-obra para a sociedade envolvente.

Outro exemplo digno de nota é apresentado por Ferreira (2001:73). Segundo a autora, o sistema de ensino introduzido em algumas áreas da região amazônica, pelos

educadores salesianos, com a criação de aldeamentos, internatos e escolas. Nesses aldeamentos, os indígenas eram obrigados a aprender a língua nacional enquanto esqueciam a língua tradicional. Nesses aldeamentos, geralmente mistos, os membros dos mais variados povos indígenas, às vezes inimigos históricos, submetiam-se a convivência comum nos aldeamentos e internatos, afastados de suas famílias. Esse modelo de educação visava a profissionalização para suprir as necessidades urbanas e rurais de mão de obra, via de regra, semiescrava, ou, até mesmo escrava.

Na Constituição de 1946, o texto diz, no seu art. 5, XV, r, que compete à União legislar sobre a incorporação dos indígenas a comunhão nacional. E no art. 216 temos a manutenção do texto da Constituição de 1934 que tratava de tornar condicional a posse da terra de origem dos povos indígenas. Segundo o referido artigo seria respeitada a posse da terra aos indígenas que a ocupassem permanentemente ⁶.

As primeiras constituições que tratam das questões ligadas aos povos indígenas, até o período de 1964, legalizam a integração e a posse da terra. Na integração, abre-se o leque das possibilidades para a efetividade da mesma, entre estas possibilidades está a evangelização pela religião oficial do Estado, durante o Império, e dos demais seguimentos do cristianismo nos períodos posteriores ao imperial. Essa evangelização, como já relatado acima, dava-se através de uma educação direcionada para esse fim, que consistia em ensinar a língua e a escrita oficial do Estado pelo viés cristão, baseada na Bíblia.

Na Constituição outorgada em 1967, temos a continuidade do pensamento incorporacionista no cap. II, art. 8, XVII, o, trazendo a repetição do mesmo enunciado das Constituições anteriores. Ou seja, propondo incorporar os indígenas a sociedade nacional sem considerar as diferenças étnicas que formam o mosaico multicultural brasileiro.

Já no Ato Institucional nº 1/69, além da reafirmação da pretensão de incorporar os indígenas à comunidade nacional, é apresentado um avanço legal ao trazer a ideia, no seu art. 198, da não alienação da terra, da posse permanente, do usufruto exclusivo das riquezas naturais.

⁶ Os textos reproduzidos dos Decretos e/ou Constituições citados a seguir encontram-se disponíveis em *webpages* indicadas nas fontes da p.119 desse trabalho.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁷ no ano de 1910, através da lei número 8.072 de 20 de julho, significou um importante passo para os povos indígenas na luta por efetivo reconhecimento e respeito, além de resoluções de conflitos com a sociedade ocidentalizada. No entanto, o SPI não conseguiu desenvolver uma política satisfatória e a execução de seus projetos não supria os anseios dos povos indígenas por manter uma perspectiva de assimilação, de mão de obra para servir aos interesses da sociedade envolvente e produção bens de interesse comercial.

Apesar de prever a educação e desenvolver uma estrutura física mais adequada na edificação de prédios escolares, o SPI não conseguiu efetivar sua proposta de trabalho. No ano de 1967, o SPI foi extinto, dando lugar para a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pela Lei 5.371 de 1967.

A FUNAI, por sua vez, pretendeu fazer do ensino bilíngue sua bandeira no respeito aos valores indígenas. No art. 49 da Lei 6001 de 1973⁸ consta que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.” Mas, contraditoriamente, no artigo número 50 fica expresso a política de integração por meio dessa alfabetização trazendo o enunciado de 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 das suas aptidões individuais.”

Para Ferreira (2001:76-77), com o Artigo 49 do Estatuto do Índio que trás a obrigação da alfabetização na língua tradicional do grupo a quem a criança pertença e em

⁷ Davis (1978:23-26) aponta que o contexto histórico do nascimento do SPI era de pressões nacionais e internacionais decorrentes dos conflitos entre indígenas e colonizadores, a imprensa enchia as páginas dos jornais e isso mobilizava uma boa parte da sociedade de classe alta envolvida com as sociedades científicas e filantrópicas. Ressalta também que Candido Mariano da Silva Rondon, um dos idealizadores do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), tinha sofrido influencia positivista pelos textos de Augusto Comte. A filosofia comtiana serviu como arcabouço para o desenvolvimento de uma política indigenista de proteção desses povos contra atos de perseguição por colonizadores. Para que essa política fosse devidamente efetivada o SPI encarregou-se também de fazer as intervenções necessárias visando a proteção dos povos indígenas, no processo de ocupação e colonização brasileiro. Nos mesmos termos, Ferreira (2001:74), assinala que devido ao contexto histórico, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado sob a inspiração positivista.

⁸ A Lei 6001 de 19/12/1973 tornou-se conhecida como Estatuto do Índio.

português salvaguardando a língua tradicional, a FUNAI recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) para resolver o problema da escassez de profissionais na área de linguística e pedagogia diante da grande demanda brasileira. No entanto, segundo a autora:

O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. [...] os princípios da atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado [...].

O convênio da FUNAI com o SIL trouxe benefícios para o Estado, isentando-o da responsabilidade de investir na implementação de uma educação escolar indígena mais humana e ao mesmo tempo executou a política educacional integracionista do artigo 50 do Estatuto do Índio onde “A educação do índio será orientada pela integração na comunhão nacional”. Além de tudo, o material produzido pelo SIL possui caráter religioso com pretensões proselitistas interferindo diretamente na cultura dos povos indígenas. Essa instituição não é pertencente a uma igreja específica, mas interdenominacional e fundamenta-se sobre a evangelização através da produção da escrita e materiais para alfabetização à partir dos textos sagrados para o cristianismo.

O SIL é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”. (BARROS,2004:47).

Para Barros (2004:70), o SIL iniciou suas atividades no Brasil nos anos de 1950 quando o SPI sofria a mutação do positivismo, ou seja, a transformação científica da passagem do estado teológico e metafísico para a fase científica fundamentada na antropologia enquanto ciência dos povos primitivos.

Além do SIL outras instituições de origens religiosas executaram atividades semelhantes no Brasil. A situação confortável do Estado com essa transferência de responsabilidades cedeu espaço para entidades de cunho religioso dos mais variados seguimentos fazerem interferências nesse processo de escolarização dos índios, como relata o professor indígena Edilson Waratã Zoró, quem dava assistência com materiais didáticos no início da implantação da educação escolar para o zoró era um missionário:

Quem mandava livro para mim era o Orestes, Orestes missionário. Ele escutou que eu estava mexendo com a educação e mandou mais livros para

mim ensinar. Era livrinho do Gavião⁹ [...] depois o missionário chegou de novo e trouxe lapiseira, um pouco de papel branco pra nós escrever (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Não se discute aqui se foi ou não positiva a interferência de instituições religiosas no processo de escolarização dos indígenas, mas se ressalta a ineficácia do Estado ao possibilitar, ou seja, transferir para outras instituições realizarem o que o próprio Estado deveria fazer, mas, por ineficiência, não fez.

Essa influência religiosa no processo de escolarização de indígenas é uma realidade no território brasileiro. Segundo Lisboa (2008:95) a instituição evangélica Novas Tribos teve presença marcante na educação escolar dos Gavião e conseqüentemente do povo Zoró que se utilizou de materiais didáticos na língua gavião para sua escolarização devido a semelhança das duas línguas. Dessa forma a cultura tradicional indígena agrega em si elementos da religiosidade cristã transformando valores, mitos, rituais, etc.

O alcance do desenvolvimento normativo visto na atualidade sobre a educação escolar para os indígenas aconteceu impulsionado pelas pressões e colaborações exercidas por comunidades indígenas, organizações indígenas,¹⁰ organizações internacionais, instituições de ensino públicas e privadas,¹¹ etc., especialmente no final década de 1970 quando o Brasil já caminhava para sua redemocratização política.

Algumas organizações não governamentais importantes foram criadas nesse período do final da década de 1970. Dentre elas, pode ser citada aqui a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), que busca contribuir com a garantia dos direitos territoriais e fortalecimento desses povos rumo à autodeterminação e o combate da discriminação racial e étnica. Promovem capacitações, seminários e assessorias, desenvolvem pesquisas, produz materiais didáticos, acompanha as ações do poder público, etc. Sua equipe é formada por profissionais das áreas da Antropologia, Direito, Sociologia, Ecologia, Economia e

⁹ O povo Gavião, denominado Ikolen, é pertencente do tronco linguístico Tupi Mondé e habita na Terra Indígena Igarapé Lurdes em Ji-paraná, Rondônia.

¹⁰ Para Ferreira (2001:95), a União das Nações Indígenas (UNI) foi criada em 1980 e é um exemplo de organização que exerceu importante papel na defesa dos interesses indígenas.

¹¹ Algumas instituições que contribuíram com mão de obra especializada para o apoio e a manutenção de programas junto aos indígenas são: USP (Universidade de São Paulo), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UNICAMP (Universidade de Campinas). (FERREIRA, 2001:87).

Engenharia¹².

Outra instituição engajada com a causa indígena é a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), criada em fevereiro de 1979. Essa instituição foi criada para dar apoio ao indígena acreano na luta pelos direitos individuais e coletivos, articulando por meio de suas atividades a gestão territorial e ambiental, a educação intercultural e bilíngue e as políticas públicas¹³. Outra organização não governamental criada no mesmo período é o Centro de Trabalhos Indigenista (CTI) que teve presença marcante no movimento indígena. Sua característica é a atuação nas áreas indígenas, possibilitando aos mesmos o controle de suas terras e a consciência de seus direitos garantidos¹⁴.

A Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI)¹⁵ foi criada em 1979 com o propósito de promover alternativas para um relacionamento harmonioso entre indígenas e sociedade nacional. No seu Estatuto, artigo 5 e § I-VII, são apresentados os seguintes objetivos que delineiam sua ação:

Promover e respeitar a autonomia cultural, política e econômica e o direito à autodeterminação dos povos indígenas; constituir alianças com os povos indígenas em suas lutas pela recuperação e garantia de suas terras e da inviolabilidade destas, em caráter permanente, bem como pelo uso exclusivo das riquezas naturais e demais utilidades nelas existentes; acompanhar, de maneira crítica, propositiva e independente, as orientações das políticas indigenistas governamentais, buscando sempre a defesa e a promoção dos direitos dos povos indígenas; informar a opinião pública nacional e internacional a respeito da situação social, das lutas e dos direitos dos povos indígenas; promover a defesa do meio ambiente e do patrimônio natural das terras indígenas e dos ecossistemas a elas articulados; estimular e promover estudos e atividades de divulgação científica e cultural sobre a temática dos povos indígenas; promover, em parceria com os povos indígenas, a constituição e a consolidação de seus sistemas próprios, autônomos e diferenciados de educação e de assistência à saúde.

¹² Ver informações em: <http://www.cpis.org.br/html/historia.html#3>. Acesso em: 05/10/2013.

¹³ Ver informações em: <http://www.cpiacre.org.br/cpiacre.php>. Acesso em: 07/10/2013. Outra boa opção de leitura é a obra “Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado.” de Nieta Lindenberg Monte / Rio de Janeiro, Multiletra, 1996.

¹⁴ “O Centro de Trabalhos Indigenista (CTI) foi fundado em março de 1979 antropólogos e indigenistas que já trabalhavam com alguns grupos indígenas do Brasil. [...]” O período de criação do CTI é o “período que marca a transição do regime militar (1964-1986) para a democracia no Brasil. Setores da sociedade civil que atuavam junto aos movimentos sociais passaram a se organizar institucionalmente buscando intervir na política governamental vigente.” Ver: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/>. Acesso em: 01/10/2013.

¹⁵ Essa instituição possui site próprio onde disponibiliza informações sobre seus trabalhos realizados. Ver: <http://www.anai.org.br/>. Acesso em: 16/09/2012.

Assim como a ANAÍ, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), uma das instituições com maior influência nos campos das lutas dos povos indígenas do Brasil, criado em 1972, possui como princípios fundamentais de sua ação, entre outros: “o respeito à alteridade indígena [...] a valorização dos conhecimentos tradicionais [...] lutas pela garantia dos direitos históricos”¹⁶. Para Ferreira (2001:88) as experiências educacionais com os indígenas, desenvolvidas por pessoas ligadas a essas instituições criadas na década de 1970, foram, e são ainda hoje, importantes em razão de seu compromisso político e engajamento para possibilitar uma educação em conformidade com a autodeterminação desses povos.

Não houve avanços significativos nas constituições anteriores à de 1988. Nos termos de Brasil (1999:4), até então, pretendeu-se pela via escolar, a evangelização, a transformação do índio em mão-de-obra, bem como incorporar os grupos indígenas à nação como pessoas comuns, sem qualidades étnicas e culturais específicas. Só mais tarde, a partir do final da década de 80, foram criadas políticas públicas de reconhecimento da diversidade da população brasileira e o reconhecimento dos grupos indígenas como integrantes dessa diversidade, contudo, ainda anulava a diferenciação e tentava incorporar o índio a nação extinguindo a diferença ao torná-lo brasileiro.

O desenvolvimento normativo que timidamente ocorreu no âmbito constitucional, no decorrer dos últimos séculos, até culminar no texto de 1988 foi resultado da resistência dos povos indígenas brasileiros, muitas vezes assessorados por instituições, conforme foi apresentado anteriormente. A resistência indígena justifica-se pela forma conflituosa que estabeleceu as relações entre essas duas culturas, a saber: pelos europeus que desembarcaram nessas terras brasileiras e os povos indígenas que aqui habitavam.

Em decorrência dessa relação conflituosa, tornou-se necessário para a continuidade da existência desses grupos, lutas por igualdade de direitos e afirmação das identidades dos grupos minoritários. Nos termos de Gohn (2008:440):

¹⁶ O CIMI é um órgão vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). “Suas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para índios” (FERREIRA, 2001:87). Para conhecer melhor essa instituição ver: http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&conteudo_id=5685&action=read. Acesso em: 16/09/2013.

Neste novo século, na América Latina, os indígenas estão re-emergindo como a grande novidade no cenário das lutas e movimentos sociais na região. Sabe-se que a luta dos indígenas, de resistência à colonização européia e branca, é secular. Na atualidade, o elemento novo é a forma e o caráter que essas lutas têm assumido – não apenas de resistência, mas também de luta por direitos: reconhecimento de suas culturas e da própria existência, redistribuição de terras em territórios de seus ancestrais, escolarização na própria língua, etc. [...] No passado, “o civilizador” saqueou os tesouros dos indígenas, escravizando-os em frentes de trabalho para a acumulação da época (da mesma forma que fez com os negros vindos da África), atuando de forma devastadora em seus territórios. Hoje, os indígenas estão organizados em movimentos sociais e, em muitos países latino- americanos, vivem em áreas urbanas e são parte do cenário de pobreza e desigualdade social.

Em suma, o engajamento indígena por educação nas últimas décadas trouxe alguns resultados positivos, mas ainda não são suficientes para o alcance de sua autonomia educacional. A Constituição Federal de 1988 e as regulamentações infraconstitucionais que normatizam a educação escolar para os indígenas serão discutidas mais adiante no item 1.2.

1.1.1 O DIREITO INTERNACIONAL E OS INDÍGENAS DO BRASIL

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. I, II.1 está expresso que:

I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

II.1 Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em:22/01/2013).

Direitos fundamentais são os direitos decorrentes das necessidades fundamentais que todo ser humano possui simplesmente pelo fato de ser humano. Para Dimoulis (2001:13) “são os direitos subjetivos dos indivíduos que vinculam (e limitam) o exercício do poder do Estado através de disposições de nível constitucional.”¹⁷

¹⁷ Dimitri Dimoulis (op. cit.) adverte que existe ampla discussão e controvérsia se “os direitos fundamentais são exclusivamente direitos dos indivíduos ou se existem também direitos coletivos,

A relevância da dignidade da humana para o direito é recente e só tomou força com a Segunda Grande Guerra Mundial.¹⁸ A dignidade representa um valor distintivo e especialmente reconhecido no ser humano individualmente, como já mencionado acima, como sendo digno de igual respeito, proteção e promoção diante dos demais. Encontra vínculo fortíssimo com a simetria das relações humanas e deve ser compreendida sob perspectiva relacional e comunicativa. Na abordagem de Sarlet (2011:570) a intersubjetividade da dignidade da pessoa humana também possui um sentido histórico-cultural sendo o legado de várias gerações.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), na convenção 107 de 1957, que tratava da proteção e integração das populações tribais, com a evolução mundial do pós guerra, sofreu várias críticas devido suas perspectivas integracionista e paternalista e foi revisada em 1989 (O Brasil é signatário dessa convenção desde 1966). O resultado dessa revisão foi a adequação do texto para a nova realidade do mundo contemporâneo e interesse dos próprios povos indígenas.¹⁹ Essa convenção do direito internacional significou um grande avanço para os povos indígenas, pois “assegura aos povos indígenas e tribais igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação e nas mesmas condições garantidas aos demais povos”²⁰.

cujos titulares são grupos de pessoas.” De qualquer sorte, quando se trata da educação indígena que é o objeto dessa pesquisa, não fará diferença compreender de um ou de outro modo, pois o direito a educação escolar tanto pode ser compreendido como um direito e necessidade individual como pode ser coletivamente.

¹⁸ Ao Contrário de alguns juristas que afirmam que os Direitos Fundamentais existem desde a Babilônia (Código de Hamurabi), ou Roma Republicana e Grécia Antiga, para Dimoulis (op. cit.) para falar de direitos fundamentais é preciso pensar à partir de três elementos básicos: Estado, Indivíduo e Texto Escrito. A partir desses três elementos, os Direitos Fundamentais aparecem historicamente, pela primeira vez, no final do século XVIII. Surgem a partir da independência dos Estados da Virgínia em 1776, Filadélfia em 1779. Outros documentos importantes foram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e o reconhecimento nos Estados Unidos de que o texto da Constituição é superior as demais leis suplementares, assim os direitos e garantias nela enunciados deveriam ser observados em detrimento das demais leis contrárias. Os juízes passaram a ser garantidores de direitos.

¹⁹ A Convenção n° 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção n° 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.

²⁰ Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011, p. 9. (Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764> >. Acesso em 02/03/2012).

O Convênio 169 supõe um ponto de quebra do modelo de tratamento dos povos indígenas pelos Estados, ao reconhecer o seu direito de controlar as suas próprias instituições e definir suas prioridades de desenvolvimento, dando fim ao modelo de tutela indígena. Este Convênio teve um impacto muito importante no constitucionalismo latino-americano a partir da última década do século XX, inaugurando todo um ciclo de reformas constitucionais. Este ciclo de reformas permitiu aprofundar um primeiro ciclo dado no contexto do multiculturalismo, e estabelecer as bases para o terceiro. O terceiro ciclo de reformas constitucionais foi dado quase a par da aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), instrumento que aprofunda alguns direitos já contidos no Convênio e abre um novo horizonte, ao afirmar o direito dos povos indígenas e sua livre determinação (FAJARDO, 2009:11).

Na declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 13 de setembro 2007²¹ sobre os direitos dos povos indígenas é perceptível o nivelamento entre os mesmos e os demais povos sendo integrantes da diversidade e riqueza das civilizações e culturas, formando assim o patrimônio comum da humanidade, devem ter os seus direitos reconhecidos, respeitados e promovidos, pois são direitos intrínsecos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos objetivando por fim a todas as formas discriminatórias e opressoras.

Os direitos firmados nos tratados, acordos e convenções visam cooperar de maneira construtiva para o fortalecimento das associações e relações entre povos indígenas e Estados. A Carta da ONU, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos, assim como a Declaração de Viena, apontam para a importância fundamental do direito de todos os povos à livre determinação.

O objetivo da declaração é fomentar relações cooperativas entre estados e povos indígenas, baseada em princípios de justiça, democracia, respeito aos direitos, à boa fé e à não discriminação. É visto o papel da ONU objetivando desempenhar uma contínua promoção e proteção dos direitos humanos dos povos indígenas reconhecidos no direito internacional. Os povos indígenas são possuidores de direitos coletivos, que são necessários para sua existência, bem estar e desenvolvimento enquanto povos.

²¹ No Brasil, segundo Fajardo (2009:25), “o último passo dado em direito internacional foi a adoção da Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas (13.9.2007), que reforça e amplia o horizonte de direitos dos povos indígenas, fundando-os na igual dignidade dos povos e seu direito de determinar livremente seu destino. Embora se trate formalmente de uma declaração e, portanto, não sujeita à ratificação, é uma declaração *sui generis*, pois inclui uma cláusula para que os estados tornem efetivas as disposições deste instrumento.”

Os indígenas possuem ainda o direito de conservar e reforçar suas instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, a uma nacionalidade, à vida, à integridade física e mental, à liberdade, à segurança e a paz. Têm o direito de pertencer a uma comunidade ou nação indígenas e a não ser vítima de assimilação e destruição de sua cultura. Além do direito ao acesso, sem discriminação alguma, a todos os serviços sociais e de saúde.

Aos indígenas é assegurado o benefício de desfrutar de forma plena de todos os direitos trabalhistas quando for o caso da efetiva relação de atividade de emprego. É assistido o direito aos índios de participar de decisões em questões que tratam sobre seus direitos, vidas e destinos, através de seus representantes eleitos pelos próprios indígenas. Quando despojados de seus meios de subsistência e desenvolvimento, têm direito a uma reparação justa e equitativa na forma da lei.

Têm direito de manter e fortalecer sua própria relação espiritual com os recursos naturais em seu território que tradicionalmente tem possuído ou ocupado. Ainda, a possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão dessa propriedade tradicional. Ao Estado cabe assegurar a proteção jurídica, dessas terras, territórios e recursos.

Por fim, cabe aos estados celebrar consultas e cooperação de boa fé antes de aprovar qualquer projeto que afete as suas terras ou territórios e outros recursos. Cabe ainda ressaltar conforme parágrafo 46 e alínea 3 da Declaração das Nações Unidas de 13 de setembro 2007, publicada na *webpage* do CIMI, que “as disposições enunciadas na presente declaração interpretar-se-ão como arranjo aos princípios da justiça, da democracia, o respeito aos direitos humanos, da igualdade, a não discriminação, à boa administração pública, e à boa fé.”²²

A Constituição Federal de 1988 buscou estruturar-se normativamente antes e sobre todo o sistema jurídico brasileiro trazendo como base a Dignidade da Pessoa Humana que desde Kant (1986:77), impera em “tudo aquilo que não tem preço [...]. No reino dos fins

²² A declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas de 13 de setembro de 2007. Sexagésimo período de sessões. Tema 68 do Programa. Informe do Conselho de Direitos Humanos. Esse documento aprovado pela Assembleia Geral da ONU é considerado como documento de extrema importância na defesa dos direitos dos povos indígenas em todo o mundo. Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf. Acesso em 27/04/2012.

tudo tem um preço ou uma dignidade [...] quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade”.

A dignidade da pessoa humana é um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, que constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (MORAES, 2003:60).

A dignidade da pessoa humana está sobre os direitos fundamentais uma vez que tais direitos só existem decorrentes da pessoa, isso mostra que a dignidade é princípio fundante do Brasil como estado democrático de direito (CF art. 1º, III) assegurando, no mínimo, o que é fundamental ao homem uma vez que esse é um ser naturalmente merecedor. A constituição brasileira apresenta a dignidade humana como seu valor fonte. É ponto fundamental do nosso constitucionalismo.

O Brasil como estado democrático de direito possui inquestionável compromisso com o respeito, a proteção e a promoção da dignidade da pessoa humana conforme dispõe o art. 1º, III da Constituição Federal de 1988. No entanto a definição do conteúdo normativo se limita apenas ao reconhecimento da existência, a partir daí segue-se farta discussão em nível de doutrina e jurisprudência.

Nos termos de Sarlet (2011:571) é imprescindível compreender ainda que a dignidade “possui uma dimensão dúplici que se manifesta por estar em causa simultaneamente à expressão da autonomia da pessoa humana [...] bem como da necessidade da sua proteção por parte da comunidade e do Estado.” É no valor peremptório da vida humana que encontramos a explicação para que a dignidade seja considerada e respeitada. Assim é tarefa dos poderes estatais e comunitários, constituindo valor-fonte e valor-guia de toda a ordem jurídica caracterizada como princípio constitucional e agora com maior pretensão de eficácia e efetividade.

No momento em que a DPH é guinada à condição de princípio constitucional estruturante e fundamento do Estado Democrático de Direito, é o Estado que passa a servir como instrumento para garantia e promoção da dignidade das pessoas individual e coletivamente consideradas (NOVAIS,

2004:52):

No Brasil, a dignidade da pessoa humana baliza a interpretação e a aplicação do direito constitucional além de sua importância para a construção de um direito material como o Título II da Constituição Federal, além de elementos fora da Constituição Federal.

O trabalho de identificar posições fundamentais fora do artigo 5º da Constituição Federal passa necessariamente pela construção de um conceito material de direitos fundamentais que interage com a noção de dignidade humana assumindo posição de destaque e servindo como diretriz material tanto para a fundamentação de direitos implícitos quanto para a identificação de direitos sediados em outras partes da Constituição. Então sempre que a violação de um direito resultar na violação da dignidade estará em face de um direito fundamental. É salutar ressaltar ainda que, segundo Sarlet (2011:587), “a dignidade cumpre uma dupla função, a saber, atuando como limite para intervenção do Estado e de terceiros [...] e como tarefa gerando um dever jurídico de atuação em prol da proteção da Dignidade da Pessoa Humana contra o Estado e contra terceiros”.

O direito brasileiro tem demonstrado, através do Supremo Tribunal Federal (STF), a noção de que na dúvida o intérprete opta sempre pela possibilidade que esteja mais de acordo com as exigências da dignidade da pessoa humana.

Para Dimoulis (2001:14), os direitos fundamentais podem ser divididos em pelo menos três categorias que são: a) direitos individuais, b) direitos políticos e c) direitos sociais. Os direitos individuais, ou de *status negativus*, trata dos direitos do indivíduo contra uma possível atuação do Estado limitando suas possibilidades. Estes direitos protegem a liberdade do indivíduo e correspondem à concepção liberal que encontramos garantidos já nas primeiras declarações. São chamados também de direitos de *primeira geração*. Exemplo: Os direitos políticos, ou de *status activos* são os direitos que possibilitam ao indivíduo participar da política do Estado fiscalizando, ou de alguma maneira influenciando. Os direitos sociais, ou de *status positivus*, são os direitos que permitem ao indivíduo exigir do Estado uma determinada atuação para contribuir para a melhoria das condições de vida. A exigência pode ser de algo material ou não e o Estado deve agir de acordo com a Constituição através de políticas sociais objetivando a melhoria de vida de categorias inteiras da sociedade. Os direitos de *status positivus* são relativamente novos, aparecendo no texto constitucional no

início do século XX. É válido ressaltar que cada categoria de direitos fundamentais é a regulamentação específica do relacionamento entre Estado e indivíduo.

Ainda, segundo Dimoulis (2001:16), o detentor dos direitos fundamentais precisa necessariamente da tutela das garantias fundamentais para que seus direitos sejam respeitados e não sofra violações. Essas garantias se dividem em garantias preventivas que, são aplicadas para evitar a violação do direito, e garantias repressivas que são aplicadas para reparar a violação ou punir seu autor.

Dimoulis (2001:17) continua afirmando que no Brasil, segundo o art. 5º da CF/88 “todos são iguais perante a lei”. Claro que nesse contexto “todos” não significa que qualquer pessoa é titular de “todos” os direitos fundamentais. Senão, hipoteticamente, um indivíduo que comete latrocínio pode evocar para si o direito de não ser privado de liberdade por ser titular de tal direito simplesmente por ser pessoa humana. Conclui-se que os titulares dos direitos fundamentais são todos os que estão dentro do ordenamento, excetuando-se os que estão à margem do mesmo. Da mesma forma que se aplica esse princípio aos direitos individuais podem-se aplicar também aos direitos sociais, coletivos e políticos.

É conclusiva a ideia de que os direitos fundamentais garantem através da supremacia da Constituição que o poder estatal, até mesmo o legislativo, respeite a inviolabilidade dos direitos fundamentais dos indivíduos, seja na sua individualidade, sociedade ou coletivamente. Muito embora se saiba da conflituosidade e das limitações na aplicação desses direitos.

O engajamento dos povos indígenas por direitos e garantias, e dentre esses direitos e garantias a educação escolar, no direito internacional e conseqüentemente na nova Constituição (1988) e leis infraconstitucionais proporcionou-lhes um progresso significativo no alcance dos mesmos, mas quanto à efetividade da educação escolar em suas comunidades não é possível afirmar que tenha a qualidade que esses povos desejam, por isso, mesmo depois da nova Constituição (1988) o movimento desses povos por educação escolar continuam. São inúmeros os encontros realizados em todo o Brasil por professores indígenas e instituições empenhadas para proporcionar a qualidade necessária desse serviço

educacional²³.

1.2 OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ATUALIDADE

A questão indígena ganhou um capítulo, o VIII, exclusivo na nova constituição que trata das questões relativas aos povos indígenas, reconhecendo-lhes no art. 231, a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, direitos originários sobre a terra que ocupam para a realização de suas atividades produtivas e reprodutivas de ações físicas e culturais, segundo seus usos, costumes e tradições. Essas terras são inalienáveis e indispensáveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

Com a redemocratização política brasileira, em 1988, intensos debates foram estabelecidos sobre as diferenças étnicas e os deveres do estado frente a essa diversidade cultural brasileira, a escola passou a ter novo significado para os grupos indígenas.

Além do direito de cidadania plena do índio lhe é assegurado pela nova Constituição (de 1988) o reconhecimento de sua identidade diferenciada e de uma educação escolar intercultural, diferenciada e bilíngue (LDB, Art. 78-79).

A) EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Nos termos da Lei 9394/06 LDB, no seu artigo 78, temos estabelecido que:

[...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (LEI 9394/06. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em:

²³ SILVA (2001) é leitura fundamental para quem deseja aprofundar seus conhecimentos sobre esse assunto. Outra importante é MONTE (1996) que aborda os diários de classe de professores kaxinawá.

11/07/2013.

É fato que os serviços públicos de educação escolar no Brasil não expressam, em muitos casos, a eficácia da lei. Essa escola indígena é um caso que ainda divide os discursos de especialistas, entretanto, o preceito legal delinea a educação escolar indígena partindo do princípio da diversidade cultural, o que exige práticas e concepções pedagógicas inovadoras.

Esse avanço pedagógico exigido vem acontecendo por meio de um processo que se mostra longo devido ao mosaico de diferenças entre os povos indígenas brasileiros. Esse processo em curso demanda discussões e adaptações a cada grupo indígena, contando sempre com a vontade política, com medidas eficazes para o aperfeiçoamento de cada projeto frente às necessidades de cada realidade. O plano governamental não foi, até o momento, suficiente para oferecer uma escola que atenda efetivamente os direitos dos povos indígenas brasileiros frente ao intercâmbio com os outros povos, e internamente em suas relações sociais do próprio grupo.

Nesse movimento indígena por educação escolar, muitos avanços foram realizados. Houve a colaboração da iniciativa privada, iniciativa pública, sociedade civil, grupos indígenas e universidades com promoção de encontros, nacionais e regionais, de professores indígenas proporcionando o intercâmbio de conhecimentos e experiências além de produções pedagógicas que exigem mais políticas públicas implementadas e definidas para o suprimento das deficiências apresentadas pelos povos indígenas, em cada região do país. Mesmo com essas conquistas no âmbito da lei, a educação escolar indígena peca na eficiência, apresentando-se fragmentada, descontínua, desigual e desarticulada.

Há muito a ser feito na seara da educação escolar para os indígenas brasileiros, pois até aqui, com todo esse avanço legal, não foi possível a efetivação de uma educação que cumpra seu verdadeiro papel frente aos anseios desses povos. As escolas destinadas aos índios, devido às orientações pedagógicas e os vínculos administrativos, demonstram uma complexidade que dificultam a criação de políticas públicas que assegurem e especifiquem um padrão de educação intercultural²⁴. Por muito tempo a educação escolar foi pensada como

²⁴ Me refiro aqui a uma educação intercultural apresentada como fricção dialógica entre culturas que produza mudanças e transformações que desconstrua imagem de superioridade de uma determinada cultura sobre outra.

objeto de homogeneização cultural passando por cima da multiculturalidade brasileira sem respeitar as diferenças.

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum à que todos os cidadãos e cidadãs deviam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores (CANDAUI, 2002:9).

Durante esse período histórico existiram várias escolas indígenas, mas um grande número não se adequava às normas constitucionais. Algumas foram criadas pela FUNAI, outras pelas juntas missionárias, e outras ainda por diferentes instituições não governamentais, sem o apoio pedagógico do Estado. Essa falta de controle estatal propiciou uma miscelânea metodológica que trouxe em seu bojo um emaranhado de problemas de difícil resolução para o próprio Estado obter sucesso com os programas criados para cumprir suas políticas educacionais na atualidade.

Com essa realidade estabelecida, o Estado reconhece e aponta as deficiências na formação docente e discente dos indígenas²⁵. Os métodos de formação docente do Estado não acompanham a dinâmica do processo educacional e evidenciam ainda mais a necessidade de novas teorias e métodos de construção de uma educação mais eficiente. Obviamente, não se pretende uma padronização, um modelo que sirva para todos os povos, pois dessa forma, repetem-se os mesmos erros do passado, ou seja, cairíamos na vala da dominação, negação de identidades, da integração e homogeneização cultural. Pois, para se ter uma ideia, segundo Silva (1994:45) existem no Brasil aproximadamente 200 grupos indígenas com 180 línguas e dialetos diferentes. Existem ainda alguns povos que não falam mais a língua materna e outros que possuem mais de uma língua tradicional. O desafio do Estado para responder a essa demanda com programas de educação escolar é muito grande. É evidente que os povos indígenas que compõem a riqueza cultural do país possuem direitos que foram conquistados e que precisam ser assegurados pelo governo.

²⁵ Essas deficiências a que me refiro são apontadas em: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Indígena. Parecer nº 14/99. Relator: Kuno Paulo Rhoden, s.j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em: 23/08/2013.

B) FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Como resultado da luta pela educação escolar, temos a Lei de Diretrizes e Base (LDB) enfatizando no seu artigo 26 que é preciso levar em consideração as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Esse enunciado visa delinear o caminho para que os objetivos sejam alcançados, pois nas realidades locais existem dificuldades que fazem com que sejam necessários, além da língua materna, conteúdos próprios da cultura local e métodos próprios para a transmissão dos saberes. A nova proposta é de que a elaboração dos currículos deverá ser em consonância e sintonia com professores indígenas e com as comunidades. A construção curricular deve ser o caminho para alcançar os objetivos que a comunidade almeja, levando em consideração a base nacional comum, a parte diversificada e atividades de aplicação partindo do interesse do próprio povo.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser o reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário (Gersem Baniwa. *In*. MEC, 1998:25).

Um aspecto importante que pode melhorar progressivamente as escolas nas comunidades indígenas é o envolvimento dos próprios índios como pesquisadores responsáveis pelo estudo de sua própria língua, de sua história e produtores de conhecimentos através da organização e produção de materiais didáticos e pedagógicos em sua língua tradicional. Assim, os professores indígenas alfabetizam na língua materna e tornam-se ainda escritores e redatores²⁶, fazem-se os maiores responsáveis pela educação escolar indígena. Mas, só será positivo o suficiente se esses educadores forem bem formados e o Estado cumprir com seu papel de acompanhar todo esse processo. Até o presente, o estado não conseguiu oferecer uma formação adequada aos docentes indígenas, o que, conseqüentemente, tem trazido prejuízos na seara da educação escolar para os povos indígenas do Brasil.

Todo povo indígena produz saberes relevantes que podem ser articulados ao conjunto de saberes das demais áreas do conhecimento. Se esse diálogo for estabelecido

²⁶ MEC, 1993, p. 21. *In* E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Rev. Bras. Educ. no.15 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 12/07/2013.

criticamente poderá ser produtivo no processo de ensino-aprendizagem transformando positivamente a ação escolar.

C) ESCOLA E INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade pode ser vista como um apanhado de processos adequados às interações de cultura diferentes. O contato intercultural contínuo proporciona um enriquecimento mútuo sem que essas culturas percam suas particularidades próprias.

Segundo Fleuri (2013:11), esse processo de educação intercultural em relação ao indígena no Brasil tomou novo fôlego nas últimas décadas, até então tínhamos uma divisão binária entre “colonizadores e colonizados”.

A interculturalidade no contexto brasileiro tem se acentuado nas formulações normativas e propostas de órgãos competentes do estado a partir dos ambientes acadêmicos universitários e comunidades científicas em geral com suas produções de conhecimento. O que se tem alcançado através das lutas dos povos indígenas até aqui é o que pode ser visto basicamente nos documentos oficiais e propostas de instituições engajadas na contribuição com a causa. Um exemplo disso pode ser citado no RCNEI (1998), no qual são apresentadas as diretrizes para uma escola indígena mais eficaz, liberta e livre de formalidades, uma escola mais dinâmica pautada nas experiências educando-educador, e vice-versa, inseridos no contexto local. Essa escola facilitadora de conhecimento possui aspectos basilares, como a natureza dos conteúdos, o período dos estudos, espaços escolares, articulações das disciplinas entre si e temas que sejam interessantes ao grupo indígena. Todos esses aspectos devem ser desenvolvidos por uma metodologia fundamentalmente específica, flexibilidade curricular em função da diversidade, respeito às diferenças individuais determinantes dos ritmos de aprendizagem entre os alunos do mesmo grupo. Essa concepção curricular retira a avaliação do centro gravitacional dos sistemas educacionais comuns fixando-a como apenas mais um elemento corroborativo para o conhecimento crítico, resultado do trabalho efetivo da escola na formação integral do aluno.

Por fim, entende-se que o currículo produzido por professores e comunidade local é fruto de uma verdadeira ação pedagógica, e conectado com o projeto da escola e a

perspectiva da comunidade. – claro que todo currículo deve ser aprovado pelos órgãos estatais competentes. É uma forma de reconhecer os saberes tradicionais e ao mesmo tempo possibilitar aos índios o acesso aos conhecimentos tecnológicos da sociedade nacional.

Com a redemocratização em 1988 os povos indígenas passaram a ter assegurado o direito humano e fundamental à educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural²⁷. Mesmo assim, fez-se necessário um processo de regulamentações, através de várias normas necessárias para a efetivação dessa nova categoria de escola no território brasileiro, tal como se vê na lista de Regulamentações da educação escolar para o indígena apresentada a seguir:

- Lei nº 9.394, de 20/12/1996 . Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB;
- Lei nº 10.172, de 09/01/2001 - Plano Nacional de Educação;
- Decreto nº 26, de 04/02/1991 . Dispõe sobre a educação indígena no Brasil;
- Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16/04/1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas;
- Resolução CNE/CEB nº 003, de 10/11/1999 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- Resolução CNE nº 001, de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Resolução FNDE nº 045, de 31/10/2003 - Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do PNAE, para o atendimento dos alunos em escolas de educação indígena;
- Lei nº 11.096, de 13/01/2005 - Programa Universidade para Todos. PROUNI;
- Decreto nº 5.493, de 18/07/2005 . Regulamenta o Programa Universidade para Todos. PROUNI;

²⁷ Art. 78 da Constituição Federal de 1988.

- Lei nº 10.558, de 13/11/2002 - Programa Diversidade na Universidade;
- Decreto nº 4.876, de 12/11/2003 - Dispõe sobre os Projetos Inovadores de Cursos e concessão de bolsas e prêmios de que trata o Programa Diversidade na Universidade²⁸.

D) UMA NOVA CATEGORIA DE ESCOLA

A FUNAI que era o órgão responsável pelas ações junto aos grupos indígenas perdeu a exclusividade sobre a questão escolar através do Decreto 26/91. Foi transferido a responsabilidade ao MEC para coordenar as ações, sendo que e as atividades de execução serão realizadas pelas secretarias dos estado e dos municípios que tenham povos indígenas.

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (Decreto 26/91. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em: 20/09/2013.

Este avanço do texto legal da educação escolar indígena, com a perda do caráter de integração do Estatuto do Índio, tornou-se importante pelo reconhecimento e proteção da diversidade cultural, social e linguística brasileira. Na Portaria 559 (16/04/1991) fica estabelecido que se garanta aos grupos indígenas uma educação básica de qualidade respeitando seus costumes, tradições, línguas, organização social e processos próprios de aprendizagem.

Dessa forma se pretende evitar a prática de imposição de valores e normas próprias da sociedade nacional nas culturas indígenas. Fica estabelecida ainda a garantia do conhecimento dos códigos nacionais que possibilita a defesa dos interesses indígenas dando igualdade de condições em relação com a sociedade envolvente. Com tudo, Ferreira (2001:85) manifesta preocupação com a falta de especificação da legislação sobre “[...] quem fica responsável pela elaboração dos projetos de educação indígena.” Segundo a autora “os índios

²⁸ Disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Legisl/capitulo-09.pdf> Acesso em: 27/08/2013.

não tiveram assegurado, mais uma vez, o direito de definir, conforme eles queriam, as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade.”

A proposta do estado para a criação desse novo modelo de escola visa a criação de núcleos de educação indígena (NEI), que conte com a participação de membros da comunidade indígena para apoiar diretamente as ações pedagógicas nessas escolas indígenas com recursos do próprio estado que serão repassados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC). Essas escolas possuem características específicas da educação indígena quanto ao currículo, calendário, metodologia, avaliação, materiais didáticos para o ensino bilíngue preparados pela própria comunidade. As escolas de ensino fundamental preferencialmente serão construídas dentro da própria aldeia para não afetar negativamente as relações dos alunos com a família e com a comunidade. Suas edificações prediais devem obedecer aos padrões de construção da cultura de cada grupo.

Para garantir a continuidade dos estudos desses alunos índios, o Estado assegura, nos documentos oficiais, que não existindo escolas próprias no interior das aldeias serão garantidas as condições necessárias para que os mesmos tenham acesso às demais escolas do sistema de ensino nacional.

Foi necessária a criação da categoria Escola Indígena²⁹ para que pudesse ser respeitada a especificidade e a interculturalidade, fugindo da confusão que normalmente se criava em relação às escolas rurais para não índios. Hoje o sistema de ensino do país conta com essa nova categoria de escola que dá possibilidade de garantia de autonomia, recursos do Estado para a própria manutenção e a importante participação comunitária.

Essa novidade no cenário do sistema de educação brasileira é uma experiência pedagógica muito própria e carece de um contínuo aperfeiçoamento e garantia de eficácia do seu propósito.

Nesse sentido, o próximo capítulo procura apresentar a educação escolar para o zoró, observando desde a sua implantação na segunda metade da década de 1980 até a

²⁹ A escola indígena vista pelo viés administrativo, é um estabelecimento de ensino em funcionamento no interior de uma área indígena objetivando atender as necessidades desse grupo.

atualidade (2013). Pretende-se com isso compreender como o Estado tem assegurado os direitos do povo indígena zoró a uma educação que obedeça aos padrões legais.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O ZORÓ

Esse segundo capítulo aborda a implantação da educação escolar para o zoró. Para tanto, apresenta-se os fatores condicionantes para essa implantação e o desenvolvimento desse processo educacional que contou com a participação das comunidades em todas as suas etapas.

A abordagem realizada nesse capítulo é feita a partir da pesquisa de campo e entrevistas realizadas com os professores indígenas zoró e membros das comunidades. Para a realização de trabalhos utilizando-se da memória de um indivíduo, ou de um grupo de pessoas, são apresentadas algumas barreiras a serem transpostas. Conforme Catroga (2001:56), esse trabalho apresenta certo grau de complexidade, por isso exige uma posição crítica por parte do historiador. Além de entrevistas utiliza-se, também, bibliografias e documentos oficiais. Dentre elas destacam-se os autores Lisboa (2008), Fleuri (2013), Pollak (1992), o Projeto Político Pedagógico da aldeia-escola Zawã Karej Pangyjej (PEZKP, 2002), o Projeto Político Pedagógico de Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró. (PEBI/PZ, 2011) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 2005).

Pretende-se conhecer uma história vista pelo viés indígena³⁰. Essa abordagem histórica torna-se necessária como forma de compreender como o contato com a sociedade envolvente condicionou a educação escolar para o zoró. A necessidade de domínio sobre os conhecimentos e as tecnologias da sociedade nacional tornou-se fundamental para o desenvolvimento de uma relação mais justa. A partir daí, a via escolar se apresenta como o caminho mais adequado para o alcance desses objetivos.

³⁰ Essa perspectiva da história, que envolve a luta indígena por educação escolar e conseqüentemente reconhecimento e equidade, firma-os como sujeitos participantes da história do país. Esse estudo deve ser visto fundamentalmente por esse viés. Conforme Cavalcante (2011:367) “A história indígena deve representar os povos indígenas como povos históricos, ou seja, não pode reproduzir o discurso do “índio eterno” estereotipado e exótico, no entanto, nem sempre é isso o que se vê. É obvio que em graus diferenciados todos os povos indígenas sofreram mudanças culturais em razão da relação colonial instaurada na América desde o final do século XV”.

2.1 OS FATORES CONDICIONANTES E AS EXPECTATIVAS DOS ZORÓ COM O NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO

Ao falar sobre o interesse do povo Zoró por educação escolar o professor Edilson Waratã Zoró, aponta um fator que para o povo Zoró é preponderante: “Pra ele entender, o filho dele aprender duas culturas, a cultura não-índia e cultura deles mesmos. Pra usar duas culturas”.

É perceptível na fala do professor Edilson Waratã Zoró a necessidade decorrente do contato intercultural que se deu a partir da década de 1970. Segundo Lisboa (2008:42) “é com a instalação da Fazenda Castanhal no início da década de setenta do século XX que há uma proximidade muito grande com as malocas dos Zoró e o confronto se torna inevitável”.

Com a presença da sociedade envolvente nas proximidades do atual Parque Indígena Aripuanã inicia-se a fricção cultural (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) desses dois agentes históricos (ORTNER, 2006). De um lado os zoró com sua cultura tradicional, e do outro lado os ocidentais com suas culturas e modelo econômico específico. Esse processo que leva esses dois agentes históricos dividirem o mesmo espaço geográfico, por assim dizer, inicia-se com o projeto de colonização do governo federal para a região e, a partir daí, os contatos entre os Zoró com os extrativistas, grileiros e fazendeiros foram se tornando mais frequentes até culminar no surgimento de núcleos urbanos nas proximidades da terra ocupada tradicionalmente pelos Zoró.

Daí entende-se a necessidade de uma educação escolar para o Zoró, o “aprender duas culturas” conforme citado anteriormente.

Para Fleuri

A cultura é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica. Assim verificamos, de um lado, que todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamo-nos com uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade.

Recuperar o papel das culturas no processo educacional, tanto em nível pessoal como coletivo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças de tensão. Tais

campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas criativas de interação entre culturas diversas possibilitando a reinvenção da existência humana (FLEURI, 2013:67,70):

A intenção do povo Zoró, diante da inevitável convivência com os ocidentais, parece ser em entender o modo de vida dos mesmos e a partir daí estabelecer uma convivência com mais igualdade e respeito, sem, contudo, perder sua cultura que o faz ser o que é. Zoró.

O entendimento de outras culturas possibilita uma relação respeitosa, um intercâmbio que acrescenta componentes culturais enriquecedores para os povos em relações. Conforme Fleuri (2003:11), assim pode ser superada a perspectiva binária que coloca em rota de coalizão o índio x branco, o dominador x dominado, o normal x deficiente, etc.

Educação intercultural aqui deve ser compreendida como um diálogo positivo, livre de polarizações, entre a cultura Zoró e a(s) cultura(s) da sociedade envolvente. Não se pode deixar de pensar uma educação intercultural que para cumprir seu papel não pode ser polarizada, nem polarizadora, nem mesmo promotora de indignação e revanchismo. Não pode servir para trazer à tona a costumeira identificação de dominador e dominado, explorador e explorado, conforme mencionado anteriormente. Pois assim, não haverá educação intercultural que sirva para o diálogo, para o respeito entre os povos envolvidos nesse processo educativo.

Em entrevista o professor Edilson Waratã Zoró esclarece como se deu o contato com a sociedade envolvente e a partir desse esclarecimento, que segue abaixo justifica o interesse do povo Zoró pela educação escolar. O professor Edilson Waratã Zoró busca na memória toda história do contato e de sua vida escolar tentando demonstrar através dos acontecimentos daquele contexto a importância da escola para as novas relações sociais que se estabeleciam. Relata:

[...] nós morava antigamente só na aldeia ainda, como a gente fala, aldeia tradicional. E depois que aconteceu, é meu pai, esse meu tio, fez contato com não-índio na fazenda Castanhal. Primeira vez que homem fez contato com eles foi na fazenda Castanhal, só, sem a FUNAI. [...] Fez contato e fez amizade com não-índio. E o que eles queria? – Única coisa que eles não gostavam, ele (ocidentais) invadir a área deles, ia brigar depois, ele (pai do professor Edilson Waratã Zoró) pensou: “Vamos fazer contato com eles, pra fazer em paz com eles”. Isso aconteceu porque não tinha onde eles correr

depois porque estavam tudo cercados [...]. Aí meu pai pensou: “Vamos fazer contato”. Fez contato 1978 (EDILSON WARATÃ ZORÓ, -05/07/2013).

É válido sublinhar, quanto ao uso da memória para a evocação das informações, que para Pollak (1992:2):

A memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobre tudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. [...] Quais são os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.

As reflexões de Pollak apontam a possibilidade de uma memória construída a partir das histórias e mitos contados e repassados para a posteridade. A reorganização da memória individual e coletiva se dá quando são lembradas, contadas e revividas pelo grupo. A partir do pensamento do autor é possível perceber que devido a pouca idade na época do contato, o professor Edilson Waratã Zoró tinha 4 ou 5 anos de idade, parte de todos os seus conhecimentos sobre esse fato do contato tenha sido construído a partir de histórias contadas pelos mais velhos das aldeias. Por isso, arrisca afirmar o que seu pai e tios pensavam quando realizaram o contato devido o que lhe foi construído na memória.

Lisboa, em sua dissertação de mestrado sobre a escola zoró em: “Pangyjêj: A conquista da escola zoró. O desenvolvimento e os índios: Educação, cultura e cidadania”³¹, relata alguns mitos importantes para reflexão nesse texto. Destes, dois valem a pena analisar a partir da perspectiva de Pollak: O primeiro mito é o do Itisapepep. O menino Itisapepep que ficou órfão de mãe quando ainda era muito pequeno. Quando o líder espiritual da comunidade perguntou aos espíritos a causa da morte da mãe a resposta foi de que a culpa era dos não índios, pois antes deles não existiam doenças. Itisapepep vingou a morte de mãe matando o não índio e ao voltar para a aldeia foi reconhecido e fizeram uma grande festa.

³¹ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, área de concentração em Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável. Fundação Universidade Federal de Rondônia: Núcleo de Ciência e Tecnologia. 2008:41, 91-93.

O segundo mito é o da pedra. Nele se encontra a formação e separação dos variados povos. Segundo o mito: Houve uma festa. Majawut distribuía chicha, enquanto isso Ngura namorou sua mulher. Ngura era velho e estava apaixonado, a chamava para ir andar. Um dia ela aceitou e andaram uma certa distancia Ngura ficou jovem. O fruto do namoro foi uma gravidez, quando a criança nasceu era menina e nasceu crescida e falando. Ngura entrou na maloca e chamou a mulher e a filha para dentro, quando todos entraram a maloca se transformou numa pedra. Ngura chamou as araras, os papagaios e os periquitos para fazerem uma abertura na pedra. Depois da tentativa frustrada das araras e papagaios, os periquitos conseguiram abrir uma passagem na pedra. Começaram sair várias pessoas em fila. Cada fila era um povo: primeiro saíram os Zoró, depois os Suruí, depois os Gavião, depois os Cinta Larga, depois os índios que não tiveram contato, depois outros índios sem contato, depois outros ainda sem contato e só depois os brancos. Cada povo que saia falava seu nome. Na pedra ainda havia uma mulher grávida que se levantou e avisou que ia sair, mas a fenda da pedra era estreita e ela não conseguiu. A fenda se fechou e ela virou uma colmeia.

Um elemento comum que ganha espaço nos dois mitos apresentados por Lisboa é a presença do “homem branco”. Essa presença pode ser compreendida a partir de uma de três possibilidades. A primeira é de que a presença do ocidentalizado ocupou lugar no mito após o contato a partir de 1978 conforme o relato do professor Edilson Waratã Zoró. A segunda possibilidade a destacar é a de que pode ter havido contatos em tempos mais remotos com extrativistas, o que fez com que esses ocidentalizados ocupassem espaço nos mitos dos Zoró muito tempo antes de 1978. Outra possibilidade ainda a considerar é um possível intercambio com outros povos indígenas que tinham conhecimento da existência dos ocidentalizados e informaram ao povo Zoró que existia o “homem branco”.

Quanto ao valor pedagógico do mito, Silva apresenta o seguinte entendimento:

[...] os mitos tem muitas camadas de significação e, no contexto em que tem vigência, são repetidamente apresentados ao longo da vida dos indivíduos que, a medida que amadurecem social e intelectualmente, vão descobrindo novos e insuspeitos significados nas mesmas histórias de sempre, por debaixo das camadas já conhecidas e já compreendidas. É assim que as sociedades indígenas conseguem apresentar conhecimentos, reflexões e verdades essenciais em uma linguagem que é acessível já às crianças que, desse modo, muito cedo, entram em contato com questões cuja complexidade irão aos poucos descobrindo e compreendendo (SILVA, 2000:327).

Os mitos fundamentam comportamentos, crenças, valores e relações. São compartilhados durante o convívio do grupo e repetidos inúmeras vezes durante a vida dos indivíduos, servindo como base para as reflexões e formação da identidade. Os brancos fazem parte dos mitos, porque fazem parte da história do grupo.

Não é pretendido aqui dar uma resposta final sobre essas possibilidades, o que se pretende é trazer para a discussão o que Pollak apresenta como “acontecimentos vividos” e “acontecimentos vividos por tabela”. Se considerar como Grupione (2000:247) que a educação é definida como:

[...] processo e prática tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados.

Então é possível perceber uma memória pedagogicamente construída na coletividade do grupo. Além das transformações, mudanças, e flutuações da memória sublinhadas por Pollak (1992:2), e expressas nos mitos apresentados, o sentimento de pertencimento ao grupo faz os “acontecimentos vividos por tabela” serem incorporados como vividos.

O motivo apresentado por Edilson Waratã Zoró, que colocou o Povo Zoró em uma situação de forçosa busca por um contato, dessa vez pacífico, foi a pressão exercida pelos fazendeiros e posseiros que ameaçavam seu espaço tradicional. Houve contatos marcados pela violência. Conforme Lisboa (2008:42), “Os anciãos contam que as outras vezes que os colonizadores chegaram ao seu território fugiram ao ser atacados, porém ultimamente era diferente: matavam um apareciam outros, continuavam flechando e as pessoas não iam embora”. Praxedes (1977:75) também dá conta de que aconteceram contatos marcados pela violência, segundo relata: “[...] ao chegarem à margem do rio Branco, resolveram atacar os empregados da Fazenda Castanhal: em dois ataques mataram três trabalhadores e feriram bastante um quarto”.

O relato dá conta de que o contato oficial, com a presença FUNAI, se deu em 1979. Segundo Waratã (05/07/2013):

[...] chegou outras tribos pra fazer esse contato. Foi o pessoal do Catarino, Suruí, Cinta-Larga. Esse pessoal foi fazer contato com ele (pai do professor Edilson Waratã Zoró) lá na beira do rio, aí chegou lá o contato. Primeiro fez contato com o fazendeiro lá. [...] quando a gente pensou de novo: - vamos visitar de novo a fazenda Castanhal. Aí já tinha a FUNAI, já era outro ano. Em 1979 a FUNAI já estava lá acampado na beira do rio, na Aldeia Pawānewã, hoje. Então aconteceu isso, aí ele (pai do professor Edilson Waratã Zoró) viu, era outro pessoal que estava lá, escutou na língua quando o pessoal do Gavião estava falando na língua e Suruí. Aí ele pensou que não era fazendeiro mais, era outro pessoal, aí ele chegou lá, coragem, chegou lá até que outros índios viu eles. Aconteceu assim com contato. De repente chegou lá, já apareceu, pegou a mão deles, aí fez contato com a FUNAI [...].

Na memória de Edilson Waratã Zoró a sequencia dos acontecimentos seguem a seguinte ordem: 1º - Houve contato(s) com funcionários da Fazenda Castanhal; 2º - Em outra tentativa de contato com funcionários da fazenda Castanhal, a FUNAI se utilizando da presença dos povos já contatados - Gavião, Suruí e Cinta Larga - já estava com acampamento instalado nas margens do rio Branco e aconteceu o primeiro contato entre a FUNAI e o povo Zoró.

Logo no início do contato do povo Zoró com a sociedade envolvente houve um remanejamento desse povo para outra terra indígena. Passaram a conviver com o povo Gavião do Posto Indígena Lurdes. Edilson Waratã Zoró (05/07/2013) da conta de que:

[...] a partir desse contato, o Catarino e o pai dele falou que nós podemos ir pra aldeia dele, dos Gavião. Então outros pessoal viu que era parente foi muito tempo separado. Antigamente era junto com Gavião ainda Zoró e Gavião aí separou cuma eles conheceu o que tava lá era filho do Fernando, o finado Fernando, então era filho do Fernando o que tava lá e o outro também. Então por isso que eles pensou, falou assim: “tem aquele parente ainda, tem aquele seu parente ainda” - falando o pessoal que tava vivendo junto com ele. Aquele tempo aí tava vivo ainda então por isso que eles de repente eles falou assim: então vamos mudar pra lá, vamos pra lá, Catarino foi, voltou, depois ainda né? Aí veio pra Gavião todo mundo Zoró, Zoró veio todo mundo, tudo, tudo, tudo aí deixou a área deles lá, então eles viu lá conhecido dele antigo, parente deles né? Então ficou mais ou menos um ano ficou lá no Lurdes né? O pessoal tudo ficou lá³².

Um fator que merece atenção é a proximidade existente entre Zoró e Gavião. Consideram-se parentes, as línguas são parecidas ao ponto de se comunicarem com relativa facilidade, além de se reconhecerem como se em tempos anteriores fossem um só povo, ou

³² Uma leitura importante para a compreensão das relações entre culturas, como é o caso tratado nesse trabalho, é: SANTOS, Fabiane Vinente. “Comida de branco, comida de índio”: consumo alimentar, *agency* e identidade entre mulheres indígenas urbanizadas no alto rio negro. Publicado em: Revista Temáticas (UNICAMP), 2008, v. 31, p. 38-48.

aliançados ao ponto de ter um convívio comum. Esse assunto merece mais atenção do que será dado nesse momento ficando aberta a possibilidade para futuras pesquisas.

O fator condicionante do abandono da terra tradicional dos Zoró para viverem juntos com os Gavião é apresentado da seguinte forma pelo professor Edilson Waratã Zoró (05/07/2013): “[...] Só que aconteceu uma coisa é que o pessoal não gosto, deu briga com Suruí, naquele tempo, mesmo ano de 1978, 1979 aconteceu esse conflito com Suruí. Então é por isso, deu vontade pra sair lá da área mais rápido [...]”.

Esse conflito aconteceu antes do contato com a FUNAI, mas foi reorganizado no relato apenas para justificar o abandono temporário das terras tradicionais e apontar onde e quando o professor Edilson Waratã teve contado pela primeira vez com a escola. Há registro que em 1978 os Zoró saíram de suas terras rumo ao Posto Indígena Lourdes atraídos pelos índios Gavião devido aos ataques dos Suruí, inimigos históricos dos Zoró (OPAN/CIMI, 1987:114).

Em uma conversa informal Edilson Waratã revelou as causas do conflito com os Suruí. Além de o povo Suruí ser considerado inimigo histórico, segundo Edilson W. Zoró, um cacique do povo Suruí queria casar-se com uma índia zoró. A não permissão do pai da menina gerou desejo de vingança no cacique Suruí que voltando em outra ocasião com um grupo armado com armas de fogo matou o pai e a filha. Esse ocorrido deixou o povo Zoró com medo e por isso houve o remanejamento para o Posto Indígena Lourdes. Lisboa sublinha que existia, além do medo, outros fatores condicionantes:

[...] a fuga para junto dos Gavião como forma de escapar dos ataques Suruí, num momento de fragilidade do grupo quando as doenças do contato interétnico começavam a colocar em risco a sobrevivência de todos, bem como a conversão à religião dos missionários das Novas Tribos para receber cuidados na área da saúde, mostram um aspecto cultural importante: quando fortes lutam com as próprias forças; na fraqueza, selam-se alianças (LISBOA, 2008:103).

Independentemente de interesses múltiplos, a ordem do testemunho parece ter sido reorganizada devido aos traumas daquele período conflituoso, ou até mesmo, o desconforto de falar sobre um assunto que fere seus princípios culturais.

O professor Edilson Waratã Zoró parece tentar deixar os assassinatos fora da narrativa, mas ao sentir necessidade de justificar o porquê do abandono da terra tradicional

pelo povo Zoró e conseqüentemente o seu primeiro contato pessoal com a escola em outro local, no Posto Indígena Lourdes do povo Gavião, relata que houve conflitos e mortes e por isso se tornou necessário o remanejamento dos Zoró levando-o ao local de contato com a educação escolar. Da sua memória traz o relato: “[...] de repente, esse pessoal do Gavião, FUNAI, fez o prédio da escola. Implantou a escola do Gavião, eu era pequeno. Aí meu pai falou, até Catarino³³ falou para mim estudar lá nessa escola [...]”.

Em suas reflexões sobre a memória, Pollak sublinha que:

[...] a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. [...]. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK,1992:4-5).

O relato do professor Edilson Waratã Zoró mostra claramente, não um equívoco cronológico, quando se confronta com a história oficial desse fato, mas uma reorganização da memória para dar sentido ao testemunho de como foi possível para ele ingressar na educação escolar. Além de tudo, deve-se ponderar também sobre o fato de a língua portuguesa não ser a língua materna do colaborador e lhe oferecer desafios para a articulação da fala e para a explanação oral dos pensamentos.

Esse convívio entre o povo Zoró e o povo Gavião no Posto Indígena Lourdes durou entre um e dois anos.³⁴ Esse período foi suficiente para acontecer casamentos entre os dois povos, conforme afirma Edilson Waratã Zoró (05/072013): “[...] de repente minha irmã casou também com um deles [...]”. Com o estreitamento das relações entre esses dois povos, facilitou a permanência de indivíduos ou de famílias Zoró aliançadas por casamentos no território do Posto Indígena Lourdes bem como facilitou a migração de indivíduos ou até mesmo famílias do povo Gavião para o território tradicional do povo Zoró no seu retorno que aconteceu posteriormente.

³³ Cacique do povo Gavião na época do contato com o povo Zoró.

³⁴ Nos termos de Lisboa (2008:43): “No início da década de 80, após perceber que onde estavam aconteceria a perda de seu território tradicional e passaria a ser inquilino em terras alheias, os Zoró decidiram voltar para o seu território”. Segundo o testemunho de Edilson Waratã Zoró (05/07/2013) a FUNAI convenceu o cacique Pajô para voltar para sua terra de origem.

Após a volta dos Zoró para sua terra de origem, a família do professor Edilson Waratã Zoró permaneceu entre o povo Gavião por mais um período de aproximadamente quatro anos. Período esse em que se dedicou aos estudos.

Quem ficou só lá, só eu e meu pai. [...] pouco família ficou lá ainda [...]. Aí, de repente, começou a escola. Começou a escola, [...] meu irmão, outros meu irmão, meu primo estudou pouco e deixou, aí só eu fiquei lá, ficamos quatro anos lá, eu estudei mais dois anos só, dois anos fixo assim direto [...]. Eu acho que fiz primeira série lá, primeira série de língua portuguesa, aí mesmo tempo eu fazia língua da escrita Gavião [...] já estava avançado na língua, já tinha aprendido, eu ao mesmo tempo estudava no português. Primeira série então, de repente, nós viemos [...]. 1985 a gente voltou de lá do Gavião, voltou eu já tinha aprendido ler português, aquele livro que tinha desenho do macaco não sei como chama aquele livro que tinha alfabetização eu estudei aquele livro o professora falou que eu já estava avançado, mais pra frente, aí vim embora para Mato Grosso e só eu que tinha estudado um pouco [...]. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

O encontro do povo Zoró com a educação escolar foi condicionada pelo contato com a sociedade envolvente e a partir daí a necessidade de uma relação mais igualitária entre essas culturas. A educação escolar passou a ser encarada como uma forma de resistência frente a essa nova realidade.

É interesse deles para mim aprender aquele tempo. É ajudar eles traduzir, defender interesse deles, a área deles. Traduzir o que eles falam, fazer compra, negociar, vender alguma coisa para o [ou pro] branco e ajudar vários pontos. [...] se você aprender, você vai na nossa frente”. [...] você vai ser nosso defensor, é defender nossa área pra governo não tomar nossa área. Você que vai aprender tudo. Vocês vão traduzir a nossa conversa com branco, com político. [...] Isso eles falaram pra nós. [...] Aí interessei mais para ensinar eles [...] pra acontecer isso. Isso que é interesse deles. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Para que a educação escolar lograsse êxito para o Zoró havia necessidade que a comunidade, principalmente na pessoa de seus líderes, se interessasse pela sua implantação em seu território. Mais tarde, a partir de 1985, o professor Edilson Waratã Zoró, o primeiro Zoró alfabetizado, retorna para o seu território tradicional e dá início ao processo de alfabetização para um grupo de pessoas jovens da comunidade a pedido de alguns líderes. É o que se passa a tratar a seguir.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Conforme o relato de Edilson Waratã Zoró, retorna para seu território tradicional no ano de 1985 e leva consigo os materiais didáticos utilizados na escola entre os Gavião para prosseguir praticando a leitura, a escrita e o cálculo.³⁵ Pouco tempo depois, após despertar a atenção das lideranças, foi convidado para ensinar os interessados pela alfabetização do próprio povo. No seu relato fala da importância despertada, pela alfabetização, nas lideranças locais: “Manoel falou pra mim, [...]: o Waratã você sabe ler? - Eu falei: sim, eu sei um pouco. Aí ele falou assim pra mim: (...) Waratã você não pode ensinar nosso filho não?”.

Naquele período havia muitos obstáculos³⁶ para que esse processo de implantação da educação escolar alcançasse seus objetivos. Mesmo assim os Zoró tomaram as iniciativas a fim de alcançar a alfabetização nas suas comunidades.

[...] o povo Zoró, com recursos próprios, construiu uma escolinha em 1988 e contratou uma professora com a renda da borracha. A falta de clareza sobre o papel da escola na sociedade indígena e a falta de preparo específico da professora resultou no desestímulo dos índios em manter a escola. (PEZKP, 2002)

Ao mesmo tempo em que Edilson Waratã Zoró relata uma história da implantação da educação escolar para os Zoró, está relatando sua própria história. Vendo-se como personagem principal nesse processo de escolarização. É possível que esse seja o motivo, que na reorganização da sua memória, deixa fora de sua narrativa a tentativa frustrada de manutenção da escola em 1988 e a contratação de uma professora com rendas dos próprios Zoró.

Lisboa (2008:91) ao tratar da conquista da escola pelos Zoró, fala de suas impressões em face da força de vontade desse povo para aprender ler e escrever. “Foram

³⁵ Esse material foi confeccionado para o povo Gavião que pertence ao mesmo tronco linguístico dos Zoró (Tupi Mondé). Pelo fato das línguas serem muito próximas, os Zoró se utilizaram dos materiais didáticos dos Gavião no princípio de sua alfabetização.

³⁶ Conforme o próprio Waratã (05/07/2013): “Não tem nada de material, não tem nem prédio, não tem nem a casa, barracão da escola.”

formados grupos de estudo que debruçavam sobre as cartilhas escritas na língua dos índios Gavião [...].”

Entre os anos de 1985 (quando Waratã, com habilidade de ler e escrever volta para seu território tradicional), e 1992 (quando Waratã foi contratado pela prefeitura de Aripuanã-MT como professor indígena)³⁷ as atividades escolares não tinham acompanhamento técnico efetivo por qualquer órgão responsável, nem material didático³⁸. Nesse período o professor indígena – Edilson Waratã Zoró – desenvolvia uma atividade basicamente voluntariada.

Conforme especifica o Projeto Político Pedagógico de Ensino Básico Intercultural e Específico para o Povo Zoró (PEBIE/PZ, 2011:9): “Em 1991 FUNAI e o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA), estimularam os indígenas a construir uma escola indígena na Aldeia Bubyrej³⁹ utilizando um professor indígena – Edilson Waratã Zoró – para ministrar o ensino bilíngue.” Até esse momento as atividades de estudo na aldeia Bubyrej eram realizadas em qualquer lugar e em qualquer condição, mas tendo como figura central desse processo a presença do professor Edilson Waratã Zoró como único letrado do grupo.

Após a construção desse barraco para acomodar os estudantes da aldeia, houve no ano de 1992, a reintegração da posse das terras tradicionais dos Zoró que tinham sido invadidas e com isso ocorreu uma reorganização espacial. Algumas aldeias foram criadas em outros lugares da reserva causando a dispersão de alguns clãs⁴⁰ que desde a volta do Posto

³⁷ Para Edilson Waratã Zoró (05/07/2013): “Foi outubro de noventa e dois. Foi (...) no Aripuanã. A gente foi em prefeitura, se pode me contratar que eu estou mexendo em aula, começou como professor e fez contrato, consegui contrato lá”.

³⁸ Na falta de material prevaleceu o improvisado Segundo Edilson W. Zoró (05/07/2013): “eu achei um quadro velho lá na casa da FUNAI, na sede de FUNAI. Tinha giz tudo quebrado lá, achei, juntei do chão aí eu levei pra casa. Coloquei esse quadro negro na parede da minha casa, eu escrevia”.

³⁹ Quando os Zoró voltaram do Posto Indígena Lourdes Instalaram-se na aldeia Central – na língua Panyjeje é chamada de Bubyrej – Nos termos de Lisboa (2008:43): “[...] nesta aldeia foi implantado um sistema semelhante a um vilarejo não-índio, construindo casas, campo de pouso, farmácias e instalações do posto da FUNAI”.

⁴⁰ Segundo Lisboa (2008:29): “O número de clãs que estão agrupados sob a denominação de Zoró é de doze, sendo eles: Ladyrej; Mājxinwej; Zabeawej; Pangynjêj; Pangynkirej; Jyej; Ujkyuej; Djwej; Pamakagÿj; Pangÿj Pewej; Jap Tulej e Mejng Kyjej. Os indivíduos pertencentes aos outros clãs descritos, com o contato deixaram de existir, vitimados por doenças do contato”.

Indígena Lourdes viviam juntos em uma única aldeia, a aldeia Bubyrej.⁴¹ Com essa dispersão a escola foi improvisada em outro lugar, onde hoje é a aldeia Zawã Kej, onde o professor Edilson Waratã fixou, na época, sua residência.

A falta de assistência efetiva do Estado na implantação e manutenção da educação escolar, no caso dos Zoró, cedeu espaço para entidades, como por exemplo o Conselho de Missões entre Índios (COMIN) e o CIMI fazer interferências nesse processo. Parte dos materiais que chegavam à escola era advindo dessas instituições. Edilson da conta de que:

Quem mandava livro pra mim era o Orestes, Orestes missionário. Ele já escutou que eu estava mexendo é educação. Aí mandou mais livros pra mim ensinar. Esse livrinho do Gavião [...] depois missionário chegou de novo, ele trouxe lapiseira, um pouco de papel branco pra nós escrever (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013)

Aqui não se trata se foi ou não positiva a interferência de instituições religiosas no processo de escolarização dos indígenas, mas apenas para ressaltar a ineficácia do estado o que possibilita outras instituições realizarem o que o próprio Estado deveria fazer, com mais eficiência, e não o faz.

Essa influência religiosa no processo de escolarização de indígenas é uma realidade que vai além das fronteiras dos Zoró. Um exemplo é a instituição evangélica Novas Tribos que teve presença marcante na educação escolar dos Gavião (LISBOA, 2008:95). Sabe-se, como já discutido nesse trabalho, que cultura não é algo estático, a relação intercultural causa mudanças na cultura fazendo com que elementos sejam agregados ou esquecidos. Dessa forma a cultura tradicional indígena, agrega em si elementos da religiosidade cristã transformando valores, mitos e rituais.

Algo marcante na memória do professor Edilson é a contribuição da escrita para o registro dos nomes das pessoas.

[...] Aí eu mandei colocar tudo nome deles. Até hoje o pessoal tem nome que eu coloquei em português e na língua. Aí eu perguntava pra ele como você quer ser chamado? Aí o pessoal falava o nome do pessoal que é nome de branco: Valdecir [...], Juarez, [...] coloquei tudo o nome deles em português [...] (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

⁴¹ No PEBIE/PZ (2011:9), tem-se a informação de que “No final de 1992 a desintrusão de colonos na área mobilizou os indígenas para a área próxima à estrada que liga o Município de Espigão d’Oeste – RO ao condomínio de fazendas no Mato Grosso, desestabilizando funcionamento da escola”.

Semelhante reação é descrita sobre os Kaxinawá do Estado do Acre. Nos termos de Branco (1950:54): “[...] eles pedem para escrever num papel os nomes e apelidos deles e, quando satisfeitos ficavam muitos alegres, guardando cuidadosamente esses papéis por os considerarem muito preciosos [...]”.

É uma reação interessante da afirmação do “eu sou”, frente à sociedade envolvente. O domínio da escrita ocidental que servia para dominar e marginalizar os povos indígenas começa fazer outro sentido. Agora serve para a promoção e identificação do sujeito como indivíduo diferenciado dos demais, da alteridade. Não é o “índio”, como se todos fossem iguais, mas, o “eu sou” indivíduo específico de relações.

A participação da comunidade se dá com naturalidade até o quarto ano nas pequenas escolas que atendem as aldeias. Isso acontece pelo fato dessas escolas fazerem parte do cenário comunitário e a educação escolar atender a essas primeiras experiências das crianças no ambiente em que elas vivem. É diferente a situação dos alunos após esses primeiros anos devido a impossibilidade do prosseguimento dos estudos nesse mesmo contexto da aldeia de origem. Na tentativa de dar prosseguimento aos estudos alguns alunos foram matriculados nas escolas convencionais para não-índios, porém não obtiveram sucesso devido a algumas dificuldades que surgiram.

Dentre essas dificuldades que causavam a evasão escolar estavam a distancia da família que trazia saudades e tristezas, alimentações inadequadas, dificuldade de comunicação, conteúdos distantes de suas realidades, falta de recursos financeiros dentre outras causas que impossibilitavam o prosseguimento dos estudos após a quarta série, hoje 5º ano, que era oferecida nas escolas das aldeias. Essa situação conflituosa levou a comunidade procurar minimizar, ou mesmo, eliminar as dificuldades que os alunos enfrentavam quando matriculados nas escolas para os não-índios. O caminho foi à construção das aldeias-escolas dentro da Terra Indígena Zoró como uma extensão da aldeia dos discentes.

Hoje nós temos dois escola grande, o nosso pai, vários pais pensou que não era bom colocar o filho, mandar o filho dele pra cidade porque tem muita coisa ruim aqui na cidade pra aprender, na hora de aprender: tem a cachaça, tem droga, vários tipos de que num pode envolver. Então é por isso que pessoal pensou, fez muita reunião se pode acontecer isso, se pode fazer isso na aldeia e conseguiu. Fez dois prédio grande, dois lugar grande, quer dizer,

pra o filho dele estudar [...] tem a escola Zawã Karej⁴², tem a Zarup Wej, tem ensino médio lá. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Evidentemente, que além de tudo o que foi sublinhado até aqui, existe ainda a discriminação e a marginalização que frequentemente acontece com os indígenas nos centros urbanos. No PEBIE/PZ (2011:12), consta que “A Aldeia-Escola foi planejada para cumprir o objetivo de promover a fixação do jovem indígena Zoró em suas terras, evitando cair em qualquer destas situações de marginalização”.

Outras dificuldades em que o povo Zoró esbarrou foi a falta de professores indígenas habilitados e o número reduzido de alunos por aldeia. Diante dessa situação não foi possível oferecer o ensino fundamental e ensino médio nas escolas das comunidades. Então, pensou-se um lugar centralizado que pudesse atender satisfatoriamente as necessidades educacionais escolares dos Zoró.

As aldeias-escolas foram edificadas com uma estrutura característica muito próxima das aldeias existentes na Terra Indígena do povo Zoró. As aldeias-escolas estão sempre abertas para a participação da comunidade no processo educacional escolar.

Em entrevista, o diretor da aldeia-escola Zarup Wej, Robson faz entender que o modelo de escola criado é um fator que contribui para que a educação escolar para o Zoró tenha uma participação mais efetiva da comunidade. Para ele “(...) a participação da comunidade na Escola Zarup Wej tem ocorrido de forma frequente, pelo fato da escola ser uma aldeia-escola” (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Devido à relativa facilidade de locomoção dentro da terra indígena⁴³, acontece com frequência de os familiares do alunato fazerem visitas durante o período de sessões escolares. Essas visitas possibilitam o intercâmbio entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais da comunidade.

⁴² Em português Zarup Wej significa “homens vermelhos”, ou “ povo vermelho”. Esse nome foi dado aos guerreiros Zoró porque quando iam guerrear se pintavam com urucu (PEBI/PZ, 2009).

⁴³ No período das chuvas na região as estradas ficam em péssimas condições dificultando até mesmo a locomoção no transporte de alunos que é realizado pelo ônibus escolar.

A presença da comunidade no ambiente da aldeia-escola acaba por facilitar o trabalho docente que vê, principalmente na presença dos anciãos, mais uma ferramenta para a produção de conhecimentos.

A possibilidade do desenvolvimento do trabalho dos professores acontecer com essa dinâmica, com a participação ativa da comunidade, é possível pelo fato do Projeto Político Pedagógico (PPP) ser construído com a participação direta das comunidades por meio de seus representantes. A partir da construção desse PPP, os professores produzem seus planos de cursos com seus conteúdos já pensando nessa participação da comunidade. O diretor da aldeia- escola Zarup Wej, Robson Miguel da Silva (30/11/2013), esclarece que:

[...] de certa forma eles já são planejados pra trabalhar aquilo que está inserido dentro da sua própria comunidade, dentro da própria cultura [...] os anciãos, eles participam de forma normal como se fosse, como se ele estivesse na sua aldeia e contando uma história pras crianças. Então isso acontece de forma espontânea e natural e ajuda os professores a montar o seu trabalho pedagógico em sala de aula e alcançar o seu objetivo.

A aldeia-escola conta ainda com o orientador da cultura zoró, segundo seu regimento Interno capítulo 7º, § 1º:

A orientação da cultura Zoró é desempenhada por um casal da comunidade, com grande conhecimento da cultura, liderança reconhecida e da história do povo, que prestam orientação pedagógica nas salas de aula, orientando os professores indígenas e orientando os alunos nas disciplinas onde há conteúdos específicos dos etno-conhecimentos do povo Zoró, reforçando as práticas culturais através da manutenção de rituais tradicionais na AEEIEB⁴⁴ “Zarup Wej” e outra secretária lotada no anexo “Zawã Karej Panyjej”.

Quando um aluno é matriculado nas aldeias-escolas não sentem as mesmas dificuldades dos primeiros alunos Zoró que fizeram a tentativa de prosseguir seus estudos nas escolas dos centros urbanos. Em função da matrícula ser realizada em um local centralizado o aluno sai de sua aldeia de origem, mas não dos padrões específicos de sua cultura rica em rituais e evocações mitológicas. Outro fator interessante de cooperação para o bom funcionamento da educação escolar nesse contexto é o uso do tempo nessas escolas-aldeias que estão em consonância com a prática da vida do aluno na sua comunidade e ao mesmo tempo com os documentos oficiais que fazem uma tentativa de delinear o funcionamento

⁴⁴ Esta sigla apresentada no Regimento Interno da escola Zarup Wej abrevia: “Aldeia-escola de Ensino Intercultural Estadual Básico”.

dessas instituições específicas. Os especialistas do estado (RCNEI/MEC, 2005:75), asseguram que para o bom funcionamento da escola indígena não pode existir a mesma rigidez, em relação ao tempo, que existe nas escolas para os não-índios. Não havendo essa rigidez:

[...] O tempo é utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada àquele momento dos alunos e da vida comunitária – cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, aprender a usar a língua portuguesa, escrever e calcular. Há, assim, uma flexibilização do uso desse tempo escolar. [...] as atividades de concentração e dispersão (viagens e caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais”.

Além da flexibilidade no ambiente escolar presencial, como a funcionalidade letiva das aldeias-escolas para o Zoró está baseada na pedagogia da alternância, os trabalhos que deverão ser realizados por cada aluno em suas comunidades de origens estão ligados a participação de todos que podem cooperar com o aprendizado do aluno.

A Pedagogia da Alternância proposta não é um simples ir e vir entre a escola e a aldeia, mas adota a pesquisa como ferramenta que possibilita aos alunos analisar a ação negativa do homem sobre as aldeias e a possibilidade de modificar racionalmente o meio através do desenvolvimento de Projetos Sustentáveis {sic}, tornando o ambiente mais adequado às suas necessidades. Enquanto a educação escolar é enriquecida pelo trabalho, a aldeia é beneficiada pela ação amadurecida dos alunos. O tempo escolar deve ser alternado e integrado com o tempo da aldeia (PEBIE/PZ, 2011:73).

Para a funcionalidade efetiva desse modelo flexível do uso do tempo a comunidade precisa compreender a filosofia da escola e como contrapartida nesse processo educacional se empenhar em acompanhar a vida escolar dos alunos. Quando o povo Zoró pensou a criação desse modelo de escola que supriria suas necessidades de educação escolar produziu a necessidade de uma atuação de cooperação efetiva que vai além do acompanhamento que naturalmente ocorre em suas comunidades. O acompanhamento, nesse caso, se torna um diálogo com o mundo institucionalizado e sistematizado da produção do conhecimento que influencia e trás mudanças a todos os envolvidos nesse processo de busca consciente do benefício mútuo.

O povo Zoró tem como objetivo primordial, por meio da educação escolar, a formação integral do indivíduo. Contudo, enfoca de forma prioritária a formação para a vida em sua comunidade, inserido na sua própria cultura. Essa educação diferenciada não busca a

formação de mão de obra para o mercado de trabalho e sim a formação do indivíduo para desenvolver suas competências altruisticamente no meio onde vive. Nesse sentido o povo Zoró já deu importantes passos, pois dispõem de agentes de saúde indígenas, professores com formação acadêmica e técnicos, todos atuando dentro das suas comunidades e nas aldeias-escolas.

Devido ao contato entre o povo Zoró e a sociedade envolvente ter acontecido há aproximadamente 40 anos, ou seja, década de 1970, período em que foram desenvolvidas políticas mais favoráveis aos indígenas brasileiros, não houve êxodo de famílias desse povo para os centros urbanos. Salvo algumas raras exceções de indivíduos que contraíram casamentos com mulheres não-índias. Somando forças com essa condição favorável, a educação escolar desenvolvida para o Zoró não tem os mesmos aspectos da educação escolar ofertada pelas instituições religiosas do início da colonização do Brasil e que se estendeu até poucos anos, nem aquela política estatal integracionista que ocupou parte da história da educação escolar indígena brasileira e que vitimou a maioria dos povos indígenas do Brasil.

O engajamento indígena por qualidade do ensino foi fundamental para garantir esse avanço que pretende a autodeterminação da educação escolar. Nos termos de Ferreira (2000:109):

O movimento indígena, por meio de organizações e lideranças, tem reivindicado, em última análise, o direito a autodeterminação também em relação a educação escolar. [...] exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam as bases do processo educativo.

Para Silva e Azevedo (2000:153-154): “(...) São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas”. Fazendo uma análise da atual situação educacional do Povo Zoró por essa perspectiva da autodeterminação é possível perceber um avanço interessante na conquista educacional.

A autodeterminação escolar tem sido o ideal perseguido pelos povos indígenas brasileiros, mas as dificuldades apresentadas não são apenas externas. Wanderlei Cardoso

sublinha algumas dificuldades encontradas durante o processo de escolarização junto ao povo Terena foram impostas pela falta de compreensão de técnicos do Estado quanto às especificidades da Escola Indígena bem como incompreensão por parte dos próprios índios:

Atualmente parece existir um consenso entre índios e os que discutem a educação escolar para o Terena de que a maioria das escolas nas aldeias, embora tenham o nome indígena, talvez pela prática de muitos anos, ainda funciona como uma locomotiva. Ou seja, tem sua administração, concepção política e pedagógica e até alguns professores alheios acerca da especificidade de que são detentoras as populações indígenas. Às vezes isso é tão incutido que representantes do poder público falam em “minha escola” quando faz referência a uma escola indígena. Nessa mesma direção ouvi de um aluno Terena. “Quem manda na escola é a Prefeitura”. O desafio está na própria concepção política tanto dos poderes públicos quanto dos índios e o papel da escola dentro da Aldeia (CARDOSO, W. 2011:80).

Fica perceptível que alguns problemas relacionados à educação para o indígena, e esses são os maiores problemas, estão relacionados com o entendimento e a execução de projetos ao oferecer essa educação escolar para os diferentes povos que compõe a diversidade cultural do nosso país.

A falta de compreensão da questão escolar para indígenas tem levado escolas construídas nas terras indígenas para atender esses povos a um funcionamento parecido, ou igual, com o das escolas que atende a sociedade nacional. Essa é a denúncia de Wanderlei Cardoso na citação acima. Esse problema constrói uma escola desconectada da realidade cultural da comunidade, sem a possibilidade da participação efetiva da mesma ocasionada pela falta de compreensão das autoridades no processo de implantação, e por isso uma escola ineficaz desde sua origem, e da comunidade impedindo sua participação durante seu funcionamento.

A educação escolar para o Zoró procurou, desde muito cedo, basear-se nos fundamentos pedagógicos da multietnicidade, pluralidade e diversidade assegurando uma educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, conforme consta no PPP da aldeia-escola Zarup Wej. Mas, ainda necessita de pesquisas sérias que venham apontar possibilidades para que haja produção de conhecimento sistematizado para um contínuo desenvolvimento educacional indígena. Por esse mesmo viés Tassinari (2001,46) declara que:

[...] na relação entre pesquisas acadêmicas e soluções concretas para as escolas indígenas, pode-se antever um certo descompasso entre a urgência das soluções impostas pelo dia a dia da sala de aula, de um lado, e a lentidão

do ritmo próprio da investigação científica séria, que busca compreender a fundo os casos e problemas analisados.

A partir dessa problemática, fica perceptível o vastíssimo campo de pesquisas existente no âmbito nacional. Essas pesquisas contribuiriam com os povos indígenas trazendo benefícios para o alcance, em um futuro mais próximo, de uma autonomia educacional escolar bem como nas demais áreas de necessidades, como saúde por exemplo.

Diante das necessidades, algumas comunidades indígenas tem tomado a iniciativa de promover, a seu modo, as soluções que vem ao encontro de seus anseios. No caso da implantação da educação escolar para o povo Zoró, deu-se por conta da iniciativa da própria comunidade. Essa educação escolar seguia, nos primórdios, basicamente os métodos e matérias da educação escolar oferecida pela instituição evangélica Novas Tribos do Brasil ao povo Gavião, mais tarde, com a construção de uma ortografia própria a alfabetização na língua tradicional - Panyjeje - foi iniciada e começou delinear novos caminhos para uma autonomia educacional.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL PARA O ZORÓ

2.3.1 A CONSTRUÇÃO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PANGYJEJ

[...] Ismael,⁴⁵ eu ajudei, ele me ajudou fazer ortografia do povo Zoró nesse tempo, noventa e três. Construí ortografia na nossa língua, a gente pesquisou, trabalhou muito fizemos livro [...]. Aí a gente conseguiu fazer ortografia. Só que essa ortografia do Zoró, do Povo Zoró está caminhando ainda, está caminhando mesmo, não está terminado. Sempre alguma coisa tá mudando porque a gente conversa, aí tem que revisar de novo, faz outra mudança, [...] a gente que a gente precisa de linguística. Ela, linguística tem que ajudar a gente porque nós não consegue trabalhar sozinho. Mudar, nós não podemos fazer sozinho. [...] Quem ajudou a gente montar depois é Ruth Monserrat⁴⁶, ela sempre vinha [...]. Ela ajudou um pouco, agora tem outra mudança a gente precisa ela de novo. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

⁴⁵ Ismael Tressmann é doutor em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴⁶ Ruth Maria Monserrat é doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora na área de Linguística Indígena (língua Myky e línguas do tronco tupi).

Não é possível pensar uma alfabetização do povo Zoró que atenda as suas necessidades sem uma ortografia própria. Nem, tão pouco, a construção de uma ortografia no contexto das comunidades do povo Zoró sem a participação coletiva.

Devido ao contato relativamente recente com a escola e a falta de efetividade dos órgãos competentes, essa ortografia ainda não pode ser considerada acabada, no entendimento do professor Edilson Waratã. Esse problema enfrentado causa preocupações nos professores indígenas por causa das limitações impostas diante de cada falha encontrada na atual ortografia. Para esses professores indígenas a escrita é o meio de: “não esquecer nossa língua por isso tem que registrar, é fazer ortografia nossa língua para outros que vai vir não esquecer a língua. Por isso que tem que fazer a escrita” (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Um trabalho pensado conjuntamente entre especialistas nas áreas da antropologia, da pedagogia, da linguística e dos falantes da língua tradicional Panyjeje poderia trazer grandes resultados para o aperfeiçoamento da ortografia Zoró. Afinal de contas, essa ortografia é uma forma de registrar a identidade desse povo. E mesmo apresentando algumas necessidades de ajustes na ortografia, houve um desenvolvimento considerável da escolarização do povo Zoró.

2.3.2 A AÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES ZORÓ

Legalmente a educação escolar para o Zoró data o ano de 1994 com a criação de quatro escolas municipais, nos anos de 1994 e 1996, pelo município de Aripuanã - MT em algumas comunidades da área.

A escola Zawã Kej Alakit foi criada pelo Decreto nº 414 de 08 de agosto de 1994 e sua construção predial foi realizada na aldeia Zawã Kej, sua estrutura física possui estilo semi-tradicional com cobertura de palhas, piso de cimento e paredes em madeira; a escola Zawit Wawã foi criada pelo Decreto nº 415 de 08 de agosto de 1994 e sua construção predial foi realizada na aldeia Bubyrej sua estrutura construtiva possui um estilo semi-tradicional com cobertura de palhas, piso e paredes em alvenaria. A escola Tamali Syn foi criada pelo Decreto nº 537 de 02 de maio de 1996 e sua construção foi realizada na aldeia Tamali Syn, sua

estrutura física é uma maloca em estilo semi-tradicional com cobertura de palhas, piso de cimento e paredes em alvenaria. E a escola Guwa Puxurej criada pelo Decreto nº 583 de 02 de maio de 1996 e sua construção realizada na aldeia Guwa Puxurej (aldeia do José), sua edificação é uma maloca em estilo semi-tradicional, cobertura de palhas, piso e paredes em alvenaria. À guisa de complementar as informações, apresenta-se imagens de duas escolas da Terra Indígena Zoró.

Figura 1 - Escola Municipal Guwa Puxurej (estilo semi-tradicional / Dezembro de 2013).



Figura 2 - Escola Municipal Zawã Kej Alakit (estilo semi-tradicional / Dezembro de 2013).



A partir das quatro primeiras escolas municipais foram criados vários anexos das mesmas em outras aldeias espalhadas pela Terra Indígena Zoró, Lisboa (2006:97) dá conta de que em 2006 já existiam 20 escolas de ensino fundamental e duas aldeias-escolas ofertando 5º a 9º ano e ensino médio para os Zoró. De acordo com o senso da SEDUC/MT e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Rondolândia/MT, em 2013, existiam 21 escolas atendendo pelo município de Rondolândia, ou seja, de 2006 a 2013 foi criado mais uma escola municipal, além das duas aldeias-escolas atendendo pelo estado de Mato Grosso. Assim, além das quatro escolas municipais foram criados mais dezessete anexos – somando vinte e uma unidades - que ofertam as séries iniciais. Ao todo, somando as escolas municipais com as escolas estaduais o número chega a 23 estabelecimentos de ensino (Tabela 4). Esse número de escolas é decorrente da criação de novas aldeias na Terra Indígena, aumentando assim as necessidades educacionais e conseqüentemente o número de escolas.

A grande quantidade de escolas, espalhadas pelas comunidades, que oferecem as primeiras séries e o número reduzido de alunos matriculados em cada uma delas causa certa

desconfiança pelo modo de ver da SEMED/Rondolândia/MT⁴⁷ de que não justifica manter uma escola com um número tão reduzido de alunos. Nas palavras de Lisboa (2006:98):

Às vezes o poder público parece entender o grande número de aldeias como uma forma de se criar mais assalariados. Não sabem eles que a multiplicação de aldeias é uma prática cultural comum para o equilíbrio entre os diversos clãs que formam o povo, bem como cria condições para o surgimento de novas lideranças.

Atuam nessas escolas 21 professores – dos 21, 19 são indígenas e 02 são professores não-índios - . Além dos professores, atuam pela SEMED/Rondolândia - MT mais um diretor, uma secretária e um técnico de assuntos educacionais. Todos esses profissionais são contratados pela prefeitura de Rondolândia – MT. Alguns dos professores indígenas não possuem nem mesmo o ensino fundamental completo. Aqueles que concluíram o ensino fundamental estão cursando o ensino médio nas aldeias-escolas da Terra Indígena Zoró, exceto um número muito reduzido, dentre esses 19 professores indígenas, que já cursaram o magistério indígena.

O povo Zoró demonstra preocupações com a falta de assessoramento da SEMED/Rondolândia/MT. para as escolas situadas no interior da Terra Indígena Zoró. Segundo as comunidades, os professores não são assistidos adequadamente com assessorias pedagógicas e formação continuada para o aperfeiçoamento profissional. Além disso, há reclamações de falta de material didático e manutenção de reforma nas escolas.

Em conversa com professores das aldeias-escolas, afirmam que os alunos vindos dessas escolas municipais para as aldeias-escolas apresentam limitações sérias. A ineficiência dos serviços públicos assistências na área da educação atinge uma parcela enorme das escolas indígenas brasileiras. Outro fato semelhante a essa situação enfrentada pelo povo Zoró é a educação escolar para o waiãpi criticado por Gallois (2001:31):

Os professores waiãpi, por enquanto, não estão suficientemente habilitados na prática do ensino para assumir a tarefa de alfabetizar sozinhos as crianças na língua materna, sem acompanhamento permanente. E também não tem o domínio do português e da matemática para garantir a continuidade da pós-alfabetização em português dos alunos, sem a participação de professores

⁴⁷ As quatro primeiras escolas municipais foram criadas pela prefeitura de Aripuanã – MT, mas com a emancipação do município de Rondolândia – MT essas escolas passaram para responsabilidade administrativa do novel município.

não-índios. Consequentemente, o nível de autonomia desejado pela relação aos agentes de contato é limitado.

Lisboa (2006:99-102) apresenta algumas dificuldades, no ano de sua pesquisa, que prejudica a oferta eficiente de uma educação escolar de qualidade. Segundo o autor as dificuldades eram: pedagógica, infraestrutura, material e relação escola-comunidade. Segundo o autor, ao realizar entrevista com professores (as) que atuavam nessas escolas a dinâmica da vida comunitária, a falta de Projeto Político Pedagógico e consequentemente Conteúdo Programático para as escolas que ofertavam 1ª a 4ª séries, falta de material didático na língua Pangyjej e subsidiário para alfabetização e ensino escolar, conhecimento deficitário por parte dos professores, falta de estrutura predial em algumas escolas e mobiliário incompleto eram algumas das dificuldades enfrentadas por eles no desenvolvimento de suas atividades docentes. Diz ainda, que os docentes da aldeia-escola Zawã Karej Pangyjej sentiam os resultados das dificuldades enfrentadas nas escolas pequenas das aldeias quando os alunos dessas escolas eram recebidos na Aldeia-Escola e não conseguiam apresentar conhecimentos suficientes para desenvolver suas leituras, interpretações de textos, escrita, cálculos, etc.

Desde o ano de 2006, data da pesquisa de Lisboa, até a atualidade (2013) muitos problemas denunciados não foram solucionados. Mesmo com a construção do PEBI/PZ, se observa a falta de assistência pedagógica, material didático, formação continuada, mobiliário e estrutura adequada. Conforme Silva (2001:14) “É inquietante [...] quando se conhece a já mencionada distancia efetiva que há entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias”. Se a educação escolar para a sociedade nacional, que vem sendo implementada no Brasil, não atende eficazmente a população nacional, mostrando as deficiências do Estado, não é de se surpreender que essas mesmas deficiências estatais alcancem os povos indígenas, até de forma mais violenta, que necessitam de uma atenção mais especial devido à complexidade que envolve a educação escolar indígena. Não se trata aqui de uma aceitação, de uma justificativa, mas da percepção de uma deficiência do Estado que o impede prestar os serviços públicos básicos, como é o caso da educação, para a população.

Um fator que está intrinsecamente relacionado com a qualidade da educação escolar ofertada aos indígenas é a formação docente. Com a dinâmica que gira em torno da educação escolar na atualidade é necessário um constante aprimoramento por parte dos

professores indígenas. Mas, para isso, é necessário que se crie programas de formação continuada para dar conta das necessidades nesta área educacional. Infelizmente, a política educacional brasileira não é preventiva, prefere correr atrás dos prejuízos. A formação dos professores Zoró está longe ainda do que deveria ser.

O número de professores indígenas atuantes nas Escolas-Aldeias é de 14 profissionais. Deles, 02 concluíram o curso superior pelo Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)⁴⁸, 05 estão em formação por esse mesmo programa e 02 professores estão em formação superior pelo Projeto AÇAÍ⁴⁹, 07 concluíram o mestrado indígena e apenas 02 possuem o ensino médio normal. A esses 14 professores indígenas somam-se mais 02 professores não-índios, um diretor e uma secretária no ano de 2013.

Em um quadro geral, as escolas municipais e estaduais da Terra Indígena Zoró possuem um corpo docente atuante de 33 professores indígenas e 04 professores não-índios. Esses professores atendem uma clientela de aproximadamente 245 alunos da rede municipal de ensino e 215 alunos da rede estadual de ensino. O total geral de alunos Zoró é de aproximadamente 460 alunos⁵⁰.

2.4 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO ZORÓ

Hoje, a gente constrói. Professores que trabalham com didático hoje. Eles faz planejamento, nós fazemos planejamento. [...] o índio faz o que o índio conhece isso a gente tá fazendo didática. Só dentro do que o pessoal conhece dentro da área, isso é didático hoje. [...] A gente produz mesmo, nós mesmo que produz ele para não vir de desconhecido. Ela, a SEDUC manda livro só que nós não aproveita ele muito. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

⁴⁸ Programa realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

⁴⁹ O Projeto AÇAÍ Superior é um projeto de formação intercultural indígena. Desenvolvido na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A SEDUC/RO, também desenvolveu um Projeto de formação, mas de nível mestrado para professores indígenas com esse mesmo nome AÇAÍ.

⁵⁰ Esses dados foram fornecidos pela SEMED e pela SEDUC da cidade de Rondolândia – MT.

Um grande problema enfrentado pelos professores indígenas Zoró na atualidade é a falta de material didático para o ensino em suas escolas. Mesmo com uma ortografia própria para a alfabetização na língua pangyjej não existe publicações de materiais para que os professores possam utilizar e facilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Quando os dados, vistos anteriormente, mostram o déficit na formação docente para estas escolas, e mostram ainda um quadro de profissionais, que uma parcela, ainda não concluiu nem mesmo o ensino médio, leva à conclusão que a alfabetização dos alunos acontece mais pela força de vontade, como se caracteriza todo o processo educacional para o Zoró, do que pela assistência do Estado.

Quando os professores indígenas Zoró fazem seus planejamentos diários, na declaração do professor Edilson Waratã, constroem seus materiais didáticos que serão utilizados naquela situação específica. Tem-se, conforme presenciado na pesquisa de campo, na alfabetização da língua materna, um pequeno texto produzido pelo professor, de onde o mesmo extrai as atividades para desenvolver com seus alunos. Nesse sentido, o material didático é elaborado no improviso para cada aula de alfabetização.

A falta de um material impresso na língua Pangyjej e o déficit na formação docente interferem diretamente no desenvolvimento discente prejudicando o andamento educacional na escola para o Zoró.

A priori, são perceptíveis duas situações discrepantes a serem solucionadas para que essas escolas cumpram com seu papel na comunidade: a primeira é o material em língua portuguesa que é enviado pelo Estado. Esse material não é aproveitado nas escolas indígenas municipais que tem como função principal a alfabetização na língua Pangyjej – esse material serve raramente para recortes e colagens –. O ideal seria o Estado criar um projeto para produção de um material específico para alfabetização na língua materna do povo Zoró. A segunda está relacionada à exigência de produção de material didático, antes de cada aula, pelos professores municipais que não recebem formação adequada. Diante disso, percebe-se que os alunos são os mais prejudicados.

Na atualidade está apenas em andamento a confecção de um material misto para o auxílio nas escolas municipais.

[...] eu estou fazendo um misto. Um didático misto que vai ajudar um pouco pra gente indígena. Principalmente, diretamente o costume nosso. Diretamente histórico do nosso povo. [...] Eu mandei dois material e uma de alfabetização de primeira a quarta. E tá em andamento através da faculdade UNEMAT de Mato Grosso. (FERNANDO XINEPUKUIKAP ZORÓ, 28/11/2013).

A produção de um material impresso que possa ser utilizado nas escolas da área indígena esbarra na falta de recurso próprio, mão de obra especializada, na burocracia estatal e na dificuldade de estabelecer parcerias com outras instituições. Devido a todos esses empecilhos a produção desse material é tomada pela lentidão que desmotiva os professores indígenas em montar projetos de produção desses materiais.

Mesmo diante dessas dificuldades apresentadas pelos professores Zoró, está em andamento outro projeto que visa melhorar as condições de ensino em suas escolas. O professor Fernando Xinepukuikap Zoró traz a lume a existência de um projeto que implementará o trabalho educacional desde as séries iniciais até o ensino médio.

E também a gente tem agora em projeto de diretamente do MEC através da APIZ onde todos os professores estão participando do projeto e tá sendo em andamento a realização do projeto. E a gente acredita que vai ajudar um pouco pra nós. Onde entrou 1º a 4º, 5º a 9º e ensino médio.
[...] Na língua panyjeje e na língua portuguesa. Na finalização do projeto a gente vai tá tudo junto, todos os professores juntos fazendo e tradução (FERNANDO XINEPUKUIKAP ZORÓ, 28/11/2013).

A forma de ensino utilizado pelos professores Zoró, deixando à parte as limitações já citadas, é o mais adequado para o alcance dos objetivos da educação escolar indígena. Nele, objetiva-se, dentre outros fatores, o respeito à cultura tradicional do povo, a formação do cidadão e o atendimento aos interesses de sua comunidade. A didática de ensino parte da vida prática da comunidade, suas caçadas, pescas, coletas de frutos, coletas de ervas, plantios e demais ações naturais da comunidade e da família em que os alunos já possuem sua cosmovisão. Nessa realidade de alfabetização a interdisciplinaridade é naturalmente desenvolvida.

A mesma forma de ensino acontece nas aldeias-escolas com uma diferença de que nesse novo ambiente escolar existe o desafio, para os alunos, que são as disciplinas da grade comum.

A partir das produções dos próprios professores em seus planejamentos são trabalhadas todas as disciplinas da grade curricular. Contudo, as disciplinas são trabalhadas mais isoladamente umas das outras e os alunos passam a sentir dificuldades devido a essa fragmentação.

Geografia a gente trabalha onde o pessoal zoró morava. [...] Nós num usa geografia do branco. Só que a gente pesquisa onde os índios moravam antigamente. Então, esse Geografia a gente faz, desenho no rio dos índio mesmo, [...] da área indígena.

[...] História, eu tenho várias histórias dos índio a gente aplica pro nosso aluno. É assim que a gente tá fazendo. A gente, às vezes, a gente pega também de vocês, porque história é uma história só. A gente pega a do Cabral que chegou no Brasil. Esse a gente usa. Só que vem destruindo os índios. A gente pode falar também isso pros alunos, só que a gente monta ela, cria ela, depois aplica pra eles. (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Nos termos do PEBIE/PZ (2011:76), o objetivo da escola para o Zoró não é a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e sim a formação do indivíduo consciente de sua cultura diferenciada e com preparo para conviver com a diversidade, com seus etnoconhecimentos internalizados, bem como, conhecedor das tecnologias da sociedade envolvente adequadas para o usufruto racional e sustentável de sua terra, não há de pensar a educação para o indígena Zoró a partir da escola da sociedade nacional que pretende manter em funcionamento a “máquina” da produção e do consumo. Dessa forma, os conteúdos da grade comum são utilizados nessa escola indígena como subsidiários apenas.

É necessário o entendimento de que essa formação escolar não pretende por o Zoró no mundo competitivo do mercado de trabalho da sociedade envolvente. Logo, as críticas realizadas nesse trabalho sobre a qualidade do ensino nas escolas referidas não partem da perspectiva da qualificação de mão de obra para a competição no mercado de trabalho e sim da perspectiva da eficiência para cumprir com os objetivos da educação diferenciada para esse povo específico. Ou seja, ainda há muito que melhorar para que o Povo Zoró alcance a excelência na educação escolar.

Um fator que deve ser levado em consideração é o perigo da escola indígena produzir um sentimento de revanchismo contra a sociedade envolvente. No caso da citação acima da entrevista realizada com o professor Edilson Waratã, o mesmo utiliza-se da história do descobrimento do Brasil abordado pelos livros didáticos. Porém trata do desencadeamento

dessa descoberta por uma perspectiva indígena. Assim, Pedro Álvares Cabral é visto como o indivíduo que trouxe a destruição para os povos indígenas. Sabe-se que as consequências desse contato foram, de fato, desastrosas para esses povos, disso não há dúvidas.

A escola indígena para o Zoró não adota o livro didático como material balizador dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. É apenas um material suplementar para auxiliar o professor no desenvolvimento de suas atividades que utiliza os elementos culturais da comunidade como referência principal de sua prática de ensino.

Esses elementos culturais são pesquisados pelo professor de forma mais aprofundada junto ao orientador da cultura⁵¹ presente na vida da escola.

Ele pesquisa através do orientador da cultura trazendo esse mestre da cultura pra dentro da sala de aula, onde ele vai ensinar a parte teórica e consequentemente a parte prática. Esse trabalho é feito basicamente em todas as disciplinas de uma área específica que é Ciência e Saberes Indígenas⁵², [...] e todas essas disciplinas da área Ciências e Saberes Indígena ela é norteadada pelo orientador da cultura (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Além de poder contar com o orientador da cultura no processo de ensino-aprendizagem, os professores indígenas que trabalham as disciplinas específicas dentro da área de Ciências e Saberes Indígenas, contam também com a presença dos anciãos das comunidades sempre presentes na aldeia-escola. Esse projeto de uma escola diferente, ou seja, aldeia-escola foi concretizado para alcançar, dentre outros resultados conforme já especificado acima, esse resultado de interação que facilita o ensino-aprendizagem. Nesse aspecto tem obtido bom resultado.

Na atual conjuntura a produção de material didático é baseado nos elementos materiais e nos elementos imateriais da cultura do povo Zoró. Sendo que é nas narrativas e

⁵¹ Segundo o Art. 7º do Regimento Interno da Escola Zarup Wej “A orientação da cultura Zoró é encarregada pela orientação de atividades da cultura do povo, do aconselhamento e mediação de assuntos entre alunos e professores, com o intuito de prover condições satisfatórias para a aprendizagem”.

⁵² A área de conhecimento Ciências e Saberes Indígenas é formada pelas disciplinas: Práticas Culturais e sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas (oferecidas no segundo e terceiro ciclos que compreende do 4º ao 9º ano); Antropologia, Extrativismo, Agroecologia, Zootecnia, Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas (oferecidas no terceiro ciclo que compreende do 1º ao 3º ano do ensino médio).

nas atividades práticas do orientador da cultura e dos demais anciãos que se encontra o principal apoio para o desenvolvimento das atividades docentes dos professores indígenas.

Segundo o professor Robson as

[...] disciplinas de Educação Física, Artes, Língua Materna, História, Geografia, Sociologia, a própria Filosofia, a gente pode trabalhar de forma tranquila com o orientador da cultura que a gente consegue ter mais êxito do que tá trabalhando com os conteúdos específicos dos livros didáticos que a gente recebe. Até mesmo porque esses livros não aproximam da realidade dos povos indígenas (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Os livros didáticos não tratam da realidade do povo Zoró. Isso dificulta para o aluno compreender algo fora da sua realidade. A isso somam-se as limitações dos alunos com a língua portuguesa que agrava ainda mais a compreensão acerca dos conteúdos dos livros didáticos a serem trabalhados. Quando o professor planeja sua aula a partir das coisas reais, do mundo do aluno, este o compreende com mais facilidade. O professor caminha dentro da grade curricular comum com seus conteúdos, mas aproximando esses conteúdos da realidade do discente.

Nessa medida, o próximo capítulo avança no sentido de apresentar o processo de implementação da educação escolar de ensino médio para o Zoró, bem como a aldeia-escola Zarup Wej e suas características. Apresenta também a organização curricular, a prática pedagógica do ensino de História e o método de avaliação do rendimento escolar nesse tipo diferenciado e específico de educação.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO NA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ

Este capítulo é um estudo sobre o processo em que o ensino médio passou a ser oferecido para a clientela escolar Zoró. Para a realização do estudo foi utilizado os documentos oficiais que versam sobre o ensino escolar. Apresenta a construção da aldeia-escola Zarup Wej no seu estilo semitradicional. Essa aldeia-escola é uma tentativa do Estado tornar o ambiente escolar mais apropriado para os alunos indígenas minimizando assim a evasão escolar que acontece quando os indígenas são matriculados nas escolas para não-índios.

Apresenta ainda a criação e organização do currículo para o ensino de História bem como a prática pedagógica do ensino da disciplina História. Objetiva-se com essa análise conhecer como a disciplina História é vista e ensinada para alunos indígenas zoró, uma vez que a história oficial, desenvolvida nos livros didáticos, possui suas versões próprias do ocidental colonizador. Dessa forma também será possível, por analogia, ter compreensão do desenvolvimento das outras disciplinas da grade curricular.

Finalmente, será apresentado o sistema de avaliação de rendimento dos alunos, objetivando apresentar a eficiência da educação escolar para o Zoró. Quando não foi possível uma análise a partir dos documentos oficiais, utilizou-se a pesquisa de campo bem como revisão bibliográfica como suplemento para preencher as lacunas existentes entre os documentos e a praxe escolar.

A implementação do ensino médio para o Zoró significou um grande avanço no processo de escolarização desse povo. Essa iniciativa deu-se devido ao aumento do nível de escolarização do povo Zoró, conforme já abordado no capítulo 2 desse estudo, fazendo-se necessário a implementação da educação escolar de ensino médio frente à necessidade de proporcionar a continuidade do processo educacional em níveis mais elevados. Assim, foi criada a Aldeia-escola Estadual Indígena de Educação Básica Zarup Wej no ano de 2007.

Situada na Terra Indígena Zoró no município de Rondolândia – MT. Entende-se que o momento exigia o favorecimento para que a clientela das comunidades do povo Zoró pudesse dar continuidade aos estudos. A partir desse pensamento, conforme o PEBI/PZ (2011:14):

[...] a comunidade Zoró iniciou em 2005 a construção de uma outra Aldeia-Escola, nos mesmos moldes da primeira, [...]. O aumento da demanda pelo Ensino Médio levou a comunidade a reivindicar que a SEDUC de Mato Grosso institucionalizasse essa nova Aldeia-Escola com a ampliação da oferta da Educação Escolar para além do Ensino Fundamental. Assim, em 2007 foi criada a Aldeia- Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej”.

Essa aldeia-escola criada em 2007 seguiu o mesmo modelo da primeira aldeia-escola criada no ano de 2001 na Terra Indígena Zoró. A primeira foi a Aldeia-escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej”⁵³, que posteriormente (2009), passou para a responsabilidade da SEDUC/MT como anexo da Aldeia-escola Estadual Indígena de Educação Básica Intercultural e Específica Zarup Wej. Em 2014, a SEDUC/MT possui a responsabilidade da efetivação da educação escolar por meio dessa instituição escolar Zarup Wej e seu anexo Zawã Karej Pangyjej.

[...] a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangyjej foi construída em um local não habitado nas proximidades do Rio Branco, lugar propício para [...] a prática das atividades tradicionais de sobrevivência, oferecendo terras mais propícias à agricultura, facilitando a reprodução do ambiente tradicional da aldeia Zoró e possibilitando a realização de atividades tradicionais e introduzidas de auto-sustentação pelos alunos, professores, monitores e conselheiros (PEBI/PZ. 2011:13).

O Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Direitos Humanos – Área das Comunidades Indígenas (CAOP INDÍGENA)⁵⁴ assinala que o ensino médio para os indígenas é uma prioridade conforme estabelecido Plano Nacional de Educação (PNE). Nos termos desse documento:

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do

⁵³ Zawã Karej Pangyjej em português significa “muitas portas para o Povo Zoró”.

⁵⁴ Fonte: CAOP INDÍGENA. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=38>> Pesquisa realizada em: 15/01/2014.

acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere às lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

As mesmas dificuldades enfrentadas para prosseguir os estudos após a conclusão dos quatro primeiros anos nas escolas municipais, conforme analisado no segundo capítulo desse trabalho, estendeu-se para o ensino fundamental na aldeia-escola Zawã Karej Panyjeje – estabelecimento municipal - antes da criação de um estabelecimento estadual que ofertasse o ensino médio. Os avanços da educação escolar para o povo Zoró aconteceram de forma gradativa e a custo de muito empenho de suas lideranças locais e da Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ).

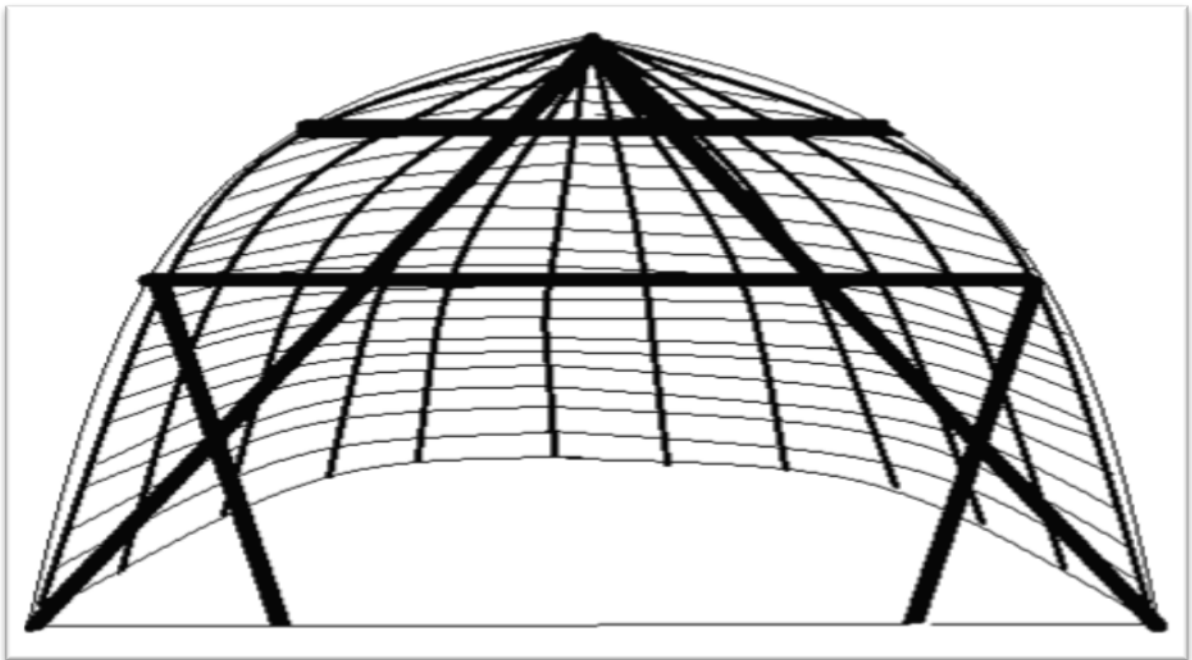
Na sequência será apresentado a aldeia-escola Zarup Wej no seu modelo semitradicional, sua funcionalidade e suas necessidades de melhorias decorrentes do fato de que algumas adaptações feitas a partir da arquitetura tradicional Zoró não corresponderam efetivamente com a funcionalidade esperada dos prédios escolares. O tradicional nem sempre é sustentável e ecologicamente correto.

3.1 AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ

[...] Em busca de uma escola que possibilite o pleno exercício da cidadania e da interculturalidade, respeitando suas particularidades linguístico-culturais, o povo Zoró conseguiu mobilizar recursos governamentais e não governamentais para a construção de prédios escolares inspirados na arquitetura Tupi Mondé (PEBI/PZ, 2011:17).

O esquema estrutural utilizado pelo povo Zoró em suas edificações tradicionais, segue os esquemas das figuras 3, 4, 5 e 6. Essas figuras são dos cortes frontais e laterais das malocas⁵⁵.

Figura 3. (Vista frontal da estrutura interna em madeira de uma maloca baixa).



⁵⁵ Chama-se de maloca as edificações tradicionais, construídas em palhas de babaçu (*Orbignia martiana*) e utilizadas para moradias pelo povo Zoró. Essas edificações variam de tamanho, mas pode habitar várias famílias.

Figura 4. (Vista lateral da estrutura interna em madeira de uma maloca baixa).

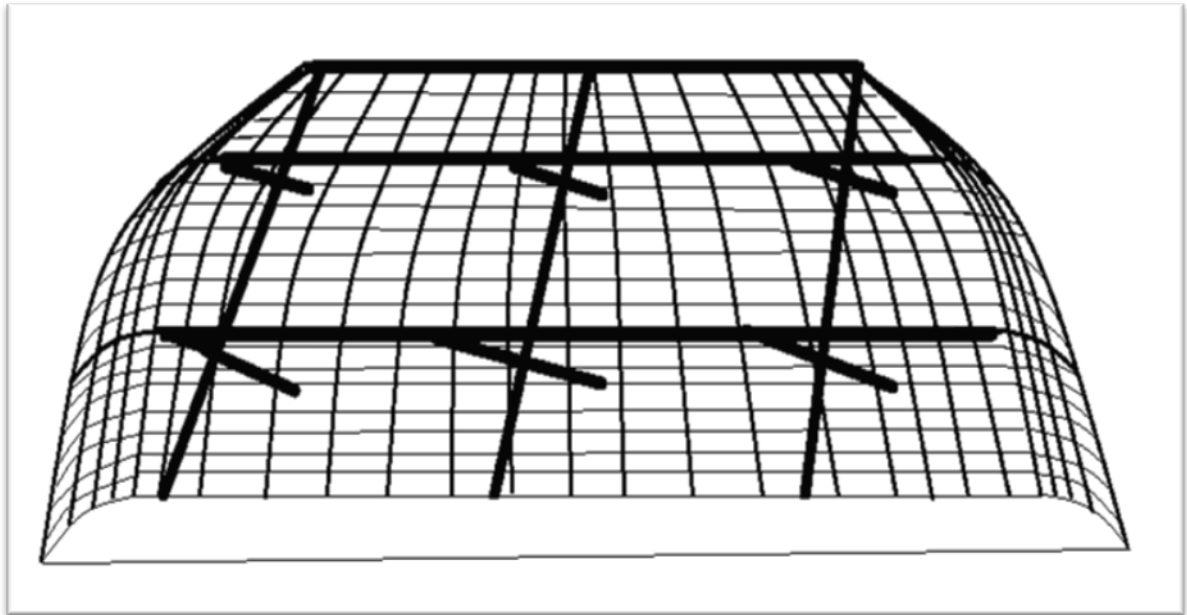


Figura 5. (Vista frontal interna da estrutura em madeira de uma maloca alta).

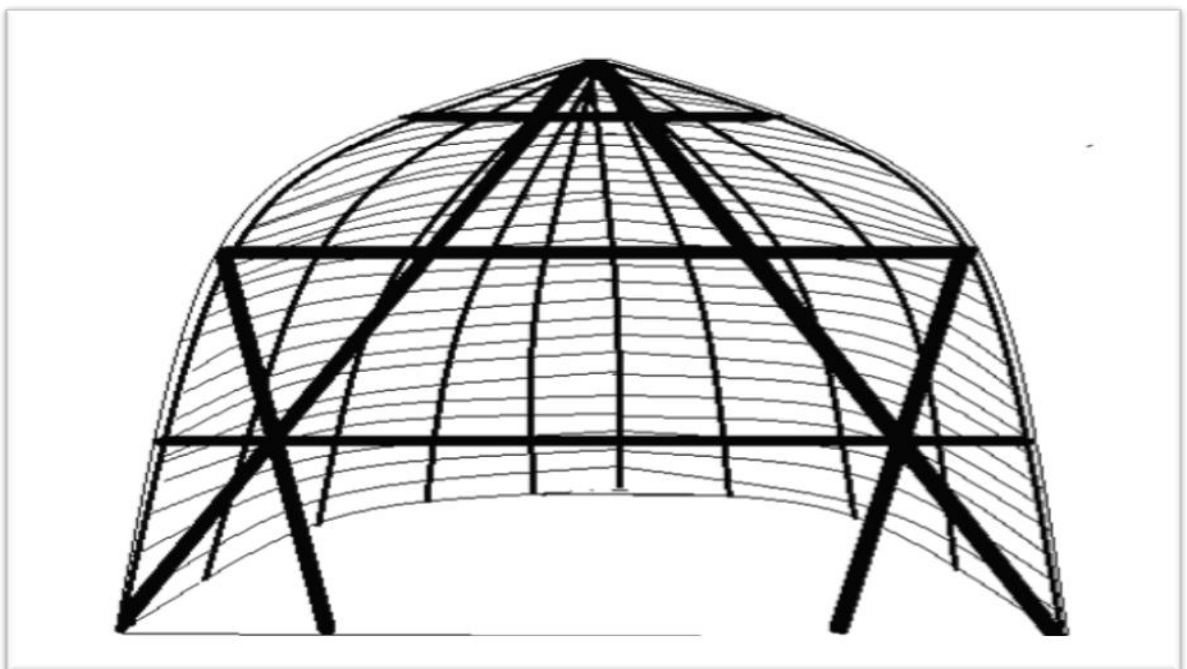
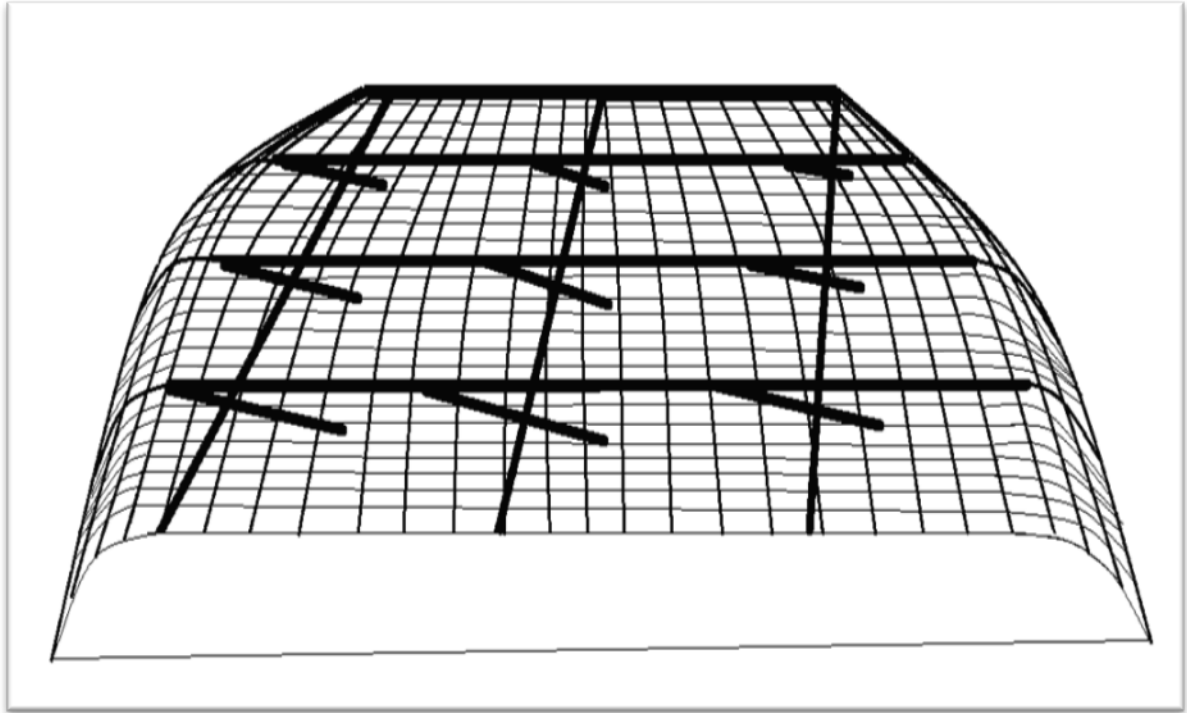
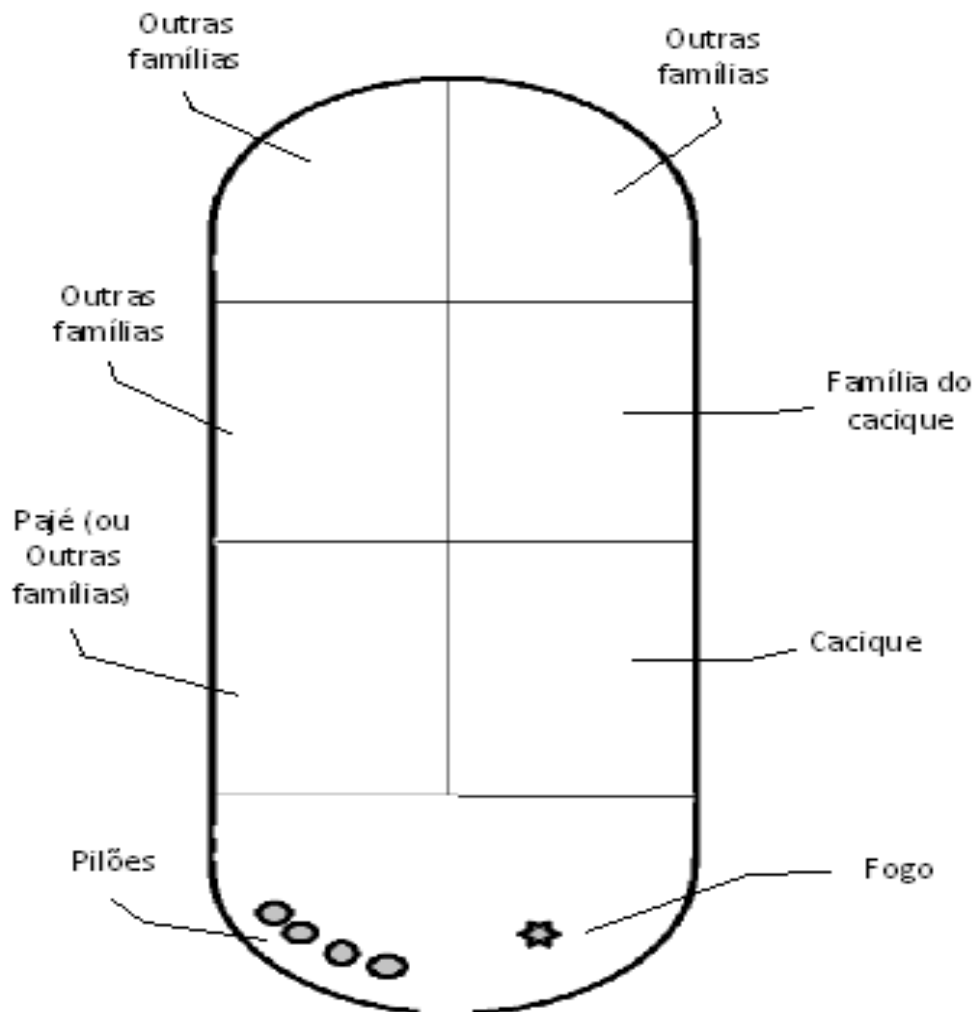


Figura 6. (Vista lateral da estrutura interna em madeira de uma maloca alta).



Lisboa (2008:25), utilizando-se dos estudos de Brunelli apresenta a planta baixa de uma maloca tradicional do povo Zoró e a distribuição de seus habitantes. É o que apresenta a figura 7.

Figura 7. (Planta baixa de habitação tradicional Zoró e distribuição dos ocupantes).



Como já tratado anteriormente, no período anterior do contato, o povo Zoró vivia em clãs distribuídos na região onde hoje compreende a Terra Indígena Zoró. Esses clãs viviam em malocas (habitações) – cada aldeia possuía até no máximo seis unidades dessas habitações – que comportavam algumas dezenas de pessoas em cada uma delas. Lisboa sublinha a capacidade de uma maloca para habitação e a importância da mesma para o povo Zoró:

A aldeia tradicional Zoró era formada pela casa ou maloca (zap)⁵⁶. Segundo relatos dos mais velhos, moravam até oitenta pessoas [...]. [...] a utilização da maloca serve a três finalidades definidas: local para atividades cotidianas, ensino e aprendizagem da cultura, danças rituais, espaço para realização de funeral e símbolo de identidade. As atividades cotidianas da aldeia envolvem o descanso, o preparo dos alimentos, as conversas informais, a intimidade da família, as brincadeiras. A maloca como local de ensino e aprendizagem diz respeito às cerimônias rituais, aconselhamentos, histórias contadas à noite e pela madrugada, ao rito de passagem feminino (no fundo da maloca é separado um espaço: clausura, onde a jovem fica isolada dos demais moradores), às cerimônias de cura, dentre outras. Quanto ao local para realização de funeral, é a maloca o local onde são enterrados os mortos da aldeia, e após, é queimada para simbolizar o corte das relações do espírito da pessoa enterrada com as pessoas vivas da aldeia. Quanto ao espaço de identidade é que raras são as aldeias Zoró que não tenham uma maloca, mesmo em meio às casas de material ou alvenaria construídas de acordo com o padrão ocidental. É como se: não existir maloca não existe aldeia, e, portanto, espaço para os rituais e festas tradicionais. É também a representação de poder do zawi-ai (cacique) local. A maioria deles mora na maloca ou tem uma maloca para seu descanso (LISBOA. 2008:24-25).

Em 2014 existem apenas duas malocas tradicionais, em duas aldeias lideradas por caciques mais conservadores, em toda a Terra Indígena Zoró. Mesmo assim, para a construção dessas malocas, foram utilizadas algumas madeiras industrializadas ao invés de madeiras brutas. Diferentemente do que sublinha Lisboa na citação anterior, as malocas, hoje, não são utilizadas como moradia. Apenas para preparação de alguns alimentos, descanso e interações sociais.

Aos poucos a cultura zoró foi agregando elementos da cultura nacional e suas edificações foram sendo mudadas. É o que pode observar nas imagens das escolas (figuras 1 e 2) em anexo, onde foi utilizado madeiras e outros elementos industrializados para a construção. Também pode ser visto a utilização desses materiais na figura 8. Essa figura mostra uma maloca abandonada da aldeia Zawã Kej⁵⁷.

⁵⁶ Na língua panyjej o nome dado para a habitação tradicional do povo Zoró é “zap”.

⁵⁷ Em português significa “porta de entrada, ou portão de entrada”.

Figura 8. (Maloca zoró em estilo semi-tradicional / Dezembro de 2013).



As aldeias de hoje são formadas por casas construídas em alvenaria, ou madeira e suas coberturas são de telhas fibrocimento ou telhas de barro. As coberturas de folhas do babaçu (*Orbignia martiana*) atadas com a entre casca – envira – da envireira (*Anona Longifolia*) são raras e quando são construídas possuem o modelo das casas da sociedade envolvente, como pode ser percebido na figura 9.

Figura 9. (Casa zoró em folhas de babaçu, no estilo das casas da sociedade ocidental / Dezembro de 2013).

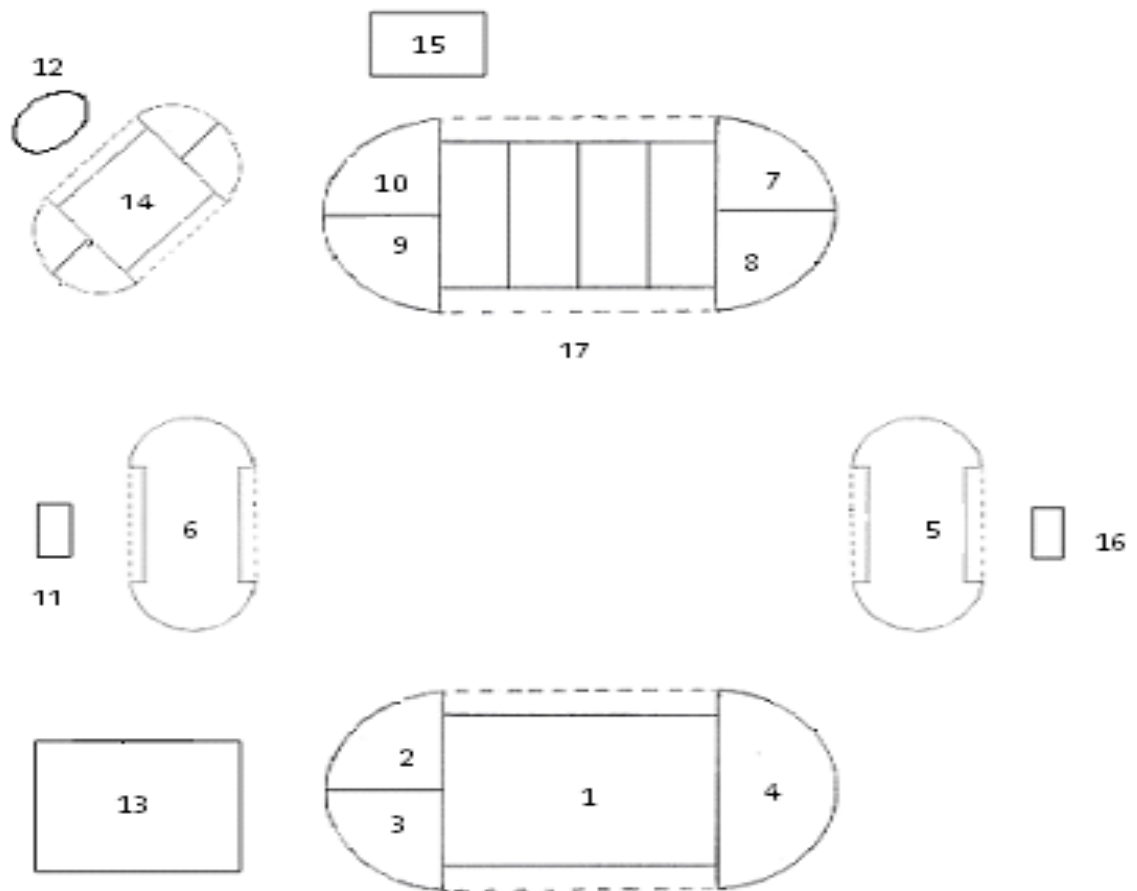


A facilidade de aquisição e de construção com os produtos industrializados, além da durabilidade das edificações realizadas com esses produtos, é o fator mais atrativo para sua utilização na atualidade.

Não é pretendido aqui discutir a cerca da adequação ou da inadequação dos produtos industrializados e do modelo arquitetônico dessas edificações. Pretende apenas analisar as mudanças que ocorreram na cultura material do povo Zoró – edificações – durante esses quase quarenta anos de contato com a sociedade envolvente, para melhor entendimento sobre edificação da aldeia–escola Zarup Wej.

A aldeia-escola Zarup Wej está distribuída espacialmente em uma área de aproximadamente 10.000 m² conforme demonstrado na figura 10, desenvolvida a partir da pesquisa de campo. Também serão apresentadas as figuras dos principais prédios do complexo escolar. São elas: figuras 11 – 17.

Figura 10. (Planta baixa da distribuição espacial da aldeia-escola / Dezembro de 2013).



- 1 – Refeitório
- 2 – Sala multiuso
- 3 – Sala multiuso
- 4 – Cozinha
- 5 – Alojamento feminino
- 6 – Alojamento masculino
- 7 – Secretaria
- 8 – Biblioteca
- 9 – Sala utilitária
- 10 – Sala utilitária
- 11 – Banheiro masculino
- 12 – Banheiro do alojamento dos professores
- 13 – Alojamento de casais
- 14 – Alojamento dos professores
- 15 – Casa do mestre da cultura
- 16 – Banheiro feminino
- 17 – Salas de aula.

Os alojamentos masculino e feminino, que podem ser vistos nas figuras 11 e 12 foram construídos em alvenaria e com cobertura de folha de babaçu. Essas edificações têm aproximadamente 89 metros quadrados cada uma, com capacidade suficiente para abrigar a clientela escolar.

Figura 11. (Alojamento feminino / Dezembro de 2013).



Figura 12. (Alojamento masculino / Dezembro de 2013).



O alojamento dos professores (não-índios), que pode ser visto na figura 13 também segue a mesma estrutura e metragem dos demais alojamentos. A diferença existente entre esse e os demais alojamentos são as paredes divisórias dos cômodos, conforme a planta baixa do complexo escolar já apresentada.

Figura 13. (Alojamento dos professores /Dezembro 2013).



O alojamento dos alunos casados e dos familiares visitantes dos alunos é aberto – sem paredes – e com cobertura de palha, conforme a figura 14. Com medida de aproximadamente 60 metros quadrados.

Figura 14. (Alojamento dos alunos casados e visitantes indígenas / Dezembro de 2013).



A casa do mestre da cultura, conforme a figura 15 possui medida de aproximadamente 30 metros quadrados e segue o mesmo modelo do alojamento dos alunos casados e familiares visitantes, com a diferença de que possui paredes de palha.

Figura 15. (Casa do mestre da cultura / Dezembro de 2013).



O prédio do refeitório, conforme figura 16, é construído em alvenaria e com cobertura de folhas de babaçu, é um ambiente amplo, medindo aproximadamente 215 metros quadrados e conta ainda com um mezanino medindo 33,63 m². No mesmo prédio existem duas salas multiuso de baixo do mezanino – separadas do refeitório por paredes – medindo mais ou menos 16,50 metros quadrados e uma cozinha do outro lado medindo 33,63 metros quadrados – as medidas das salas multiusos e da cozinha estão inclusas na medida de 215 metros quadrados do prédio – separada do refeitório por um balcão em alvenaria com cerâmica. O refeitório é um ambiente arejado e adequadamente equipado com mobiliário. Como é possível notar pela imagem do prédio a cobertura foi refeita no início de 2013 e apresenta boas condições.

Figura 16. (Refeitório / Dezembro de 2013).



Finalmente, o último prédio analisado é o prédio que contém as salas de aulas conforme figura 17. Esse prédio mede aproximadamente 240,9 metros quadrados e está dividido em quatro salas. Três delas medindo 27,85 metros quadrados cada uma e uma delas medindo 27,31 metros quadrados, divididas por paredes em alvenaria. Possui também, de um lado, duas pequenas salas utilitárias medindo 12,17 metros quadrados cada uma e separadas por paredes em alvenaria. Uma delas funciona como sala de informática e a outra é utilizada para planejamento. Do outro lado, com as mesmas especificações dessas duas pequenas salas utilitárias foram construídas mais duas pequenas salas que funcionam, uma como biblioteca, outra como secretaria. Sobre essas pequenas salas, duas em cada extremidade do prédio, foram construídos dois mezaninos medindo aproximadamente 24 metros quadrados cada um deles.

A cobertura desse prédio, feita em folhas de babaçu, também foi refeita no início do ano de 2013 e está em perfeito estado. Todos os prédios do complexo escolar não possuem forração, apenas a cobertura do teto como é tradicionalmente a cultura do Povo Zoró.

Figura 17. (Prédio de salas de aulas, planejamento, informática, biblioteca e secretaria / Dezembro de 2013).



O espaço de aproximadamente 700 m² localizado entre o prédio das salas de aula, o prédio do refeitório e os alojamentos feminino e masculino é utilizado para as atividades físicas como futebol, vôlei, além de outras modalidades de esportes e lazer.

Os três banheiros foram feitos em alvenaria e com cobertura de telhas fibrocimento. Possuem aproximadamente 6 metros quadrados cada um deles⁵⁸.

A energia elétrica que abastece a escola, apenas das 18:00 às 22:00 hs. é proveniente de um conjunto gerador que funciona com combustível diesel. A escola possui ainda aparelhos eletrônicos para o funcionamento de internet e rádio de comunicação.

Esse complexo escolar é considerado semitradicional devido a utilização de alguns materiais industrializados e as alterações implementadas no que seria uma habitação tradicional da cultura Zoró. Essas alterações foram necessárias para: facilitar a luminosidade do ambiente, ajudar na conservação do mobiliário, proporcionar arejamento, fazer a separação dos ambientes das salas com paredes, dar maior durabilidade para a estrutura predial evitando constantes manutenções, etc. E assim, aos poucos, mais elementos da cultura da sociedade envolvente vai tomando espaço na cultura tradicional indígena Zoró.

[...] Atualmente, a experiência mostrou que a cobertura de palha não é funcional, pois além de aumentar a umidade do ambiente, deteriorando livros, móveis e equipamentos, exerce impacto sobre o meio ambiente: é preciso cerca de 4 a 6 mil palhas para cobrir uma única oca. Por isso a comunidade está buscando formas de substituir a cobertura de palha por telha “ecológica”, feita a partir do aproveitamento de resíduos de madeira e de petróleo, que é flexível e dá condições para se trabalhar na construção ovalar (PEBI/PZ, 2011:18).

Apesar da cobertura tradicional proporcionar um ambiente interno com clima mais agradável, torna-se inviável devido a quantidade de pés de babaçu que seriam dizimados para cobrir todo o complexo escolar. Pois, se é utilizado de 4 a 6 mil folhas para cobrir uma habitação tradicional com medida de aproximadamente 120 metros quadrados, o complexo predial da escola que seria coberto com folhas mede aproximadamente 1.000 metros quadrados utiliza de nove a dez vezes mais, chegando a um número aproximado de 36 a 60

⁵⁸ Os três banheiros são suficientes pelo fato da escola ser localizada à margem de um riacho chamado Rio Cigano afluente do Rio Roosevelt. Esse rio é muito utilizado para o banho, pelos alunos e professores indígenas.

mil folhas de babaçu. Além de tudo a durabilidade de uma cobertura tradicional é de poucos anos, sendo necessário a substituição das folhas antigas por outras novas, o que levaria a novos cortes de babaçu. Em resumo, para um complexo escolar com tais dimensões, esse tipo de cobertura é ecologicamente inviável. Nas imagens em anexo é possível ver que alguns prédios estão cobertos com lonas para evitar vazamentos nos telhados que estão precisando de manutenção.

Por tudo isso, o tradicional, nesse caso, não é autossustentável e nem tampouco ecologicamente correto.

Após essa análise e demonstração estrutural da aldeia-escola Zarup Wej pretende-se averiguar o funcionamento da escola no que tange a organização curricular e especificamente como é organizado o currículo do ensino de História para os alunos do ensino médio.

3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de tudo, é salutar compreender a organização da grade curricular do ensino médio para o Zoró bem como os instrumentos de ensino-aprendizagem integrantes da prática educativa da escola Zarup Wej para só depois analisar a organização e o funcionamento do desenvolvimento das atividades de História em uma escola intercultural e específica como é o caso do objeto desse estudo.

Conforme especificado no PEBI/PZ (2011:131), “O ensino médio ministrado nas aldeias-escolas terá a duração de três anos, de acordo com a base nacional comum complementada com a parte específica e diferenciada, seguindo os princípios filosóficos e pedagógicos previstos neste documento”.

Mas, para que se tenha melhor compreensão da organização curricular da aldeia-escola Zarup Wej é importante conhecer os instrumentos auxiliares de ensino-aprendizagem apresentados a seguir.

3.2.1 INSTRUMENTOS AUXILIARES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ

A proposta inicial para o desenvolvimento do ensino escolar na escola Zarup Wej, apresentado no seu PPP (2011:78-79), conta com alguns elementos auxiliares nesse processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos aliados às atividades presenciais na escola pretende a efetividade da continuidade extraclasse durante o período da alternância nas aldeias de origem. Objetiva manter a clientela escolar em atividades de estudos mesmo fora do ambiente aldeia-escola proporcionando um contínuo crescimento de seu alunato.

Essas atividades extraclasse, em sua proposta inicial no PPP, não são avulsas, mas direcionadas pelos docentes antes de cada alternância nas aldeias de origem de cada aluno. Como instrumento de ensino-aprendizagem é proposto:

a) Estudo de Meio: essa atividade extraclasse, para que alcance seus objetivos, precisa da participação de todos os professores e pressupõe primordialmente que o ensino nessa escola aconteça interdisciplinarmente. No final de cada sessão presencial os docentes decidem a temática e o roteiro da atividade de forma que a mesma tenha utilidade como um material didático a ser usado na próxima sessão presencial por todos os professores de maneira interdisciplinar.

b) Caderno de Realidade: – ou diário – nele são registradas todas as atividades realizadas pelo aluno nos seus estudos presenciais e extraclasse. É um instrumento interessante de avaliação para os docentes uma vez que, através dele, pode ser observado a evolução do conhecimento do aluno e seus aspectos organizacionais. Além de do mais, esse diário mantém o aluno conectado ao conhecimento tanto na escola com suas atividades presenciais e extraclasse oficiais quanto nas atividades mais simples do dia-a-dia na aldeia onde mora.

c) Visita de Estudo: funciona como uma prática do estudo de meio bem como em forma de excursões coletivas. Consiste em proporcionar o diálogo entre o mundo da escola com suas atividades internas e a dinâmica das aldeias locais da Terra Indígena Zoró bem como objetos de estudos fora dessas comunidades. Tais quais: rios, antigas aldeias tradicionais, lugares considerados importantes para a história do povo Zoró, lugares

importantes para a religiosidade tradicional, etc. A visita de estudo não se restringe a Terra Indígena Zoró, pode acontecer em lugares que for considerado importante para o desenvolvimento dos alunos.

d) Intervenções Externas: esse elemento de ensino-aprendizagem conta com a participação de pessoas que podem cooperar com o ensino e que não fazem parte efetivamente da realidade escolar local. As intervenções acontecem por meio de cursos, seminários e palestras na aldeia-escola.

e) Atividade de Retorno: é o desenvolvimento de um projeto de prática experimental para a comprovação de hipóteses levantadas no estudo de meio.

f) Caderno de Alternância: serve como instrumento de diálogo entre a escola e a família do aluno. Seu objetivo é aproximar escola e família fazendo uma participante da outra e vice-versa influenciando-se mutuamente.

g) Pepa né: momento em que a comunidade se reúne para compartilhar suas experiências diárias. Esse momento acontecia naturalmente quando a maloca era um elemento presente nas comunidades servindo como moradia comum, na ausência de malocas torna mais difícil essa atividade. Esse momento em que a comunidade troca experiências é fundamental na prática do ensino-aprendizado.

Os instrumentos de ensino-aprendizagem apresentados seriam fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, mas não houve entendimento adequado pelos docentes. Ao mesmo tempo, pareceu ao aluno, ser excessivamente aprisionado pela escola, mesmo estando fora dela no período de alternância. Em entrevista, o professor Fernando Xinepukuikap Zoró apresenta como uma das principais dificuldades para a efetivação do estudo de meio no período de alternância a falta de acompanhamento dos alunos nesse período nas aldeias. Ou seja, no geral, não houve acompanhamento satisfatório por parte dos docentes nem acompanhamento satisfatório por parte das famílias dos alunos. Nesse aspecto, a proposta do PPP não foi suficientemente contempladora da realidade.

É importante conhecer a matriz curricular para a educação escolar de ensino médio para o Zoró, conforme está especificado no PPP, após a apresentação dos instrumentos

de ensino-aprendizagem porque na matriz curricular trata-se desses instrumentos de aprendizagem como componentes importantes de complementação de carga horária.

A carga horária da base nacional comum, conforme tabela 1 (em anexo), do ensino médio para o Zoró apresenta uma soma de 30 horas semanais e 600 horas anuais. Sendo assim, o aluno, ao concluir o ensino médio, cumpre com 1.800 horas aulas.

A carga horária da parte diversificada, conforme tabela 2 (em anexo), do currículo do ensino médio para o Zoró apresenta uma soma de 30 horas semanais e 600 horas anuais. Sendo assim, o aluno ao concluir o ensino médio cumpre com 1.800 horas aulas.

A somatória da carga horária da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada chega à soma de 60 horas semanais e 1200 horas anuais. Desta forma, ao concluir o ensino médio, o aluno cumpre com 3600 horas aulas.

As atividades de aplicação, ou seja, o estudo de meio e as atividades de retorno, conforme tabela 3 (em anexo), são atividades desenvolvidas pelos alunos durante o período em que estiverem nas sessões das aldeias de origem. Esse período de atividades são equivalentes a 60 dias letivos que somados com os 140 dias de desenvolvimento de atividades, serões e caderno de realidade, nas sessões da escola, complementam os 200 dias letivos.

Além das 3600 horas aulas, os alunos dispõem dos serões⁵⁹ e do caderno de realidade como elementos de aprendizagem. Esses elementos não contam com uma carga horária definida e subsidiam os discentes nas atividades extraclases.

Depois de apresentados os instrumentos de ensino-aprendizagem, bem como a grade curricular do ensino médio especificados no PPP da aldeia-escola Zarup Wej, será analisado de forma mais específica a organização curricular do ensino de História.

É válido opinar pela organização livre de uma programação própria no que tange ao currículo, como duração diária e anual. No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades sócio-

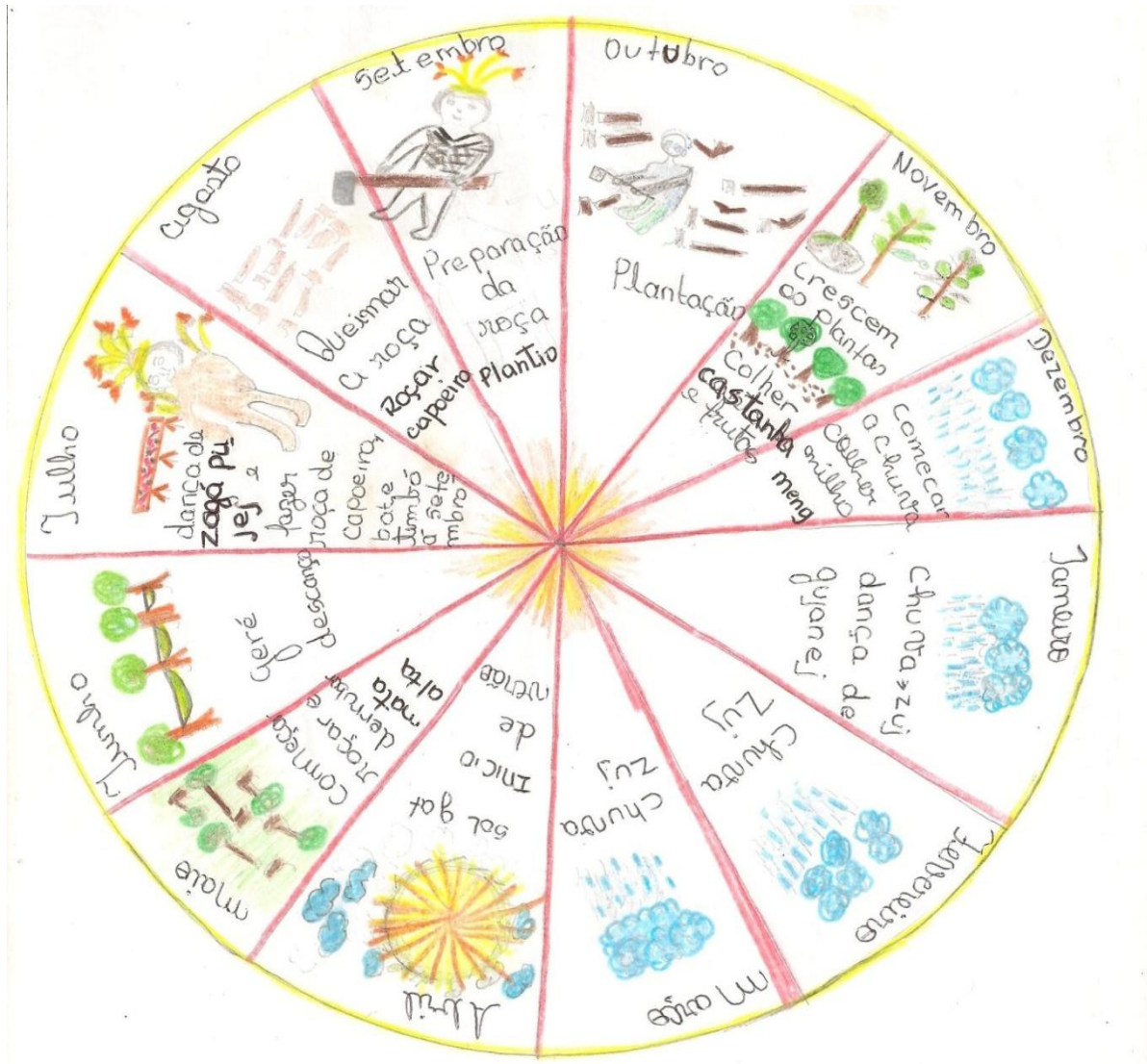
⁵⁹ Atividades complementares dirigidas pelo professor. Essa atividade é também utilizada com meio de recuperação do aluno.

culturais das diversas comunidades indígenas. Nessas condições, desenvolver um currículo deve ser entendido como a execução de programas específicos, incluindo sempre e necessariamente os conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades indígenas, em atenção ao disposto no artigo 79, da LDB, garantida a flexibilização e a contextualização adequada às condições dos respectivos povos indígenas (CNE/CEB Nº 14/99, p. 24).

No Art. 79, § 2º, III é apresentado como objetivo, no que tange a educação intercultural, “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”.

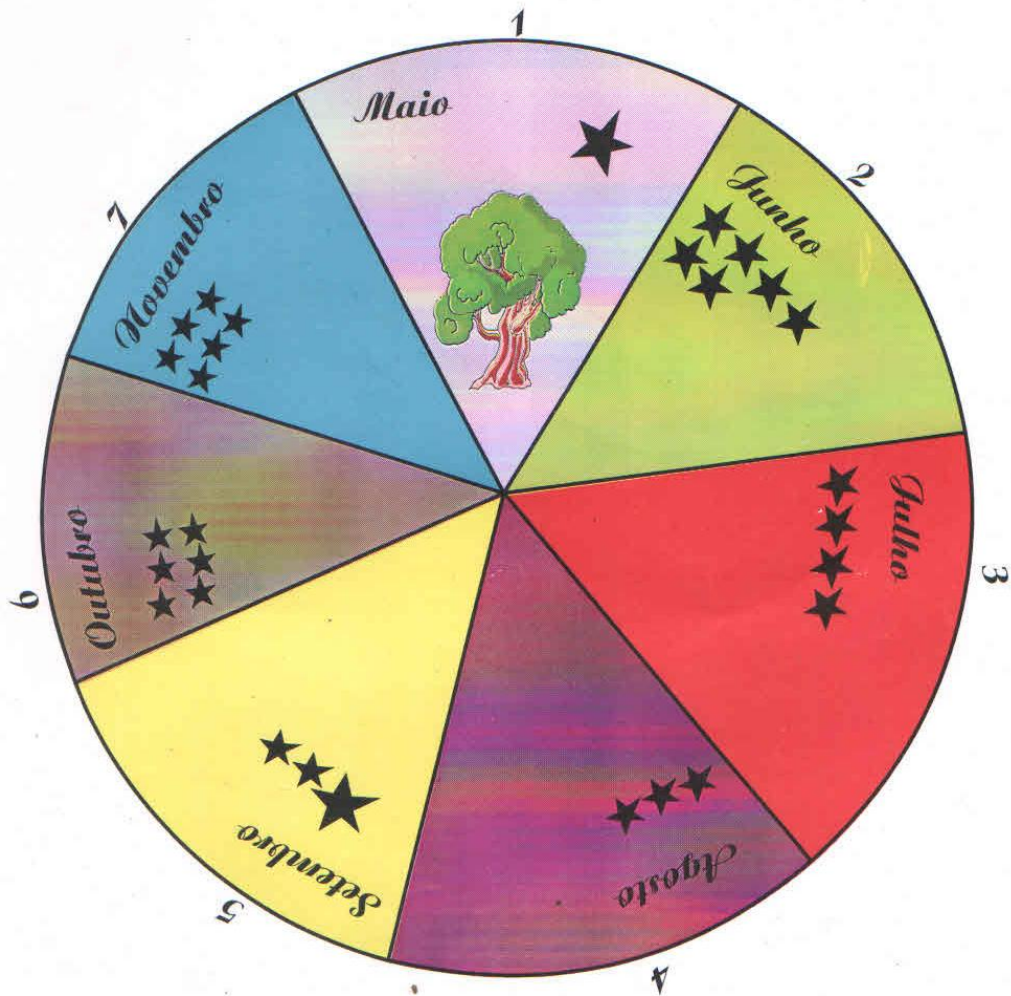
É a partir dessa perspectiva que acontece a organização do currículo de História para o ensino médio na aldeia-escola Zarup Wej. A disciplina História, bem como as demais, é organizada a partir do calendário escolar que por sua vez está intrinsecamente relacionado com o calendário tradicional da cultura zoró, conforme as figuras 18 e 19.

Figura 18. (Calendário de atividades zoró).



Autor: Mauro Ma'at Zoró, dezembro de 2002.

Figura 19. (Calendário do povo Zoró).



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2011.

Conforme preconizado no PEBI/PZ (2011:36):

O calendário escolar tem uma forte relação com a cultura, sendo organizado em conjunto com a comunidade Zoró em oficina de Planejamento Estratégico Participativo e de aproximação do Projeto Político Pedagógico, respeitando as épocas das atividades culturais tradicionais em que toda a comunidade se ocupa [...]. Os professores desenvolverão atividades especialmente destinadas a incluir essas atividades como letivas, uma vez que a criança também estará participando de atividades educacionais junto com a comunidade, como é a pedagogia Zoró.

Assim, o ensino da disciplina História é balizado a partir do diálogo entre a pedagogia tradicional Zoró, que consiste em transmitir conhecimentos através de seus mitos e rituais que influenciam a prática diária da vida em comunidade, e a pedagogia não índia. Esse diálogo possibilita ao estudante o contato com os saberes da sociedade envolvente, contando com o bilinguismo que serve como ferramenta para a compreensão dos conhecimentos necessários contidos no currículo de História, para que possa relacionar criticamente os saberes tradicionais com os saberes da sociedade envolvente adquiridos pela via escolar.

A organização curricular da disciplina História para o Zoró caracteriza-se pela busca da compreensão e concepção da vida pelo homem, suas mudanças, adaptações e relações com a natureza nos mais variados contextos históricos. Assim, busca-se que a clientela escolar da escola Zarup Wej tenha uma compreensão da realidade local a partir da análise das rupturas e permanências históricas apresentadas pelos conteúdos propostos no currículo escolar.

Esse ensino de História pretende conscientizar os alunos de sua importância como sujeitos, e ao mesmo tempo, analisadores da história local do próprio povo ao qual pertence, não apenas expectadores das histórias dos heróis da sociedade envolvente. Nesse sentido Jim Sharpe (2011:60) ressalta:

Mas a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela também proporciona um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ser pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história. [...] A história vista de baixo pode desempenhar um papel importante neste processo, recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais.

O professor Fernando Xinepukuikap Zoró (28/11/2013) da conta de que desde o início do funcionamento efetivo da escola Zarup Wej foi elaborado, juntamente com a comunidade, qual seria o padrão de organização curricular. A partir da grade curricular nacional comum, utilizada apenas como suplemento, são realizados os estudos da história apresentada por meio dos livros didáticos, e a partir de então, com o auxílio do mestre da cultura⁶⁰, são realizados os comparativos com a história do próprio Povo Zoró.

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudos das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol dos direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural.

[...], o ensino de História nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas (RCNEI, 2005:198).

A ênfase do ensino da disciplina História para o Zoró segue esse princípio de valorização da narrativa histórica pelo mestre da cultura e demais anciãos das comunidades. O currículo leva em consideração a especificidade cultural do Povo Zoró e está delineado pelo PPP que foi construído conjuntamente entre professores e comunidades. Neste sentido Monte (2001:61, 66-67) sublinha que esse currículo “é produzido cotidianamente, de forma relativamente heterogênea, independente e singular, por cada um desses sujeitos particulares, os professores índios”. E mais:

O currículo escolar indígena ganha, assim, caráter de permanente movimento ondular entre o “núcleo comum ou a base universal do conhecimento escolar” e os conjuntos de conhecimentos representados como indígenas, ou étnicos, culturalmente fundados na tradição e na memória coletiva daquele grupo humano particular.

O diálogo entre a base comum e a parte diversificada do currículo, abordando conteúdos da base comum e conteúdos específicos a partir dos etnoconhecimentos, proporciona ao aluno a reflexão crítica sobre os fatos históricos, do passado e do presente, e

⁶⁰ A orientação da cultura Zoró é de responsabilidade de um casal – é necessário ser um casal porque existem atividades específicas para cada gênero – com grande conhecimento da cultura tradicional e da história do povo. Precisa ter liderança reconhecida pela comunidade para que desenvolva as mediações necessárias de assuntos entre alunos e professores possibilitando condições satisfatórias para a aprendizagem docente além de orientar os alunos sobre conteúdos específicos dos etnoconhecimentos do povo Zoró com intuito de reforçar as práticas culturais.

os povos indígenas. Esse diálogo proporciona a formação de aluno crítico e consciente de sua função cidadã. É nesse sentido que Macedo (2001:158) acena quando diz que:

O ensino da história pode auxiliar no exercício do entendimento e do julgamento crítico, bem como no desenvolvimento da autonomia – isto é, na possibilidade de repensar, rever e caminhar no sentido da independência intelectual. [...] Descobrir que os textos escritos não trazem a versão final nem representam a verdade, e que podem e devem ser criticados e revistos, quando comparados a outras fontes escritas e à tradição oral dos povos, é um dos caminhos possíveis na formação de um aluno autônomo e pensante.

A organização do currículo de história do ensino médio para o Zoró, objeto de análise dessa pesquisa, deu-se a partir do que está preconizado na legislação vigente (art. 79 da LDB), envolvendo o Estado com a elaboração da grade comum, as lideranças das comunidades do povo Zoró e os professores da escola Zarup Wej com a elaboração de uma grade específica a partir dos etnoconhecimentos.

Na tabela 5 (em anexo) são apresentados os conteúdos básicos nacionais comuns do ensino médio, do lado esquerdo da tabela, bem como os conteúdos da mesma base comum trabalhados durante o ano de 2013 na aldeia-escola Zarup Wej, do lado direito da tabela.

É possível ver que os conteúdos da base nacional comum trabalhados na aldeia-escola Zarup Wej representa uma fração muito pequena em relação aos trabalhados na escola comum para os não-índios. Seria interessante apresentar nessa tabela os conteúdos específicos do ensino médio para o aluno Zoró, porém não existe um conteúdo programático específico para essas séries. No PPP da escola consta apenas uma caracterização político-pedagógica que apresenta e comenta alguns objetivos a alcançar com o ensino de História.

O ensino dos conteúdos específicos de História na aldeia-escola Zarup Wej se dá a partir do que foi convencionado pela comunidade e professores. Porém não existe um programa escrito que possa delinear o desenvolvimento das atividades. Também não é possível encontrar materiais produzidos pelos professores e alunos em sala de aula. Há uma distância significativa entre as normas, as teorias e a prática.

Os conteúdos de História da base curricular comum que são trabalhados na aldeia-escola Zarup Wej nem se aproximam em quantidade dos conteúdos da escola para o não-índio. A razão disso, como já dito, é o fato da grade curricular da educação escolar para o Zoró ser criada visando contemplar a história do próprio povo.

De um lado, é justificável a pequena quantidade de conteúdos, até pelo fato da ênfase ser dada para história do próprio povo, conforme já abordado. Conforme o próprio RCNEI (2005:204) sublinha:

A escolha dos temas históricos dependerá da discussão, entre o professor e seus alunos, sobre o que significa História para sua comunidade e em outras sociedades, e qual a importância para seu povo do estudo da História na escola. [...] Estas escolhas e decisões só podem ser construídas no diálogo do professor com a comunidade.

É preciso lembrar nesse momento, o que já foi abordado nessa pesquisa, que a educação escolar para o Zoró não enfatiza a preparação para o mercado de trabalho como é a ênfase da educação escolar para a sociedade envolvente. Dessa forma, nem mesmo essa pouca quantidade de conteúdos da grade comum apresentados acima possuem tanta relevância para a clientela da aldeia-escola Zarup Wej. Na prática da sala de aula esses conteúdos estão distantes, desconectados e difíceis de compreensão por parte dos alunos.

Nesse sentido o diretor da aldeia-escola Zarup Wej explica a distancia existente entre os conteúdos de história da grade comum apresentada nos livros didáticos da realidade dos alunos indígenas Zoró:

Até mesmo porque esses livros não têm é... não aproxima da realidade dos povos indígenas. Então fica muito difícil até mesmo porque devido a dificuldade do aluno ter com a língua materna ele também... com a língua portuguesa, ele também tem essa dificuldade também de reconhecer certas coisas que... certos exemplos que vem dentro desses livros que o aluno muitas das vezes nunca nem viu, pra ele é surpresa. Como é que você vai usar um exemplo se o aluno nunca nem viu um determinado objeto, um determinado animal? Então isso dificulta, no meu ver, dificulta o aprendizado (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Sem dúvidas, a educação escolar para o povo Zoró, que na legislação brasileira é apresentada como uma revolução, na prática, apresenta obstáculos gigantescos a serem superados.

Por outro lado, o povo Zoró que está em contínua relação com a sociedade envolvente inevitavelmente troca produtos e serviços e necessita de um conhecimento mais elaborado do mundo do “branco” e seus sistemas para uma relação mais igualitária. Sendo assim, a escola não pode cometer o erro de formular um ensino com o emblema da especificidade, mas educando o “índio” para continuar dependente pela falta da autonomia

devido à cosmovisão reduzida a sua Terra Indígena Zoró e sua cultura apenas. Sabe-se que a redução do conteúdo da base comum para o indígena é uma necessidade por causa da necessária organização curricular específica. Mas eis o paradoxo frente à urgente necessidade de ampliação da cosmovisão dos povos indígenas para uma relação mais justa com a sociedade envolvente.

3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Pressupõe-se uma prática pedagógica que esteja efetivamente sintonizada com a organização curricular para produzir bons resultados. A prática do professor é um elo importante entre o currículo produzido e organizado e o aluno. No ensino de História, sob o ponto de vista metodológico, a história oral tem ocupado mais espaço devido à valorização oral na cultura Zoró. Mesmo assim, explora-se outras fontes históricas, como possibilidades de se obter conhecimento, juntamente com seus alunos. Essa ação parte do que está delineado pelo RCNEI (2005:196, 201):

Atualmente, reconhece-se que todos os povos têm História e todos os produtos do trabalho e esforço humano são potencialmente uma fonte de informação sobre a vida social no passado. Os historiadores utilizam hoje diferentes documentos em suas pesquisas: relatos orais, construções, objetos, desenhos, imagens, textos e músicas. Os documentos não são mais entendidos como registros de verdades absolutas. É sempre importante identificar quem os produziu, em que circunstâncias, com que propósito, e analisar as informações que podem ser relevantes ou valiosas para cada pesquisa. Um documento também não basta por si só. É preciso comparar as informações levantadas em diferentes fontes.

De posse dessa concepção sobre a prática de ensino, os estudos da disciplina História têm avançado dos relatos dos anciãos para produção a partir de outras fontes de pesquisa comparando-as respectivamente e em seguida elaborando os relatórios finais. Nos termos do RCNEI (2005:201): “Cabe ao professor provocar e organizar a discussão sobre as informações que os alunos já possuem, as novas informações que trazem de pesquisas, as conclusões tiradas na confrontação de dados e de debates”.

Não é possível desvincular o papel do professor da educação intercultural e específica do sucesso ou do fracasso no desenvolvimento escolar do aluno. Para que aconteça um desenvolvimento satisfatório do aluno em História o professor precisa cumprir com seu

papel de mediador facilitador na ação pesquisa. Em entrevista, o diretor da escola Zarup Wej, explica como o professor de História desenvolve suas atividades práticas de sala de aula nesse estabelecimento de ensino.

[...] ele busca aproximar da realidade do seu povo, ele busca trabalhar histórias, mitos e ritos do seu povo, [...] ele vai chegar num ponto que vai esgotando o trabalho histórico dentro da comunidade aí ele passa a buscar também nos livros didáticos alguma coisa que esteja relacionado a cultura local, a cultura regional, algo que realmente tem valor pra eles. [...] Essas atividades são aplicadas através de textos de livros didáticos e também ela é aplicada através do orientador da cultura quando ele é chamado pra sala e aí ele vai contar as histórias, os mitos, os ritos e lá é feito uma produção de textos (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Nota-se que o professor de História se utiliza de elementos específicos da cultura local, seus fatos históricos, bem como dos materiais didáticos enviados pelo Estado no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para que o desenvolvimento do trabalho docente obtenha sucesso é necessário que haja interação entre comunidade e escola no processo de ensino-aprendizagem.

[...] os alunos levam pras suas aldeias de origem e pesquisam juntos aos mais velhos da comunidade. Então existe uma relação em sala de aula e uma relação também com a comunidade onde os mesmos participam dessa construção do conhecimento dentro da disciplina de História (ROBSON MIGUEL DA SILVA, 30/11/2013).

Nas palavras do professor Fernando Xinepukuikap Zoró (28/11/2013), sua prática pedagógica utiliza também o método comparativo entre os fatos históricos da sociedade nacional e/ou internacional e os fatos históricos do povo Zoró. Após o contato dos alunos com a história, de acontecimentos nacionais e/ou internacionais, por meio dos livros didáticos, o professor faz a explicação do texto e em seguida organiza uma discussão em sala de aula sobre tal acontecimento histórico. Após essa história estar devidamente socializada as atividades são conduzidas pelo professor para a realização das comparações, quando possível, com os fatos históricos locais do contexto do próprio povo Zoró em suas relações com os outros povos indígenas e com a sociedade envolvente.

Nessa base que a gente trabalha: a gente primeiro debate desse assunto que é estudado com eles e depois eles faz comparação com história do povo Zoró. [...] Guerra Mundial: a gente pegou aquele texto para eles ler e fazer debate, aí a gente entra com atividade do nosso assunto. Por exemplo: O povo Zoró teve algum conflito ou guerra com alguém? – [...] Daí que eles produz o texto falando disso e também convida o mestre da cultura e ele explica para

eles se teve ou não. A gente trabalha desse tipo, [...] com uma maneira de comparação (FERNANDO XINEPUKUIKAP ZORÓ, 28/11/2013)

Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que esses exemplos acima são apenas um recorte do que é a dinâmica no ensino de História na aldeia-escola Zarup Wej. Contudo, essa disciplina deveria ser mais explorada visto que é fundamental para o resgate e valorização da cultura tradicional. Mas, existe na prática uma simples sequência de leitura, explicação pelo professor, debate ou discussão comparativa, às vezes, faz-se produção de textos.

3.4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO ALUNO

Os documentos oficiais levam em consideração que:

No processo de avaliação é importante o professor considerar os conhecimentos anteriores, as hipóteses e os domínios dos alunos, e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Devem identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o agora (RCNEI, 2005:218).

Na ação avaliativa a questão a ser considerada é se o avanço no conhecimento a partir dos conhecimentos anteriores foi suficiente para o prosseguimento dos estudos na série posterior, não apenas se houve algum desenvolvimento do aluno, porque algum desenvolvimento sempre vai acontecer.

Existem etapas a serem cumpridas na escola, o ingresso em uma etapa pressupõe o cumprimento satisfatório da anterior. Por isso a avaliação é de grande importância no processo educacional.

No capítulo VI do Regimento Interno da aldeia-escola Zarup Wej está preconizado:

Artigo 25 – A avaliação será feita de acordo com o previsto no PPP e nos seus projetos complementares, para cada nível e modalidade de ensino oferecido.

- I. A avaliação diagnóstica será feita no início de cada ano escolar.
- II. A avaliação contínua ou cumulativa ocorrerá ao final de cada bimestre (a cada quatro sessões na aldeia-escola), através do Relatório Bimestral de Desempenho do Aluno feito pelos professores.
- III. No Ensino Fundamental, a promoção será automática dentro de cada ciclo, só podendo haver retenção ao final de cada ciclo escolar.

IV. No Ensino Médio, poderá haver retenção em todos os anos escolares.
Artigo 27 – A recuperação será paralela, acontecendo em qualquer época do ano, aproveitando as atividades de Serão, imediatamente a constatação de que os resultados esperados não foram alcançados.

A avaliação precisa ser vista como instrumento de análise e interpretação do rendimento da clientela escolar, a fim de redefinir, quando necessário, as estratégias de ensino no estabelecimento escolar. Para cumprir com seu propósito avaliativo, nesse contexto, deve acontecer de forma global, a partir do conjunto de aprendizagem que vai do conteúdo de sala de aula a convivência na aldeia-escola com os demais alunos, corpo docente e quadro funcional.

Esse método avaliativo desenvolvido na aldeia-escola Zarup Wej não deixa a responsabilidade de avaliar exclusivamente nas mãos dos professores das disciplinas específicas para o ensino médio individualmente, mas da equipe que sustenta e avalia em conjunto, incluindo a família conselheira que mora na escola.

O delineamento dado pelo PEBI/PZ (2011:103) ressalta a qualidade do ensino sobre a quantidade no processo ensino-aprendizagem e prioriza os resultados advindos no decorrer de todo ano letivo ao invés dos resultados medidos através de uma avaliação no final de cada sessão escolar ou de cada ano letivo.

Macedo e Farage (2001:204), tratando dos critérios de avaliação no ensino de história propõem que:

[...] a avaliação seja global e continuada [...]. Isso quer dizer que todo o processo de aprendizado deve ser considerado, e não apenas isoladamente o desempenho do aluno em provas ou trabalhos. Significa valorizar toda aquisição feita pelo aluno, o desenvolvimento de sua capacidade para a reflexão, análise e argumentação. Significa também que o foco da avaliação não é apenas o conteúdo ensinado, mas o aluno e seu crescimento pessoal.

A avaliação na aldeia-escola Zarup Wej é realizada em três momentos: o primeiro momento acontece na primeira sessão escolar de cada ano. Essa avaliação, ou sondagem, visa analisar os conhecimentos, os valores e atitudes prévios trazidos pelo aluno. A partir dessa primeira sondagem é possível fazer o planejamento adequado para as intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Essa primeira avaliação é denominada de “Avaliação Diagnóstica”. O segundo momento avaliativo acontece bimestralmente, ou seja, a cada duas sessões. Essa avaliação é realizada pelo professor que produz um relatório bimestral

apresentando o desempenho do aluno. A partir daí é possível permanecer com as mesmas estratégias de ensino, ou se necessário, muda-las para alcançar os objetivos esperados com o desenvolvimento do aluno. Esse segundo momento avaliativo é denominado “Avaliação Contínua”. O terceiro momento avaliativo, chamado “Avaliação Final”, acontece no final de cada ano escolar. A avaliação final acontece quando o corpo docente e mestre da cultura representando a comunidade, de posse dos relatórios individuais produzidos durante o ano escolar, decidem sobre a aprovação ou retenção do aluno.

No decorrer do processo avaliativo os alunos que precisam recuperar o acompanhamento necessário nas disciplinas são, paralelamente ao decorrer das atividades letivas normais, acompanhados por meio das atividades denominadas “Serões”, ou seja, atividades complementares que são realizadas com o intuito de reforçar os conhecimentos do aluno.

Contudo, à guisa de conclusão, mesmo dispo de uma estrutura devidamente planejada para a finalidade de proporcionar um ambiente adequado para o ensino, contando com um quadro pessoal de funcionários basicamente indígena, justificativas, metodologias e objetivos definidos pelos documentos da aldeia-escola, após o fechamento do ano letivo de 2013 da aldeia-escola Zarup Wej, os resultados foram alarmantes chegando a 60% o número de reprovação entre os alunos. O que teria levado a essa situação?

Pode-se começar pelo número de faltas elevado nas sessões presenciais, ou seja, um bom número de alunos quando vão para suas aldeias nas alternâncias não retornam para a escola na próxima sessão presencial, ou quando vão para a cidade acabam perdendo aulas. Outro fator condicionante, no relato dos professores, é a presença de madeireiros trabalhando na extração ilegal de madeiras e ocupa alunos para conferir ou medir as cargas dos caminhões e ainda a presença de uma instituição religiosa na Terra Indígena que promove atividades sem respeitar o calendário escolar. Além disso, instam alguns alunos e alguns professores a participarem dessas atividades. Essa questão religiosa influencia primeiramente as famílias em particular e alcança, de forma mais genérica, as comunidades e a escola. Mas, não é tudo, existe também a falta de compreensão por parte de algumas famílias sobre a importância da educação escolar, causando desestímulos para com a escola. Somado a tudo isso aparece o enquadramento dos professores fora da área de formação, falta de cursos de formação e

capacitação além da falta de acompanhamento pelos órgãos responsáveis. Na voz dos professores, outro problema enfrentado está relacionado à falta de material didático adequado para o uso na escola. Esses são alguns fatores que segundo os professores influenciaram no mal resultado da escola.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou tratar da implantação e do desenvolvimento da educação escolar para o Zoró. Visou apresentar a efetivação das normas educacionais do Estado na aldeia-escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró a fim de conhecer a realidade educacional para esse povo.

No primeiro capítulo objetivou-se fazer uma síntese da evolução do direito sobre a educação escolar para os indígenas. Em linhas gerais, o movimento indígena por direitos, entende-se a educação escolar como apenas ‘um’ dos muitos direitos objetos das lutas desses povos durante esse período de contato com os ocidentais. Nesse primeiro capítulo foi possível perceber o avanço da legislação quando se refere à educação escolar para o indígena. Mas, também foi possível compreender que essa foi apenas uma parte da conquista porque as normas legais em um país burocrático como o Brasil, nem sempre significam que na prática haverá seu total cumprimento. De toda sorte, não se pode fechar os olhos para os passos que até aqui foram dados.

O segundo capítulo estudou-se como a educação escolar tornou-se necessidade para o Zoró a partir do momento em que o grupo viu diante do contato com a sociedade envolvente e passou a dividir o mesmo espaço social com a cultura do não-índio. Para o alcance de um convívio com mais igualdade, torna-se necessária a aprendizagem das técnicas e meios tecnológicos da sociedade envolvente. E, para que essa aprendizagem se efetive, a educação escolar é o caminho mais adequado. É por esse caminho que os Zoró trilham buscando alcançar uma relação social mais igualitária com a sociedade nacional. Contudo, ainda há desigualdade na relação entre o Zoró e a sociedade envolvente. A educação escolar possibilitou a diminuição da desigualdade, porém, não o suficiente para uma relação justa.

Diante das novas necessidades que surgiram diante dos Zoró, fez-se necessário a participação da comunidade para a implantação desse novo modelo educacional. A participação comunitária nesse processo educacional foi possível, até porque, já faz parte da prática cultural, a responsabilidade da comunidade, pela educação dos indivíduos por meio da oralidade e pela repetição de gestos. Diante desse novo modelo educacional o povo Zoró

apenas agregou esse novo elemento cultural no universo de sua cultura. Para que isso pudesse acontecer, sua liderança buscou apoio no Estado, em instituições religiosas, instituições educacionais privadas e se organizou em associação (APIZ).

Este capítulo mostrou também o resultado desse empenho do Zoró por educação escolar. O progresso do desenvolvimento da educação escolar para o Zoró, mesmo com pouco tempo de contato – cerca de quarenta anos -, acontece e se aperfeiçoa. Cada pesquisa realizada sobre essa temática, a cada debate, a cada discussão, a cada seminário com a comunidade escolar o desenvolvimento da educação acontece e se aperfeiçoa. Existem alguns bons resultados apresentados até aqui, contudo há muito que fazer ainda. Uma educação que supra os anseios do povo Zoró é um ideal a perseguir sempre.

O pretendido é que essa escola tenha qualidade e ao mesmo tempo conte com um corpo docente integralmente indígena. Na atualidade, uma dificuldade enfrentada pelos docentes das escolas da Terra Indígena Zoró é a falta de um material impresso na língua Panyjej, principalmente para a alfabetização. Somando a falta de material didático adequado existe ainda o problema da formação profissional inconclusa desses professores, que atendem esse nível escolar, o que torna ainda mais difícil o alcance da autonomia escolar de qualidade por parte do povo Zoró e, ao mesmo tempo, a qualidade na produção desse material didático por esses professores ainda em fase de formação.

Conforme foi visto durante a pesquisa de campo a produção do material didático e o planejamento das aulas ainda apresentam-se de forma precária, evidenciado pelo fato de alguns professores não entrar em sala de aula por falta de planejamento e conteúdos para serem desenvolvidos.

No terceiro capítulo apresentou a implantação da educação escolar de ensino médio para o povo Zoró. Isso foi possível devido ao esforço das comunidades representadas por suas lideranças, sua associação (APIZ) e professores indígenas em exigir do Estado que se executasse as normas legais de direitos a educação escolar.

A execução estrutural da aldeia-escola procurou, sob o ponto de vista físico, aproximar ao máximo da realidade cultural dos alunos a fim de trazer as crianças para a escola e ainda evitar a evasão escolar e a repetência. Mas, a instituição não escapou da falta de manutenção que fez as aulas ser interrompidas por quase um semestre. Além disso, o número

de evasão escolar foi um fator que elevou o número de reprovação na aldeia-escola Zarup Wej.

A organização da grade curricular desenvolveu-se junto as propostas dos documentos oficiais (LDB). O ensino da disciplina História priorizou a cultura do povo Zoró em detrimento dos vários conteúdos da grade comum. Porém, a História deve ser uma disciplina mais explorada no sentido de resgatar as memórias dando o devido valor a cultura tradicional, o que não aconteceu. Na prática diária, por falta de orientação pedagógica, o ensino apresentou-se pouco frutífero diante do que deveria ser dentro de sua especificidade intercultural, apresentou-se como apenas mais uma disciplina da grade curricular a ser cumprida.

O ensino de História nas escolas indígenas é apresentado pelo RCNEI (2005) como uma oportunidade de valorização de suas narrativas históricas, de reflexão sobre as relações entre os povos indígenas e a sociedade envolvente em favor de seus direitos a sobrevivência física e cultural. Mesmo assim, o ensino dessa disciplina não cumpriu devidamente com seu papel fundamental para a aldeia-escola Zarup Wej. Por analogia, o desenvolvimento da disciplina História e o desenvolvimento das demais disciplinas da grade curricular da aldeia- escola Zarup Wej, percebe-se que existe uma grande distância entre o mundo das leis e dos discursos com o mundo da prática escolar diária oferecida para o povo indígena Zoró.

Com o estudo realizado sobre essa disciplina foi possível demonstrar os limites existentes que impedem que a educação se desenvolva adequadamente nessa escola. A partir do que foi exposto sobre o ensino da História é possível se ter uma ideia de como funciona o trabalho em outras disciplinas da grade curricular.

Ao averiguar o método de avaliação percebeu-se a sua importância bem como a sofisticação do processo avaliativo proposto pelos documentos, tais como, o RCNEI (2005) e o PEBI/PZ (2011). Contudo, diante dos resultados de reprovação apresentados, que chegou a 60% da clientela escolar do ensino fundamental e médio da aldeia-escola Zarup Wej relativo ao ano de 2013, se houve eficácia no processo prático avaliativo, então o ensino no ano de 2013 na aldeia-escola Zarup Wej não correspondeu minimamente com as expectativas normais. Portanto, se o método avaliativo não foi eficaz, então os alunos foram prejudicados

por uma avaliação ineficiente. Se a escola cumpriu seu papel de ensinar, falhou no seu papel de avaliar, se cumpriu com seu papel de avaliar, falhou no ensino.

Compreendendo o desenvolvimento da educação escolar indígena para o zoró é possível um entendimento, por analogia, mesmo que parcial, de como esse processo de escolarização indígena tem sido estabelecido junto a outros povos indígenas Brasil. Como visto, são inúmeros os fatores que prejudicam o processo de escolarização do indígena.

Restam, a partir dessas conclusões, algumas sugestões para o melhoramento da educação escolar para o Zoró. A primeira é a continuidade da pressão sobre o Estado, como já vem sendo feita, através da Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ), em parceria com organizações engajadas nessa causa, para que não sejam criadas leis sobre educação apenas, mas que se garanta o cumprimento das mesmas. Aliado a isso, uma maneira efetiva de avançar nesse pleito é uma maior abertura para pesquisas sérias sobre esse povo a fim de tornar conhecidas as complexas relações do mesmo com a natureza (de forma geral) e a importância dessas relações para sua existência. É preciso ainda avançar com estudos sobre as relações desse povo indígena com a sociedade envolvente durante esse período de contato a fim de encontrar meios mais adequados para solucionar, ou, na pior das hipóteses, minimizar os conflitos que causam danos às vezes irreparáveis ao povo indígena Zoró. Entre esses danos apresenta-se, por exemplo, a extração ilegal da madeira. Através dessas pesquisas, que já vêm sendo realizadas, mas que precisam sempre ser repensadas e implementadas, será possível para um futuro a médio e longo prazo uma educação escolar que atenda as suas necessidades. Lembrando que não existe uma excelência fixa, acabada, no âmbito da educação escolar a ser alcançada devido à plasticidade de cada contexto histórico e local. A qualidade da educação escolar para os indígenas, como para todos os demais seres humanos, será sempre um ideal a perseguir.

A segunda sugestão é a conscientização das comunidades sobre a importância da educação escolar para as novas gerações. As evasões escolares que ocorreram no ano de 2013 são decorrentes, em parte, dessa falta de compreensão. Como se sabe? – Sabe-se pelos motivos que levaram a essas evasões. Dentre eles pode-se citar o trabalho na extração ilegal de madeiras, falta de empenho em manter os alunos na escola e a prioridade a religião cristã em detrimento da educação escolar. Não se trata de diminuir a importância da necessidade religiosa para o ser humano, e ainda quando se trata de um país como o Brasil onde existe a

liberdade religiosa, mas de ressaltar a importância que a educação escolar não pode ser negligenciada. Neste caso, deve-se conciliar uma com a outra de forma que a educação escolar não sofra prejuízos.

Para que a comunidade zoró seja conscientizada dessa importância é necessário que a própria escola, através do corpo docente, realize esse trabalho de conscientização. Primeiro, junto às lideranças das aldeias locais, e depois, juntamente a estas lideranças, desenvolver um programa para o alcance mais amplo do povo geral.

A terceira sugestão é que se promovam mais oficinas pedagógicas para que aconteça um estreitamento dos laços entre os professores e a troca de experiências entre eles no sentido de possibilitar um crescimento pessoal no que concerne a prática pedagógica e a avaliação adequada para a realidade local.

A quarta sugestão é que se criem grupos de professores, preferencialmente com nível de formação superior, para a realização de estudos sobre a própria cultura no sentido de produzir materiais didáticos físicos e específicos da cultura zoró para a alfabetização, e também, da mesma forma, materiais didáticos para o ensino fundamental e médio. Uma vez que a grade curricular se mostra com grau de coerência satisfatório.

Por fim, a última sugestão relaciona-se com a estrutura do complexo escolar. Pois a cobertura tradicional em palha apresenta uma série de problemas que a torna inviável. Além da degradação ambiental com o corte do babaçu em larga escala para cobrir todo o complexo escolar, esse tipo de cobertura aumenta o nível de umidade que, por sua vez, danifica o mobiliário, os materiais didáticos além da saúde dos alunos por causa do mofo (PEBI/PZ, 2011:18). Então a sugestão é que se faça essa mudança em caráter de urgência para que não se tenha maiores prejuízos.

Ao acatar tais sugestões acredita-se buscar um caminho para aprimorar a educação escolar específica para o povo Zoró.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- BARROS, Maria C. D. M., **A Missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. Revista Antropológica, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 1.
- BURKE, Peter (org). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011
- BRANCO, m. Brandão Castelo. **O Gentio Acreano**. Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 207, 1950.
- BRANDÃO, Sérgio Vieira. **A história dos povos indígenas e afro/brasileiro**. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, vol. I. 2009.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Wanderley Dias. (Tese de Doutorado) **A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde – Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2011.**
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. 222 p.
- CATROGA, Fernando. **Memória Historia e Historiografia**. 1ª Ed. Coimbra, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand Brasil, 1993.
- CIMI; ANE. **Concepção e Prática da Educação Escolar Indígena**. [S.l.], 1993. Coleção Cadernos do Cimi, nº 2.
- _____. **Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Setor de Documentação. [S.l.], 1992.
- _____. **OPERAÇÃO ANCHIETA. Dossiê índios do Mato Grosso**. Cuiabá, 1987. 1987. 189 p.
- _____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil, Direitos Humanos, 2008: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. SEDH, 2008.
- DAVIS, Shelton H. **Vítimas do Milagre: O Desenvolvimento e os Índios do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DIMOULIS, Dimitri. **Dogmática dos Direitos Fundamentais: conceitos básicos.** Comunicações. Piracicaba: Unimep, ano 5, n. 2, 2001.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. Aos 20 anos de Convênio 169 da OIT: Balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas da América Latina. In: VERDUM, Ricardo (org). **Povos Indígenas: Constituições e reformas Políticas na América Latina.** Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009, p. 09-62.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil.* In: SILVA, Aracy Lopes. **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 71-109.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. In: SILVA, Aracy Lopes da. **Práticas Pedagógicas na escola indígena.** Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 25-46.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e lutas pela moradia.** Edições Loyola. 1991.

GRUPIONE, Luis Donisete Benzi. **Educação e povos indígenas construindo uma política nacional de educação escolar indígena.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 198, p. 273-283, mai-ago. 2000.

GRUZINSKI, Serge. O Renascimento Ameríndio. In: NOVAES, Adalto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras / Minc-Funarte, 1999. p. 283-298.

HOBBSAWM, Eric J. *O presente como história.* In: _____ *Sobre História.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____ 1917 – **Sobre História** / trad. Eric Knipel Moreira. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica.** RJ: Imago Editora, 1975.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Trad. Paulo Quintela, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. Integração e Utopia. **Revista de cultura vozes.** Petrópolis. Ano 70, Vol. LXX, nº 03. 1976.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado,** 15 ed. rev., atual., e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2011.

LISBOA, Francisco Tarcísio. **Pangyjêj: A conquista da escola zoró. O desenvolvimento e os índios: Educação, cultura e cidadania.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, área de concentração em Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável. Fundação Universidade Federal de Rondônia: Núcleo de Ciência e Tecnologia. 2008.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. “Decoreba” ou raciocínio? Uma experiência no ensino de história. *In: SILVA, Araci Lopes da. Práticas Pedagógicas na escola indígena.* Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 149-160.

_____. & FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: Algumas propostas. *In: SILVA, Araci Lopes da. Práticas Pedagógicas na escola indígena.* Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 185-207.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena na Escola.** Cadernos Cedes, ano. 19, nº 49, dez., 1999, pp. 11-17.

MONDIN, Batista. **Introdução à Filosofia.** São Paulo: Paulus, 1980.

_____. **Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras.** Tradução de J. Renard. São Paulo: Paulinas, 1980.

MONTE, Nieta L. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá.** Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

_____. Textos para o currículo escolar indígena. *In: SILVA, Araci Lopes da. Práticas Pedagógicas na escola indígena.* Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 47-69.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º ao 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVAIS, Adalto (org.). **A Outra Margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras / Minc-Funarte, 1999.

NOVAIS, José Reis. **Princípios Estruturantes da República Portuguesa,** Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

PRAXEDES, Cesarion. **Primeiro encontro com os índios Zorós.** Revista Geográfica Universal, v. 38, p. 68-79, Nov. 1977.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PREZIA, Benedito – **Esta Terra Tinha Dono** / Benedito Prezias, Eduardo Hoornaert – 3ª ed. – São Paulo: FTD, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Os direitos indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Araci Lopes da (Org.). **A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo: Global, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. [et al.]. **Direitos Deveres e Garantias Fundamentais**. Editora JusPODIVM, 2011.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. *In*: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 39-63.

SILVA, Araci Lopes da (Org.). **A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____. (Org.). **A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo: Global, 2000.

_____.(Org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001.

_____.(Org.). **Práticas Pedagógicas nas Escolas Indígenas**. Aracy Lopes da Silva, Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Márcio Ferreira da. **A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jun./set. 1994, pp. 38-53.

_____ & AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Araci Lopes da (Org.). **A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo: Global, 2000. p. 149-166.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes. **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs) – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TRESSMANN, Ismael. **Pangyjěj kue sep: a nossa língua escrita no papel**. Brasília: Assessoria de Educação Escolar Indígena, 1994.

VERDUM, Ricardo (org). **Povos Indígenas: Constituições e reformas Políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009.

FONTES

ARIPUANÃ (PREFEITURA MUNICIPAL). **Decreto n.414**, de 08 de agosto de 1994. Dispõe sobre a criação da Escola Indígena Zawã Kej Alakit.

_____. **Decreto n.415**, de 08 de agosto de 1994. Dispõe sobre a criação da Escola Indígena Zawit Wawã.

_____. **Decreto n.537**, de 02 de maio de 1996. Dispõe sobre a criação da Escola Indígena Tamali Syn.

_____. **Decreto n.538**, de 02 de maio de 1996. Dispõe sobre a criação da Escola Indígena Aldeia do José.

BRASIL. **Constituição (1988)** - Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 39/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 – 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 382 p.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.**

Disponível em:

<[HTTPS://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/viwTodos/c44c4a59ad7cbc37032569fa007421ec?>](https://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/viwTodos/c44c4a59ad7cbc37032569fa007421ec?>). Acesso em 21/09/2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em:

<[HTTPS://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/viwTodos/4f201c7c04a5d57c032569fa0074225c?>](https://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/viwTodos/4f201c7c04a5d57c032569fa0074225c?>). Pesquisado em 21/09/2013.

_____. **Decreto 426** de 24 de julho de 1845. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>>. Acesso em: 15/10/2013.

_____. **Decreto n. 26** de 04 de Fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena na Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em: 20/09/2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. Disponível em:

<http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf>. acesso em 05/02/2014.

_____. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes. Petrópolis, v.94, n° 3, p. 111-124, maio/jun., 2000. Disponível em: <

http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/517.pdf>. Acesso em 10/01/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB n° 9394/1996.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 11/07/2013.

_____. **Lei 6.001** (Estatuto do Índio) de 19 de Dezembro de 1973. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm> Acesso em 10/05/2013.

_____. **Ministério da Justiça**. FUNAI. Plano Plurianual 2008-2011: Programa de Proteção e Promoção dos Povos Indígenas. Brasília, 2007. Disponível em:

<<http://saudeindigena.files.wordpress.com/2011/07/ppa-para-os-povos-indc3adgenas-2208-2011material-editado-pela-funai.pdf>> Acesso em: 20/07/2013.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Indígena. **Parecer nº 14/99**. Relator: Kuno Paulo Rhoden, s.j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em: 23/08/2013.

_____. **Portaria interministerial MJ E MEC Nº 559**, DE 16 DE ABRIL DE 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>> Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf> Acesso em: 21/07/2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC/SECAD 2005.

_____. **Resolução CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf> Acesso em: 25/08/2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa**. História (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369. Disponível em:<www.cielo.br/pdf/hist/v30n1/v30n1a17.pdf>. Acesso em: 30/01/2014.

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina**. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br>>. Acesso em: 04/05/2013.

DUDH. (**Declaração Universal dos Direitos Humanos**). UNIC / Rio / 005 – Dezembro, 2000. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf> Acesso: 15/04/2013.

GROSSI, Mírian Pillar (Org.). **Conferências e práticas antropológicas** / textos de Bárbara Glowczewski, ... (et.alli.) ; organizadores Miriam Pillar Grossi, Cornelia Eckert, Peter Henry Fry. – Blumenau : Nova Letra, 2007. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf>> Acesso em 10/04/2013.

MATO GROSSO. SEDUC/MT. **Portaria nº. 583/10/GS/SEDUC/MT**, de 19 de outubro de 2010. Dispõe sobre o processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das escolas Estaduais Indígenas. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=10788>. Acesso em: 15/08/2013.

MONTE, Nieta L. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Rev. Bras. Educ. no.15 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 12/07/2013.

OIT. (Organização Internacional do Trabalho). **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais** e Resolução referente à ação da OIT. - Brasília: OIT, 2011.1v.

RONDOLÂNDIA/MT. **Projeto Político-Pedagógico.** Aldeia-escola ZAWÃ KAREJ PANGYJÊJ, 2002.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró.** 2011.

ENTREVISTAS

Edilson Waratã Zoró. Professor da aldeia-escola Zarup Wej. Entrevista realizada na cidade de Ji-paraná – RO, em 05 de julho de 2013. Entrevistador: Devanir Aparecido dos Santos.

Fernando Xinepukuikap Zoró. Professor de História da aldeia-escola Zarup Wej. Entrevista realizada na aldeia-escola Zarup Wej, Terra Indígena Zoró, Rondolândia – MT, em 28 de novembro de 2013. Entrevistador: Devanir Aparecido dos Santos.

Robson Miguel da Silva. Diretor da aldeia-escola Zarup Wej. Entrevista realizada na aldeia-escola Zarup Wej, Terra Indígena Zoró, Rondolândia – MT, em 30 de novembro de 2013. Entrevistador: Devanir Aparecido dos Santos.

ANEXOS

TABELAS

Obs.: Para as especificações das tabelas 1 e 2 serão utilizadas as siglas **CHS** para Carga Horária Semanal; **CHA** para Carga Horária Anual; **CHT** para Carga Horária Total.

Tabela 1

| | | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| BASE NACIONAL COMUM: | | | | | | | |
| Área de linguagens, códigos e suas tecnologias: | | | | | | | |
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| L. Portuguesa | 06 | 120 | 06 | 120 | 06 | 120 | 360 |
| Ed. Artística | 03 | 60 | 03 | 60 | 03 | 60 | 180 |
| Educação Física e Desporto Indígena | 04 | 80 | 04 | 80 | 04 | 80 | 240 |
| Área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: | | | | | | | |
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| Matemática | 05 | 100 | 05 | 100 | 05 | 100 | 300 |
| Biologia | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |
| Química | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |
| Física | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |

| Área das ciências humanas e suas tecnologias: | | | | | | | |
|--|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-----|
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| História | 03 | 60 | 03 | 60 | 03 | 60 | 180 |
| Geografia | 03 | 60 | 03 | 60 | 03 | 60 | 180 |

Tabela 2

| PARTE DIVERSIFICADA | | | | | | | |
|--|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-----|
| Área de linguagens códigos e suas tecnologias: | | | | | | | |
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| L. Panyjeje | 03 | 60 | 03 | 60 | 03 | 60 | 180 |
| Área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: | | | | | | | |
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| Agroecologia | 08 | 160 | 08 | 160 | 08 | 160 | 480 |
| Extrativismo | 07 | 140 | 07 | 140 | 07 | 140 | 420 |
| Zootecnia | 06 | 120 | 06 | 120 | 06 | 120 | 360 |
| Área de ciências humanas e suas tecnologias: | | | | | | | |
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| DISCIPLINA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | CHT |
| Sociologia | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |
| Filosofia | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |
| Religião, Mitos e Ritos | 02 | 40 | 02 | 40 | 02 | 40 | 120 |

Tabela 3

| ATIVIDADES DE APLICAÇÃO | | | | | | | Dias letivos |
|--|--|--|--|--|--|-------|--------------|
| Estudo de meio; Atividade de retorno | | | | | | | 60 |
| Aula sessão aldeia- escola (relação professor/aluno) | | | | | | | 140 |
| | | | | | | Total | 200 |

Tabela 4

| Escolas Municipais Indígenas (Aldeias) | Anexos (Aldeias) |
|--|---|
| - Zawã Kej Alakit | 1. Ikarej; 2. Santa Cruz; 3. Paraíso da Serra; 4. Rio Azul. |
| - Zawit Wawã | 1. Anguj Tapua; 2. Ipe Wirej; 3. Pandarap Arej; 4. Pawanewã. |
| - Tamali Syn | 1. Imbupeaxurej; |

| | |
|----------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> 2. Paulo Apeti; 3. Abesewap; 4. Duabirej; 5. Duandjurej; 6. Rio Azul; 7. Zarup Wej; 8. Ypsyrej; 9. (APIZ) Associação do Povo Indígena Zoró. |
| - Guwa Puxurej | <ul style="list-style-type: none"> 1. Webaj Karej; 2. Bepêwej. |

Tabela 5

| | |
|--|--|
| Conteúdos Básicos de História Comum Nacional | Conteúdos Básicos de História da Base Comum Nacional para a Escola Zarup Wej |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>1º Ano.</p> <p>1) Relações de Trabalho, Relações de Poder...</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade, propriedade e exploração. • A revolução agrícola e as relações comerciais. • Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras e americanas. • Escravidão e servidão. • Divisão entre os sexos. • Divisão internacional do trabalho: o capitalismo. • Revolução industrial e revolução no campo. • Trabalho, classes sociais e cidadania. • Burguesia, operariado e ideologia. • Sindicatos e socialismos. • Terceirização, desemprego e trabalho informal: o trabalho no mundo contemporâneo (trabalho urbano e trabalho rural). • O trabalho e as transformações do meio ambiente. <p>2) Ciência e Tecnologia</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias e fontes de energia. • A roda, o eixo, o fogo e a eletricidade. • Invenções, descobertas e contextos de produção. • As conquistas territoriais. • As conquistas marítimas. | <p>1º Ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à História (conceitos e definições); - Etno História; - Pré-história Geral e América; - Expansão europeia e conquista da América; - Mercantilismo e sistema colonial; - Brasil colônia; - Domínio espanhol e Brasil holandês; - Modo de produção asiático e - Modo de produção escravista. <hr/> <p>2º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão territorial do Brasil; - O imperialismo e a Primeira Guerra Mundial; - O período entreguerras; - Nascimento da república; - Conflitos sociais da República Velha e - Crise do Estado Novo / Governo Militar. |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • As conquistas aeroespaciais. • Medicina e Farmácia: as doenças têm história (e suas curas também). • Escrita e comunicações. • Ciência e guerra: bombas, espionagem e guerra química. • Cientistas brasileiros conquistam o mundo. • O petróleo no Espírito Santo e as tecnologias de exploração. <p>3) Mundo das Festas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toda cultura tem festa. • Nascimento e morte como festas. • A natureza e as festas sazonais: a permanência da cultura rural. • Festas urbanas, juventude e baladas. • Os feriados e datas comemorativas: festas cívicas, religiosas, pagãs e folclóricas. • Movimentos sociais, as festas das minorias, as festas do trabalhador. • Festas internacionais. | <hr/> <p>3º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - I Guerra Mundial; - Crise do capitalismo e regimes totalitários; - Segunda Guerra Mundial; - II Guerra Mundial / Guerra Fria; - Transição do século XX para o XXI; - Reação da sociedade ao autoritarismo militar; - Reconstrução da democracia e - Brasil Contemporâneo. |
| <hr/> <p>2º Ano</p> <p>1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente.</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização. • O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental. • Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. • O Islã invade a Europa: ciência e cultura. • As Índias orientais. | |

- Escravos islâmicos no Brasil.
- Industrialização e colonização: a divisão internacional do trabalho.
 - Imigração de sírios, turcos, libaneses e judeus para o Brasil (e Espírito Santo): diversidades étnicas e culturais entre os islâmicos.
 - O Pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia: conflitos étnicos e religiosos.
 - Gandhi e o ideal pacifista: o poder da paz.
 - As colônias francesas e inglesas no norte da África.
 - O petróleo e o poder econômico dos países orientais: interferências no meio ambiente.
 - Israel e Palestina.
 - Iraque, Kwait, Afeganistão...: a quem interessa essas guerras?

2) Gênero e Sexualidade

Saberes:

- O conceito de gênero.
- O conceito de sexualidade.
- A mulher na mitologia greco-romana.
- A mulher nos grupos indígenas brasileiros.
- A sexualidade como estratégia de poder.
- Religiões e sexualidade.
- Como a lei trata os sexos.
- Movimentos feministas em todo o mundo.
- Homossexualidade e direitos humanos.

3) Mundo da Moda

Saberes:

- Moda e utilidades.

- Moda e sentido de beleza.
- Moda, consumo e globalização.
- Moda e religião.
- Moda e tecnologia.
- Toda cultura tem moda.
- A moda e a História.
- A moda como questão de gênero e exercício da sexualidade

3° ano

1) Nações e Nacionalismos

Saberes:

- Conceito de Estado e suas transformações históricas.
- Princípios, doutrinas e ideologias.
- Os primeiros estados centralizados e as expansões imperiais.
- Outras formações: cidades-estado, feudalismo, os indígenas brasileiros.
- A formação dos Estados Nacionais: o Estado moderno europeu, o caso do Brasil, outras experiências americanas, a Europa no século XIX.
- Os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a construção de heróis (inclusive Zumbi, Caboclo Bernardo e Maria Ortiz).
- Ideologias: nazismo, fascismo, integralismo (inclusive no Espírito Santo), sionismo, populismos.
- Conflitos nacionalistas.
- Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid).
- O nacional versus o estrangeiro (índios e

portugueses; bandeirantes e emboabas; brasileiros e imigrantes no Brasil Republicano).

- O local e o mundial: neoliberalismo e globalização.

2) Colonizações e Resistências

Saberes:

- O sentido da colonização no mundo moderno.
- Resistências indígenas na América.
- Resistências religiosas.
- Resistências dos escravos.
- A Revolução Inglesa, Revolução Industrial e Revolução Francesa – consolidação da burguesia: movimentos conservadores?
 - A Revolução russa: o fim do império russo e a experiência socialista.
 - Gulags, ghettos e campos de concentração: formas de tortura e formas de resistência.
 - O sentido de colonização no mundo contemporâneo.
 - A Revolução Chinesa: operários e camponeses.
 - A Revolução Cubana: avanços e retrocessos na construção da liberdade.
 - Resistências no campo.
 - A resistência negra na África do Sul.
 - Militarismo no Brasil: a serviço de quem?
 - Resistências cotidianas: movimentos sociais

3) Mundo das Artes

Saberes:

- O sentido de arte.
- O artista no imaginário social.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Toda cultura tem arte.• Arte como tradição, arte como colonização, arte como propaganda nacionalista.• Arte como resistência e arte como contradição.• Movimentos artísticos na História.• Arte e tecnologia.• Arte e publicidade.• Arte de rua. | |
|--|--|