



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Feitosa, Leni Barbosa; Vizolli, Idemar
Escolarização indígena M#bêngôkre Kayapó Gorotire
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-25
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435043>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942026>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Escolarização indígena Mëbêngôkre Kayapó Gorotire Indigenous schooling Mëbêngôkre Kayapó Gorotire

Leni Barbosa Feitosa

Universidade Federal do Tocantins

Idemar Vizolli

Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

O presente artigo resulta da pesquisa que trata da educação escolar indígena com objetivo de deslindar o processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire, comunidade indígena localizada no município de Cumaru do Norte, sul do estado do Pará, à luz da História Oral Temática, com 14 participantes, sendo 9 Mëbêngôkre e 5 não indígenas, e análise documental constituída no âmbito municipal e estadual. A escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire é recente, principiada em 1973, pela Missão Evangélica do Brasil e operacionalizada por vários agentes sociais, Fundação Nacional do Índio, Summer Institute of Linguistics, garimpeiros, madeireiros, Associação Floresta Protegida e os próprios Gorotire, sendo atualmente gerenciada técnica, administrativa e pedagogicamente pela Prefeitura Municipal de Cumaru do Norte-PA, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação do Pará. O processo escolar dessa comunidade indígena se apresenta em contextos educacionais contemporâneos, todavia com vivências que a alicerçaram por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista e que a pouco tempo andarilha no vislumbre de concebê-la no âmago da autonomia e reafirmação de sua identidade, sobretudo por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios Gorotire.

Palavras-chave: Mëbêngôkre Gorotire; Processo de escolarização; Educação escolar indígena.

ABSTRACT

This article is a result of the research that deals with indigenous school education with the aim of defining the schooling process of Mëbêngôkre Gorotire, an indigenous community located in the municipality of Cumaru do Norte, in the state of Pará, in the light of the Thematic Oral History, with 14 participants, being 9 Mëbêngôkre and 5 non-indigenous, and documental analysis constituted in the municipal and state scope. The schooling of the Mëbêngôkre Gorotire is a recent one, begun in 1973 by the Evangelical Mission of Brazil and operated by various social agents, the National Indian Foundation, the Summer Institute of Linguistics, garimpeiros, loggers, the Protected Forest Association and the Gorotire themselves. , administratively and pedagogically by the City Hall of Cumaru do Norte-PA, through the Municipal Secretary of Education and State Secretariat of Education of Pará. The school process of this indigenous community presents itself in contemporary educational contexts, however with experiences that founded by many years in an instructive integrationist

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

perspective and that, in a short time, was in the glimpse of conceiving it at the heart of autonomy and reaffirmation of its identity, above all through the re-significations established by the Gorotire themselves.

Keywords: Mëbêngôkre Gorotire; Schooling process; Indigenous school education.

Introdução

Ao tecer o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, depreende-se que a escolarização nas comunidades indígenas é apresentada em vários contextos e diferentes períodos históricos. Todavia há de se destacar o ponto de intersecção entre elas: o contato com os não indígenas.

Contato que estabeleceu a “implantação de projetos escolares para populações indígenas”, a partir dos primeiros “agentes coloniais no Brasil”, em três perspectivas educacionais: assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e reafirmação identitária (1988 presente até os dias atuais), sendo as duas primeiras entrelaçadas à evangelização dos grupos indígenas (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 149).

Turner (1993) menciona que as primeiras tentativas de contato dos *Kuben*¹ com os Mëbêngôkre ocorreram no século XVII. Conquanto, segundo Demarchi (2014), as relações entre eles iniciaram-se de fato a partir do século XIX com a vinda da missão dominicana dirigida pelo Padre Frei Gil Vilanova a região sul do estado paraense.

Nesse cenário, objetivando contatar os Mëbêngôkre “Índios bravos”, foram realizadas longas marchas para ir ao encontro deles a partir de 1896, cujo cerne era apresentar a proposta de implantação do Centro Catequético Indígena em Conceição do Araguaia-PA para evangelizá-los, sobretudo as crianças ensinando-as desde cedo “a bem viverem” (SANTOS, 1996, p. 47).

De acordo com Santos (1996), muitos grupos Mëbêngôkre da região aceitaram integrar a proposta catequética e ao ensino escolar ofertado pela missão. Contudo, cabe-nos as seguintes inquires: o limiar da educação escolar dos Mëbêngôkre Gorotire ocorreu a partir deste contato? Como sucedeu a escolarização para esse grupo indígena? Nesse contexto, este artigo objetiva deslindar o processo escolar na comunidade Gorotire, no intuito de identificar os agentes sociais e institucionais que participaram e participam da educação escolar na aldeia, elencando fatores que

¹ Como os Mëbêngôkre denominam os não-indígenas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

contribuíram no processo de implantação e implementação da escola, bem como relacionar a historicidade da escolarização com as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, a partir dos instrumentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988, à luz da História Oral Temática, com 14 participantes, 9 Mëbêngôkre e 5 não indígena, e análise documental constituída no âmbito municipal e estadual.

A pesquisa foi realizada com respeito aos procedimentos institucionais e éticos estabelecidos para a pesquisa científica em territórios e com populações indígenas, obtendo o parecer de mérito da consultoria *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) nº 01300.011629/2017-10, autorização para ingressar na terra indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) nº 110/AAEP/PRE, parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) nº 2.292.354 e da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) nº 2.451.312.

Os Mëbêngôkre, mais conhecidos como Kayapó, são indígenas falantes do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê. Habitam territórios ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, no planalto do Brasil Central, em áreas de transição entre a floresta tropical e o cerrado, fazendo parte da Amazônia legal (LEA, 2012). Os territórios são representados por uma população de oito mil indígenas Mëbêngôkre (CENSO, 2010).

Os Gorotire habitam a Terra Indígena (TI) Kayapó, território regularizado, homologado, demarcado administrativamente e classificada como tradicionalmente ocupada², por meio do Decreto Presidencial nº 316/1991, compreendendo uma área territorial de 3.284.004,9719 ha. A aldeia Gorotire foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanecem até hoje, possuindo uma população estimada em 980 Mëbêngôkre Gorotire, sendo considerada a maior comunidade indígena, em número de habitantes, da TI Kayapó (FUNAI, 2016).

A aldeia localiza-se a 70 km do município de Cumaru do Norte-PA, e conta, atualmente com a oferta da educação infantil, ensino fundamental e médio, respectivamente, na Creche Prïtkôre e Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhôk, ambas localizadas no território Gorotire. A educação infantil e ensino

² Direito originário dos povos indígenas (FUNAI, 2016).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

fundamental são gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação, e o ensino médio pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA), em parceria com o município, que se integram administrativamente na diligência de ofertar a educação escolar substanciada nos princípios que a norteiam em territórios indígenas: bilingue, específica, diferenciada e intercultural.

Da oralidade à escrita: do pé de manga à escola Prítikôre

De acordo com as reminiscências de Kamrôre Kayapó (2017)³ a escolarização na aldeia Gorotire inicia em “1973” pela missão, “na sombra [...] onde é o pé de manga é lá que a gente estudava”, fala também corroborada por Mry-re Kayapó (2017)⁴ “dava aula embaixo do pé de manga”. A missão mencionada não é a mesma liderada por Frei Gil de Vilanova, tampouco pela igreja católica, mas pela missão protestante, como menciona Camatho (2017)⁵: “a primeira escola que eles tiveram, faz muitos anos, foram os evangélicos que começaram por lá [...], a MICEB”.

A Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) foi fundada em 1967 e registrada no cartório em Belém, capital do estado do Pará. Conquanto a história missionária no Brasil teve início em 1923, quando ainda eram ligados à organização da Unevangelized Fields Misson (UFM), órgão internacional dirigente da Missão de Evangelização Mundial que designou vários missionários estrangeiros para as comunidades indígenas da Amazônia brasileira (MISSÃO, 2018).

Inglez de Sousa (2001) elucida que a MICEB estabeleceu relações pacíficas com os Mëbêngôkre Gorotire a partir da fixação territorial do grupo às margens do rio Fresco na década de 1930, onde permanecem até hoje. Justifica a relação branda em virtude dos Gorotire já terem estabelecido contato com os dirigentes do Serviço de Proteção do Índio (SPI), mas sobretudo, pela atuação na assistência na área de saúde, em vistas das epidemias fatais contraídas no contato com os *Kuben*, que segundo Cohn (2001) foram negligenciadas pela instituição. A educação escolar não contemplava o cerne das atividades da missão, todavia Inglez de Sousa (2001, p. 248)

³ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁴ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁵ Entrevista cedida a LBF em 04/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

menção que o ensino da língua Mëbêngôkre ofertada por eles, “era um apoio à pregação que faziam” e, mesmo havendo normativas educacionais institucionalizados pelo órgão responsável para operacionalizá-la, a FUNAI parece ter “ficado de fora”, uma vez que a missão mantinha a escola. Nesse contexto, Tumre Kayapó (2017)⁶ relata que:

[...] meu pai disse que a FUNAI não gostava dos missionários, porque disse que tão atrapalhando a nossa cultura, porque disse que a gente ia vivendo na nossa cultura, na nossa crença, na nossa mito, então quando os americanos chegou [...] veio com a história de Jesus Cristo [...], aí FUNAI disse que isso não é justo, estão atrapalhando a cultura do povo Kayapó, então eles, os evangélicos mais FUNAI, nunca deram certo.

Grizzi e Silva (1981, p. 16) mencionam que educação escolar “jamais é neutra”. E no contexto missionário, percebe-se com nitidez que a educação escolar ofertada aos Gorotire pela MICEB tencionava “promover e incentivar o crescimento e fortalecimento da igreja evangélica através da conversão de pessoas”, seguindo em consonância com as diretrizes vigentes da missão (MISSÃO, 2018).

Ao entrelaçar o ensino escolar ao religioso, Ngreiba Kayapó (2017)⁷ diz que no período escolar “tinha aula de religião, fazia uma oração e pregava a palavra de Deus [...]. Depois que terminava a aula ia pra igreja. Gostava de aprender sobre Jesus [...] somos evangélicos”.

No que concerne ao ensino escolar instrumentalizado pela missão evangélica, ainda sob a sombra do pé de manga, Bepmeti Kayapó (2017) expressa que as aulas da língua do grupo eram sistematizadas com a professora, “missionária americana”, que tinha um pequeno quadro negro, a qual posicionava em um local em que todos os estudantes pudessem visualizar. O diálogo entre eles, professora e estudantes, ocorria exclusivamente na língua Mëbêngôkre, dessa maneira a professora fazia-lhes perguntas e incentivava-os a escrever a palavra proferida no pequeno quadro, “nós estudava só com giz, naquele tempo não tinha caderno, não tinha caneta e nem lápis, tem só um quadro pequena que nós escreveu, mas logo apagou, aí como nós estuda? apagou, acabou” (BEPMETI KAYAPÓ, 2017).

⁶ Entrevista cedida a LBF em 11/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁷ Entrevista cedida a LBF em 10/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

Kamrôre Kayapó (2017) elucida que somente após quatro anos do início das atividades escolares na aldeia, a missão com ajuda dos Mëbêngôkre Gorotire construiu a primeira estrutura física da escola, em “1977”, denominando-a de Prîtkôre. Mry-re Kayapó (2016)⁸ relata que ela era de “palha [...], tábua cortada e enfiada no chão”, explicando que o nome da escola fazia homenagem ao cacique da época, “uma liderança que luta e protege o nosso povo”. Tumre Kayapó (2016)⁹ diz que a localização da escola Prîtkôre era “[...] perto da igreja”. Isso pressupõe que mesmo com a mudança do local do espaço escolar na aldeia, a intenção da missão permanece a mesma, articular o ensino escolar à religião praticada por eles.

Camatho (2017) elucida, com base em sua vivência docente em outras aldeias Mëbêngôkre, que a escola não era institucionalizada, assim especifica o ambiente escolar como uma “[...] escolinha informal que a gente dava aulas sem dizer você tem essa nota, você segue as regras da secretaria, a gente dava aula por conta, porque eles mesmo pediram, porque se você está morando aqui você pode tomar de conta da educação”.

Mesmo sendo uma escola informal, nota-se que a escola se constitui um espaço agradável para os Mëbêngôkre uma vez que “era praticamente uma brincadeira, uma diversão para eles [...]”, sobretudo porque a educação “partia das próprias coisas deles” (CAMATHO, 2017). Mry-re Kayapó (2016) relata que as aprendizagens na escola consistiam sobre as “letras, nomes dos bichos, nome das árvores [...], tudo na nossa língua”. Tumre Kayapó (2017) exemplifica: “a gente fala macaco que é *Kukore* aí nós vai fazer no quadro as letras”.

Ao tratar das aprendizagens na língua Mëbêngôkre, Tumre Kayapó (2017) diz que a professora missionária sabia falar muito bem a língua do grupo indígena, ressaltando que “ela fala mais do que o índio”, acrescentando que “fiquei imaginando: como eles aprendem? eles vieram escrevendo bem, fala bem [...] ele fala muito bem”. Falas também corroboradas por Mry-re Kayapó (2017), Ngreiba Kayapó (2017) e Kamrôre Kayapó (2017). Para Mry-re Kayapó (2017)¹⁰, o domínio de sua linguagem

⁸ Entrevista cedida a LBF em 22/11/2016. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁹ Entrevista cedida a LBF em 22/11/2016. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

¹⁰ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

favoreceu o aprendizado da escrita e, desta forma, assevera que a missionária “ensinou muita coisa da língua [...] Ela sabia tudo de Kayapó”.

Ao relatar as aprendizagens Mry-re Kayapó (2017) fala que a missionária “era uma boa professora”, agregando que a sala de aula era cheia de estudantes e que homens e mulheres estudavam na mesma turma, mas separados por gênero, “homem era para um lado e mulher para outro”, explicando que as mulheres não aceitava ser “tudo misturado [...]. E isso é da cultura!”.

No mesmo ano da construção da escola Prĩtkõre, o Summer Institute of Linguistics (SIL) em parceria com FUNAI e MICEB publicou a primeira edição experimental da Cartilha 1, 2 e 3 *Me Banhõ Pi'ôk* (Livro de Apoio Kayapó). Ferreira (2001, p. 79) menciona que a série de cartilhas foi “destinada à alfabetização dos Kayapó na língua nativa” sendo, “ilustrativa da tendência da Funai, que edita materiais didáticos para os programas de educação bilíngue a partir do modelo do SIL” e, desta forma apresentará a língua materna do grupo, seguido de sua tradução em português.

Sobre as cartilhas *Me Banhõ Pi'ôk*, Tumre Kayapó (2017) explica que elas foram vislumbradas pelo grupo indígena como “novidade”, sobretudo porque antes “tinha que olhar e aprender”, fazendo menção ao processo de ensino e aprendizagem operacionalizado sob a sombra do pé de manga.

Ngreiba Kayapó (2017) relata que “no tempo da escola Prĩtkõre [...] só estudava as cartilha 1, 2 e 3 [...] cada cartilha era uma sala”. A aula iniciava quando “tocava o sino” e cada estudante dirigia-se a sua sala. O uso das cartilhas servia de parâmetro de aprendizagem da escrita e leitura da língua do povo Mëbêngôkre, bem como para o prosseguimento de estudo uma vez que “quem passou da cartilha 1, vai para outra sala, cartilha 2 e depois cartilha 3”.

Tumre Kayapó (2017) refere que nessa época “não tinha nenhum índio que sabe falar português, era tudo na língua Kayapó”. Fato, que suscitou a FUNAI em “1980” a enviar professores não indígenas para ensiná-los a língua portuguesa, equalizando ao propósito da instituição, sob a justificativa de que “tinha que aprender o português pra ajudar a nossa família [...]. Se nós aprender só na nossa língua com vai conversar com o branco, pra saber o que vamos fazer pra resolver outra coisa?” (KAMRÔRE KAYAPÓ, 2017).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

As práticas pedagógicas eram planejadas e executadas em conjunto, missão e FUNAI, ocasião também elucidada por Mry-re Kayapó (2016), “nessa época a FUNAI estar junto com o pessoal da missão, ensinando junto”. Coube à missão a incumbência de alfabetizá-los na língua Mëbêngôkre, como já faziam e, aos profissionais de educação da FUNAI a responsabilidade de ensiná-los a falar, escrever e a ler em português e nessa sistematização operacional, os Gorotire gostaram, sobretudo porque “tinham muito interesse em aprender o português” para “negociar melhor com o kuben e fazer compras sem que fossem enganados” (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 252).

Na implementação do modelo educacional bilíngue, Kamrôre Kayapó (2017) explica que “aprender português foi muito difícil”. E como a língua Mëbêngôkre “também é muito difícil”, ressalta que “aprender as duas” foi “mais difícil ainda”. Camatho (2017) condiz com esse entendimento, explicando que “aprender a escrever e ler em sua língua é muito difícil” e, à vista disso “leva muito tempo”. Conquanto ao se tratar da oralidade, “eles falam perfeitamente”, até mesmo “te corrige quando está falando errado”, isso porque “eles aprendem oralmente e sabem o som e a pronúncia da palavra”.

Com a implantação do ensino bilíngue na aldeia, as cartilhas de alfabetização *Me Banhõ Pî'ôk* 1, 2 e 3, continuaram sendo utilizadas, sobretudo no fomento pedagógico nas notas de rodapé que constam a tradução textual em português, como menciona Kamrôre Kayapó (2017) “tinha as histórias do peixe, do mato, mas tudo em português”.

Ao entrelaçar o bilinguismo, muitas dificuldades foram enfrentadas, principalmente as relacionadas com o entendimento das línguas reverberadas no ambiente escolar, Mëbêngôkre e português. De acordo com Kamrôre Kayapó (2017), “os professores não sabiam falar em Kayapó, ele só fala em português. E nós não sabia o que eles falava [...]. Demorou muito, mas nós aprendeu o português, e eles também aprendeu o Kayapó”.

A tríade: escola, garimpo e madeira

No início da década de 1980, “a pressão sobre o território Kayapó aumenta [...] especialmente devido aos garimpos e ao corte de madeira na região”. O garimpo foi instalado a poucos quilômetros da aldeia e aglomerava “milhares de trabalhadores”, sendo que “parte do garimpo invadia a área indígena” configurando inicialmente um ambiente hostil aos Mëbêngôkre Gorotire (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 253).

Ao mesmo tempo, relata ainda o autor, “começa a retirada clandestina de madeira na área Kayapó por fazendeiros da região”. E, mesmo havendo apreensões pela FUNAI de madeira e ouro, os Mëbêngôkre foram convencidos “pelos próprios funcionários do órgão” a aprovarem essas atividades, apresentando razões pelo qual “o dinheiro e as mercadorias [...] iriam melhorar muito a qualidade de vida dos índios”.

Kamrôre Kayapó (2017) relata que o recurso financeiro que subsidiou a construção da escola Kanhôk em “1983”, após os missionários terem ido embora da aldeia, foi o da madeira e do ouro. Tumre Kayapó (2017) menciona que “no tempo do mogno, extração de madeira, os caciques pediram para fazer escola para a comunidade, porque a escola Prïtkôre tá acabando, aí fizeram essa escola aqui, que se chama Kanhôk”.

A nova escola recebeu o nome de Kanhôk em homenagem ao cacique da época “uma liderança muito famosa, respeitada e articuladora [...] quando deu esse nome pra escola, ele era vivo ainda e ficou muito feliz... ele faleceu, mas seu nome tá lá representando a escola” (TUMRE KAYAPÓ, 2017).

Com o “alto volume de recursos disponível para os índios”, acrescidos de sugestões de “pessoas ligadas” a eles, as lideranças Mëbêngôkre Gorotire passaram a contratar diversos “funcionários Kuben”, incluindo professores para atuar na escola Kanhôk, além daqueles que já estavam lotados na aldeia contratados pela FUNAI. Nesta época, houve um “esquema” de contratação, que além das lideranças indígenas, também eram realizadas pelos madeireiros e garimpeiros que atuavam na área indígena (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 254)

Ngreiba Kayapó (2017) menciona que “quando fez a escola Kanhôk”, começou a estudar várias disciplinas, dentre elas, “Matemática e Português”. Ela ainda enfatiza

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

que gostava da “disciplina de Português”, justificando a predileção por ansiar “aprender a falar português e conhecer a sociedade dos outros”.

Segundo as narrativas orais, percebe-se que essa não era uma preferência exclusiva de Ngreiba Kayapó, mas de todos os estudantes da escola Kanhõk, uma vez que comungavam dos mesmos objetivos de interagir com os *Kuben*, principalmente para lidar com os negócios da madeira e do garimpo. Contudo, o “interesse dos jovens Kayapó pelo garimpo”, bem como a “construção da estrada que ligava a aldeia às minerações” foram soberanas, levando muitos Mëbêngôkre a desistirem de estudar para se dedicarem às relações comerciais com os *Kuben* (INGLEZ DE SOUZA, 2001, p. 254).

A evasão escolar ocorrida neste período é relatada por Tumre Kayapó (2017) ao proferir que “no início tinha muito alunos, mas depois só tinha uns 20 alunos, depois veio acabando, até que um dia fica sem aluno e o professor fica aí, só cumprindo horário”. Analisando essa situação, diz ainda que a intermitência escolar também estava associada à baixa qualidade do ensino, ocasionada pela falta de qualificação docente, uma vez que os professores que “vinha para cá não era nem formado, era quem chegar”.

Contudo, Inglez de Souza (2001, p. 254) esclarece que ao passo que os jovens Mëbêngôkre Gorotire se distanciavam da rotina escolar, eles se aproximavam de atividades de aprendizagem do grupo indígena, envolvendo-se na luta pela demarcação do território e pela autonomia de gerenciar a extração dos recursos naturais realizados pelos madeireiros e garimpeiros.

Colocando em prática as aprendizagens da educação escolar, sobretudo as relacionadas aos conhecimentos dos *Kuben* mediadas pelo ensino de Português e Matemática, os jovens Mëbêngôkre Gorotire escolarizados assumiram a linha de frente dessas negociações, desempenhando “o papel de intermediação com as novas estruturas de negócio”.

O ambiente escolar que era considerado até esse momento como “um lugar vazio de significado” como expressa o ancião Benkati Kayapó (2017)¹¹, começa a ocupar um espaço expressivo na aldeia e ser referenciado como o local de

¹¹ Entrevista cedida a LBF em 15/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

aprendizagem dos símbolos culturais dos *Kuben*, como relata Tumre Kayapó (2016), “estamos aprendendo muito na escola, pra lutar pelo nosso direito”. A escola “que a gente dava aula por conta [...] sem dizer a nota” e sem seguir “as regras da secretaria” é ressignificada e, em 1986¹², inicia-se a institucionalização do ambiente escolar para emissão da certificação dos estudantes da escola Kanhök (CAMATHO, 2017).

O ensino ofertado compreendia o ensino primário da 1ª à 4ª série (hoje, anos iniciais do 1º ao 5º ano) (KÔKÔRÊTI KAYAPÓ, 2017; TUMRE KAYAPÓ, 2017). Mendes (2017)¹³ menciona que esse nível de ensino foi ofertado na escola Kanhök por “mais ou menos uns 30 a 33 anos”. Isso devido à educação escolar operacionalizada pela FUNAI para as comunidades indígenas prever em seus propósitos meramente a “promoção da educação de base apropriada ao índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”, ou seja, somente a oferta da alfabetização aos índios para compreensão dos valores da sociedade nacional (BRASIL, 1967, p. 1).

A escola para o bem viver: uma nova fase educacional a partir da Constituição Federal (CF) de 1988

Nas décadas de 1970 e 1980, a questão indígena obteve maior visibilidade no Brasil em virtude da articulação dos movimentos indígenas e indigenistas que, acrescidos do apoio da sociedade civil, uniram-se para reivindicar do Estado soluções aos problemas vivenciados por eles, sobretudo os relacionados à educação escolar indígena.

Nesse contexto histórico, os líderes Mëbêngôkre também estiveram presentes na luta pelos direitos indígenas, como menciona Oliveira e Freire (2006). Com a promulgação da CF de 1988, houve a legitimação da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, substanciando uma educação escolar indígena alicerçada na diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo.

¹² Embora tenha iniciado a institucionalização da escola Kanhök em 1986, a validação dos estudos só foi assegurada em 2015, por meio da Resolução nº 515/2015 do Conselho Estadual de Educação do Pará.

¹³ Entrevista cedida a LBF em 14/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

Todavia ao entrelaçar esses princípios com as narrativas orais, mostra-se que esse processo vem ocorrendo a passos lentos.

Em 1991, são vislumbrados os primeiros reflexos da CF/1988 no âmbito educacional, a federalização da educação escolar indígena, determinando ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação, em todos os níveis e modalidades, aos povos indígenas, antes gerenciado pela FUNAI. Além disso, o Decreto Presidencial nº 26/1991, atribui sua execução as secretarias estaduais de educação e municípios, indicando a operacionalização em harmonia com as secretarias nacionais do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1991). Em 1996, entrou em vigência a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio da Lei nº 9.394/1996. Nela, foram instrumentalizados os preceitos que tratam da educação escolar indígena, contempladas nos artigos 26, 32 § 3º, 78 e 79 (BRASIL, 1996).

Amparados nestes preceitos normativos, a SEDUC-PA, ainda em 1996, põe em prática o gerenciamento da educação escolar para os povos indígenas da Amazônia paraense, contratando “13 professores” *Kuben* para ministrar aulas aos Mëbêngôkre (INGLEZ de SOUZA, p. 258).

Acerca dessas contratações, Moraes (2018)¹⁴ fala que foi um dos contratados para trabalhar na aldeia Gorotire, iniciando suas atividades laborais em 1997 na escola Kanhõk. Além dele, também foi lotado outro professor, “Miguel”, para atuar na escola Kanhõk, “nós ministrávamos aulas nas séries iniciais de 1ª a 4ª série”. Ao rememorar o período da prática docente na aldeia elenca que o maior desafio “foi aprender a língua do grupo para poder dialogar com eles”.

Com a prática docente substanciada, exclusivamente, na língua portuguesa, Tumre Kayapó (2016) relata que “era muito difícil de aprender assim [...] a gente não entendia direito o que ele fala e nem eles entende o que nós fala [...] mas, depois a gente já entendia e eles também”. Silva e Salanova (2001, p. 332) elucidam que os Mëbêngôkre “são predominantemente monolíngues” e, à vista disso, o ensino exclusivo em português dificultaria o processo educacional de ensino e aprendizagem uma vez que “os missionários nunca deram aulas de português” e a educação escolar

¹⁴ Entrevista cedida a LBF em 09/01/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

ofertada pela FUNAI fundamentava-se no ensino bilíngue em parceria com a missão atuante na aldeia. Desse modo, a operacionalização da SEDUC-PA surge na aldeia como a primeira experiência escolar exclusiva na língua portuguesa.

Os professores contratados pela SEDUC-PA põem em prática o ensino escolar ministrando as aulas com o material didático recebido por essa instituição, a qual Inglez de Sousa (2001) menciona ser o mesmo utilizado na escola pública da cidade “sem qualquer adaptação aparente” e, dessa forma o conteúdo ministrado também era o mesmo, bem como o seguimento do calendário escolar. Menção corroborada por Tumre Kayapó (2017) ao destacar que “o livro que dava aula aqui era o mesmo da cidade, então a gente aprende mais coisa da cidade do que da aldeia”.

A partir dessas contratações, a SEDUC-PA estabeleceu convênio com a prefeitura de Cumaru do Norte-PA para operacionalizar a educação escolar indígena dos Gorotire, convencionada pelo Decreto Municipal nº 009/1999, dispondo a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk, assumindo para si a responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica da educação escolar (CUMARU DO NORTE, 1999). Todavia esclarece Mendes (2017), “o Estado continuou a trabalhar junto com a prefeitura contratando e pagando os professores”.

Instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), por meio do Parecer nº 14/1999 e Resolução nº 03/1999, a categoria escola indígena no âmbito do MEC foi oficializada juridicamente, principiando a compreensão do ensino e aprendizagem em contextos indígenas, para substanciar a educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Na diretriz, o professor indígena é apreciado como integrante essencial para a concretização das escolas indígenas uma vez que as especificidades culturais do grupo indígena só podem ser tratadas com primazia pelos membros que a pertencem.

Imbuída nesse contexto normativo, a SEDUC-PA em consonância com as orientações normativas da diretriz, bem como do Plano Estadual de Educação do Pará (2002-2012) estabeleceu a formação de professores indígenas, ofertando a modalidade EJA de 3ª e 4ª Etapa para escolarizar os Mëbêngôkre da região sul paraense no intuito de atuarem como professores das disciplinas a serem complementadas na parte diversificada do currículo escolar indígena. Kamrôre

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

Kayapó (2017) menciona que “eu comecei a estudar o EJA lá em Belém [...] foi em 2002, a SEDUC organizou e veio buscar agente [...]. Disse que era para aprender para trabalhar como professor [...] foram uns quarenta e cinco [...] cada aldeia tem duas pessoas”.

Após a conclusão do ensino fundamental, os Mëbêngôkre Gorotire receberam a certificação escolar para apresentarem à prefeitura de Cumaru do Norte-PA e efetivar a contratação e começar a atuar como professores da Língua Materna, pondo em prática a reoferta do ensino bilíngue e específico na escola Kanhôk. Kôkôrêti Kayapó (2017) menciona que “antigamente não tinha professor indígena. Depois da época de Kanhôk, já tinha dois professores indígenas, tinha o professor chamado Kamrôre e o professor l’ô. Eles davam aula da Língua Materna”.

Kamrôre Kayapó (2017) diz que concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA em “2009”, e em “2010” começou a trabalhar na escola Kanhôk. O professor da Língua Materna trabalha as artes, a ciência tradicional e a escrita da língua Mëbêngôkre, como explica Bepmoti Kayapó (2016) o “professor da língua materna é... manter a cultura, na minha sala eu falo [...] o nome do bicho, a fala que é a nossa fala...coisa da planta, as palavras corretas, não tem s, não tem l, não tem ç na nossa fala [...], nós fala história antiga [...]”. Ademais, explica que as cartilhas de alfabetização do SIL, ainda continuam a serem utilizadas nas aulas de língua materna, visto que, como elucidam Silva e Salanova (2001), Inglez de Sousa (2001) e Paladino e Almeida (2012), o instituto introduziu a escrita aos Mëbêngôkre e é improvável que não as utilizem no ambiente escolar, posto que, além disso, são os únicos materiais didáticos específicos e disponíveis nas escolas em seu território.

Camatho (2017) menciona que “o fato de ter professores Kayapó atuando na escola, faz com que eles lutem para fazer que a cultura seja reconhecida”. Nesse sentido, os professores Mëbêngôkre, percebendo a dificuldade de comunicação entre professores *Kuben* e estudantes, manifestaram a problemática à gestão municipal que, ao estabelecer contato com a SEDUC-PA, recebeu informações de experiência escolar com outras comunidades indígenas que instituiu o papel de monitor. À vista disso, a prefeitura contratou Mëbêngôkre Gorotire escolarizados para atuar como monitores na escola Kanhôk (MENDES, 2017).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

O monitor indígena é o agente educacional intermediador do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, promovendo o diálogo entre professores *Kuben* e estudantes. Tumre Kayapó (2017) explica que:

Toda sala tem um monitor indígena, porque a nossa criança não entende o que ele tá falando [...]. Quando a gente fala na língua elas já entende o que o professor disse [...] senão como eles vão entender? Eu falo assim, hoje a disciplina é Matemática, como é a Matemática? Hoje a disciplina é Português, o que é Português? Se não tivesse o tradutor eles não ia entender nada. Nem os professor entende os alunos e nem os alunos entende os professor.

Nesse contexto, Ferreira (1981, p. 70) enfatiza que o papel do monitor “é essencial dentro da escola, pois deve auxiliar o professor nas aulas, devido ao elevado número de alunos, e na comunicação, já que o professor não conhece a língua a fundo a ponto de alfabetizá-los”. Kôkôrêti Kayapó (2017) diz que a escola melhorou muito com a presença de professores Mëbêngôkre atuando com a disciplina de Língua Materna e como monitores. Todavia ressalta que a problemática escolar vivenciada nesse momento na aldeia permeava sobretudo os que queriam dar continuidade aos estudos, explicando:

[...] porque aqui só tinha até a quarta série. Quando acabou a quarta série alguns alunos estudaram fora da aldeia, com as próprias contas. Alguns ficou parado e quem quiser continuar repetia a mesma série, porque não tinha outras séries, aí a maioria dos alunos repetiam três, quatro vezes a mesma série.

Somente em 2011, elucida Mendes (2017), foi ofertado na escola Kanhôk a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª a 4ª Etapa em consonância com a estrutura curricular da rede de ensino municipal. Sobre o retorno e ingresso de estudantes Gorotire na modalidade ofertada, Mendes (2017) menciona que de acordo com o censo escolar “aumentou muito o número de alunos, em 2010 eram 161 matriculados e, em 2012, já passou para 433 alunos”.

Em 2014, o ensino médio foi implementado na aldeia pela SEDUC-PA, por meio do Projeto Saberes da EJA (BRASIL, 2012). A oferta dessa modalidade de ensino foi estruturada em duas etapas, equivalentes a 1ª e 2ª série e 3ª série do ensino médio, cada uma com duração de oito meses e sistematizada em módulos (PARÁ, 2014). Conquanto, Filho (2017)¹⁵ menciona que “desse jeito, professores chegando e saindo,

¹⁵ Entrevista cedida a LBF em 14/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

eles não gostaram”, sobretudo com a “preocupação de como eles iriam aprender a cultura na aldeia se não ficam aqui”.

Ao passo que a escola amplia o atendimento educacional e, nesse caso, em parceria com a SEDUC-PA, disponibilizando o espaço físico da escola para as aulas dos Saberes da EJA foram empenhados esforços no âmbito municipal e requerida ao MEC a construção de uma nova infraestrutura escolar na aldeia.

Com a construção da escola em andamento, em 2015, três situações acerca do processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire sucedem: o início da oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, autorização da escola Kanhõk e a solicitação da implantação de outra modalidade de ensino médio.

A oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano foi principiada no vislumbre administrativo da SEMED de Cumaru do Norte-PA, em prossecução gradativa, como explica Mendes (2017), “a oferta foi organizada na seguinte forma: em 2015 foi o 6º ano; em 2016, 6º e 7º ano; esse ano 2017, 6º, 7º e 8º ano e, ano que vem, 2018, do 6º ao 9º ano”, atendendo a universalização do ensino fundamental de 9 anos em concordância com a meta 2, estratégia 2.8 do Plano Municipal de Educação (PME) de Cumaru do Norte-PA (2015-2025) que visa de “estimular a oferta do ensino fundamental para populações [...] indígenas [...]” (CUMARU DO NORTE, 2015, p. 11). No ano letivo 2015, foram matriculados 628 estudantes Mëbêngôkre na escola Kanhõk (CENSO ESCOLAR, 2015).

Importante destacar que até o ano letivo 2014, a escola Kanhõk operacionalizou suas atividades técnicas, administrativas e pedagógicas sem Ato Autorizativo e, somente em 2015, a unidade escolar recebeu a autorização de funcionamento, por meio da Resolução nº 515/2015 do Conselho Estadual de Educação do Pará. Esse preceito autorizou o funcionamento do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da modalidade EJA de 1ª a 4ª Etapa, bem como realizou a validação de estudos de estudantes que se escolarizaram na aldeia no período de 1986 a 2014, assim como os atos administrativos e pedagógicos instituídos nesse período (PARÁ, 2015). Todavia há de frisar que o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, ainda não foi autorizado e, segundo Mendes (2017), “a documentação encontra-se em tramitação no Conselho”.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

Com o reconhecimento da escola Kanhôk no segmento educacional do 1º ao 5º ano e EJA de 1ª a 4ª etapa, foi procedida a solicitação de implantação de outra modalidade de ensino médio na aldeia ocorrida em virtude do dissabor operacional do Projeto Saberes da EJA. Desse modo, lideranças Mëbêngôkre Gorotire se mobilizaram articulando-se com os representantes políticos do grupo indígena, direção escolar da aldeia, governo municipal de Cumaru do Norte-PA, protocolando na 15ª Unidade Regional de Educação (URE)¹⁶ de Conceição do Araguaia-PA, a solicitação da oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)¹⁷ na aldeia.

Entretanto, segundo o parecer da tramitação do processo de solicitação de implantação nº 989073/2016, ao apresentarem a organização da oferta do SOME, as lideranças Mëbêngôkre não ficaram exultantes com a operacionalização dessa modalidade de ensino, uma vez que os professores iriam continuar “chegando e saindo” (FILHO, 2017). À vista disso, Mendes (2017) explica que o “EJA continuou” a ser ofertado na aldeia.

A partir do ato autorizativo da escola, Mendes (2017) diz que a “secretaria reestruturou todo o currículo da escola”, no esforço de alinhar-se com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEIEB), publicada por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Implementando no ano letivo de 2016, a nova Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para Educação Indígena, bem como a Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, na perspectiva de ofertar uma escola bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Com a escolarização na aldeia, muitos Mëbêngôkre foram se sobressaindo na escrita, e não somente no traçado em português, mas sobretudo na língua materna do grupo, como diz Camatho (2017) “muitos deles vão se destacando na escrita”. Tumre Kayapó (2016), ao relatar acerca das cartilhas de alfabetização elaboradas pelo SIL em 1975, explica que “depois que eu estava lendo [...], tem algumas palavras que não foi justo, letra errado. Eu quero fazer uma história do jeito que a gente fala”. E nessa

¹⁶ Segmento administrativo da SEDUC/PA que atende os municípios da região sul do estado paraense.

¹⁷ Política pública do estado do Pará que visa atender estudantes de comunidades do campo, águas, florestas e indígenas da Amazônia paraense (PARÁ, 2014).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

perspectiva, em 2015, foi elaborado o Livro *Mëbêngôkre Kabên mari Kadjy 'ã pi'ôk nê já* (Livro de Alfabetização na língua Mëbêngôkre).

A produção desse livro é resultado do Programa de Complementação da Formação de Professores Kayapó, promovido pela Associação Floresta Protegida (AFP) Mëbêngôkre/Kayapó. O programa foi realizado com objetivo de “desenvolver uma formação complementar específica para os professores Mëbêngôkre [...] para que as comunidades estejam mais preparadas para serem os protagonistas na elaboração de propostas específicas de ensino em suas escolas” (TRONCARELLI, 2015, contracapa).

Na perspectiva de desenvolver a alfabetização de crianças e jovens em sua própria língua materna por meio de temas significativos da cultura Mëbêngôkre, os 57 professores da Língua Materna que participaram da formação, inclusive Kamrôre Kayapó, elaboraram o livro, tendo como abordagem central a floresta, tematizando o território indígena, as aldeias, elementos de sua organização social, adornos, festas, rituais, medicina tradicional, roças, pesca, caça e frutas. Ao contrário das cartilhas de alfabetização do SIL, a produção textual da obra é sistematizada, exclusivamente, na língua Mëbêngôkre, apresentando ilustrações de desenhos criados pelos próprios professores, seguido de texto e exercícios.

Em 2016, o livro *Mëbêngôkre Kabên mari Kadjy 'ã pi'ôk nê já* foi distribuído para as escolas nas aldeias Mëbêngôkre. Na Gorotire, o livro é utilizado como material didático específico na disciplina de Língua Materna, como menciona Kôkôrêti Kayapó (2017) “nós utilizamos esse novo livro que fala da nossa cultura”.

Ainda nesse mesmo ano, 2016, a primeira turma do Projeto Saberes da EJA da 3ª e 4ª Etapa concluiu o ensino médio na aldeia. Bepmoti Kayapó (2016) fala que “concluiu o ensino médio aqui” e Mry-re Kayapó (2017), também diz com orgulho e veemência “eu formei aqui na aldeia mesmo [...]” falando que “a formatura foi muito bonita, a gente tinha até madrinha... foi bonita a festa, bem organizado, a festa foi aqui mesmo, lá na casa do guerreiro”.

De acordo com a narrativa de Silva (2017)¹⁸, professora que atuou no Projeto Saberes da EJA, na aldeia “formaram 30 alunos”. Tumre Kayapó (2017) menciona

¹⁸ Entrevista cedida a LBF em 15/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

que depois que houve a conclusão da primeira turma do Saberes da EJA “não teve mais aula”. Isso em virtude do anseio da implantação do ensino médio regular na aldeia “continuamos lutando pelo o ensino médio aqui”.

Enquanto a comunidade Gorotire aguardava com avidez a oferta do ensino médio regular, a Prefeitura de Cumaru do Norte-PA inaugura a nova estrutura física da Escola Kanhõk, como enfatiza Tumre Kayapó (2016) “uma linda escola, passamos muito tempo lutando pra fazer aqui”. Mry-re Kayapó (2016) ainda reverbera que com “a escola nova, a comunidade ficou feliz”.

Com uma estrutura física mais ampla e com capacidade de atender outros níveis de educação, em 2017, foram implementados a educação infantil e o ensino médio regular. A educação infantil, embora considerada facultativa pela DCNEEIEB às comunidades indígenas, especialmente ao considerar que em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade, foi estabelecida na aldeia em consonância com o PME (2015-2025) de Cumaru do Norte-PA, meta 1, estratégia 1.9 de “fomentar o atendimento das [...] comunidades indígenas na educação infantil [...]”, ocupando o espaço físico da antiga escola Kanhõk, denominando-a de Creche Prĩtkõre (CUMARU DO NORTE, 2015, p. 10).

Com a publicação da Portaria da SEDUC-PA, nº 30/ 2017, a Secretaria Adjunta de Ensino do Estado cria o Anexo Gorotire, na aldeia Gorotire, vinculando-a técnica, administrativa e pedagogicamente à Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, localizada no município de Cumaru do Norte -PA, e jurisdicionada a 15ª URE - Conceição do Araguaia-PA. A partir desse preceito, sistematiza a oferta providenciando a lotação do quadro de servidores, sendo as práticas pedagógicas acompanhadas pela Coordenação de Educação Indígena da SEDUC-PA (PARÁ, 2017).

De acordo com os professores *Kuben*, Mendes (2017), Filho (2017) e Silva (2017) contratados pela SEDUC-PA e lotados no ensino médio do Anexo Gorotire, esse nível de ensino ocorre em parceria com a prefeitura, cedendo o espaço físico para as aulas e casa de apoio aos professores *Kuben*. As aulas ocorrem no período noturno com uma turma do primeiro ano que, segundo o Diário Escolar de Silva

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

(2017), possui 21 estudantes matriculados. A oferta do ensino médio dar-se-á por meio gradativo: 2017 - 1º ano, 2018 - 1º e 2º ano e 2019 - 1º, 2º e 3º ano.

Takakmakor Kayapó (2017), ao falar da oferta do ensino médio na aldeia, enfatiza que “agora tá bom demais [...] não temos que sair da aldeia para estudar, tem tudo aqui”. Narrativa corroborada por Bepmoti Kayapó (2016), ao relatar que “é muito bom ter toda aula aqui [...] eu tô gostando muito [...] nós já sabe muita coisa e vamos aprender mais aqui na aldeia”.

Mry-re Kayapó (2017) relata que “muitos que formou no ensino médio aqui, tá fazendo faculdade na cidade [...] mas alguns não tem verba pra estudar lá [...] fazer faculdade é um sonho pra nós”. Bepmoti Kayapó (2016) concorda com essa menção e diz com vivacidade que “esse é meu sonho, fazer faculdade”. Nesse sentido, Tumre Kayapó (2017) compreende que mesmo havendo a oferta dos níveis de ensino do segmento da educação básica na aldeia, o processo de escolarização ainda não está concluso, uma vez que reverbera com solidez que “caneta é arma [...] e nós vamos lutar para fazer faculdade aqui, pra nós formar aqui na aldeia onde vivemos”.

Considerações Finais

Lançando um olhar aos 45 anos de processo de escolarização vivenciados pelos Mëbêngôkre Gorotire constatamos que a escola apresenta em contextos educacionais contemporâneos, todavia com vivências que a alicerçaram por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista e que a pouco tempo andarilha no vislumbre de concebê-la no âmago da autonomia e reafirmação de sua identidade, sobretudo por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios Gorotire.

Foi possível identificar que vários agentes sociais participaram da educação escolar como Missão Cristã Evangélica do Brasil, Summer Institute of Linguistics, Fundação Nacional do Índio, garimpeiros, madeireiros, Ministério da Educação, Associação Floresta Protegida e os próprios Gorotire. Atualmente é operacionalizada técnica, administrativa e pedagogicamente pela Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação do Pará.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

A oferta do ensino primário durante 24 anos (1986 a 2010), nos diz que mesmo havendo o rompimento e mudança da perspectiva educacional, instituída pela reafirmação identitária, a escola na aldeia ainda permaneceu coadunada por 22 anos (1988 a 2010) na perspectiva educacional integracionista, promovendo-lhes ensinamentos básicos *apropriadas aos índios* para a compreensão do modo de vida e progressiva integração a sociedade nacional.

Neste processo escolar, percebemos que os Mëbêngôkre Gorotire foram se apropriando desse ambiente formativo, sobretudo com a sua participação nas atividades laborais na escola, professor da Língua Materna e Monitor, refletida no crescente número de estudantes, inicialmente com 30 e, no contexto educacional contemporâneo, atendendo entre 500 a 600 Mëbêngôkre.

É importante mencionar que a percepção oral da escolarização na aldeia, não foi concebida à luz da plena verdade, mas como uma representação dos sujeitos sobre o processo escolar. Nessa concepção, não pretendemos esgotar este assunto uma vez que a temática abordada até agora foi pouco pesquisada no campo acadêmico, sobretudo ao considerarmos que a escolarização é um processo dinâmico e contínuo e, como bem mencionou Tumre Kayapó (2017), o ensino na aldeia ainda não está concluso, deste modo “a luta continua...”.

Referências

BRASIL. Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional dos Índios e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil. Disponível em: <<http://www.funai.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Resolução FNDE nº 48 de 2 de outubro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3849-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48,-de-2-de-outubro-de-2012>>. Acesso em: 23 de jan. 2018.

COHN, Clarice. Índios missionários: cultos protestantes entre os Xicrin do Bacajá. **Revista Campos** v. 1, 9-30, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1566>>. Acesso em: 14 maio 2018.

CUMARU DO NORTE (Cidade). Decreto nº 009 de 31 de março de 1999. Dispõe sobre a criação de Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk.

CUMARU DO NORTE (Cidade). Lei Municipal nº 299, de 17 de junho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação (PME) no Município de Cumaru do Norte e dá outras providências.

DEMARCHI, André Luis Campanha. **Kukrádjà Nhipejx|Fazendo Cultura**: beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mëbêngôkre - Kayapó. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/andredemarchi/docs/kukra_dja_nhipejx-fazendo_cultura>. Acesso em: 2 nov. 2016.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pró Índio/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2010. **Censo Demográfico**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2015.

INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó -Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

LEA, Vanessa. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL. História da MICEB. Blog, 2018. Disponível em: <http://miceb-brasil.blogspot.com/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NETO, Thiago Oliveira. Rodovia Transamazônica: falência de um grande projeto geopolítico. **Revista Geonorte**. Edição especial 3, v.7, n.1, p. 282-298, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1166>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

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

PARÁ (Estado). Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e dá outras providências. Disponível em: <<http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Lei7.806.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

PARÁ (Estado). Portaria nº 30 de 31 de julho de 2017. Cria o Anexo Gorotire, na aldeia Gorotire. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2017/07/31/2017.07.31 DOE35.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PARÁ (Estado). Projeto Saberes da EJA. Trata sobre as orientações técnico administrativo e pedagógica e matriz curricular para o ensino fundamental e médio EJA com base na resolução nº 48/MEC, 2014.

SANTOS, Edivaldo Antonio dos. **Os dominicanos no Goiás e Tocantins (1881 - 1930)**: fundação e consolidação da missão dominicana no Brasil. 1996, 180 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) - Universidade Federal do Goiás: Goiânia, 1996. Disponível em https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/SANTOS__Edivaldo._Antonio_.pdf. Acesso em 02 jun. 2018.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p.149-170.

SILVA, Maria Amélia Reis; SALANOVA, André Pablo. A assessoria linguística nos projetos escolares indígena: o caso da formação de professores Mëbêngôkre. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 331-359.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. **Mëbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi ôk nê - Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkrê.** Tucumã-PA: Associação Floresta Protegida. 2015.

TURNER, Terence. De cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: VIVEIROS, Eduardo de Castro; CUNHA, Mariana Carneiro da (Org.). **Amazônia: etnologia e história indígena.** São Paulo: FAPESP, 1993.

Fontes Orais

CAMATHO, Raymundo. **Entrevista concedida a L. B. F.** Redenção (PA), 4 ago. 2017.

FILHO, Francisco Santos da Cruz. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

KAYAPÓ, Benkati. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 15 ago. 2017.

KAYAPÓ, Bepmeti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 15 ago. 2017.

KAYAPÓ, Bepmoti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Kamrôre. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kôkôrêti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 10 ago. 2017.

KAYAPÓ, Mry-re. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Mry-re. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Ngreiba. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 ago. 2017.

KAYAPÓ, Takakmakor. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435043>

KAYAPÓ, Tumre. **Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA)**, 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Tumre. **Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA)**, 18 ago. 2017.

MENDES, Zilda Santana. **Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA)**, 14 ago. 2017.

MORAES, Arilson Sandro dos Reis. **Entrevista concedida a L. B. F. Conceição do Araguaia (PA)**, 9 jan. 2017.

SILVA, Larice Borges da. **Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA)**, 15 ago. 2017.

Correspondência

Leni Barbosa Feitosa – Mestre pela Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil.

Idemar Vizolli – Professor doutor da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil.

Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Campus de Palmas. Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14, Plano Diretor Norte. CEP: 77001-090, Palmas, Tocantins, Brasil.

E-mail: lenifeitosa@hotmail.com – idemar@mail.uft.edu.br

Recebido em 04 de outubro de 2018

Aprovado em 13 de dezembro de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)