



Organizações & Sociedade

ISSN: 1413-585X

revistaoes@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Miranda Teixeira, Rosimar; dos Santos, Isabel Cristina; de Araújo Querido Oliveira, Edson
Aparecida

EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: A MORTE LENTA DA CULTURA PARAKANÃ

Organizações & Sociedade, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, 2009, pp. 565-585

Universidade Federal da Bahia

Salvador, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400638283010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re^odalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA: A MORTE LENTA DA CULTURA PARAKANÃ

Rosimar Miranda Teixeira*

Isabel Cristina dos Santos**

Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira***

RESUMO

O trabalho avaliou as interferências étnico-culturais ocasionadas pelo processo de Educação Sistemática implantado nas aldeias Parakanã. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade e pelos órgãos envolvidos na Educação indígena e gestão da Aldeia, aos quais foi garantido o acesso aos seus resultados finais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em documentos, entrevistas semi-estruturadas com os índios idosos e questionários aplicados aos professores e índios jovens. Foram tomados registros fotográficos cotidianos das duas aldeias pesquisadas. Os dados obtidos indicam a morte lenta da cultura e dos saberes empíricos típicos da etnia, uma vez que o conteúdo programático aplicado no processo de Educação Sistemática, planejado e executado por professores não-índios, não os contempla. Constatou-se a existência de contradições entre a percepção dos professores e dos índios acerca das tradições e atitudes típicas. Há flagrantes barreiras na comunicação entre eles, pois os professores não dominam o dialeto, e uma clara dicotomia entre os índios jovens e idosos sobre a importância da manutenção dos usos e costumes da etnia, atualmente praticados pelos índios idosos. Observou-se o abandono dos adereços indígenas e a adoção do padrão de comportamento do homem civilizado, evidenciando o acultamento daquele povo.

Palavras-chave: Educação sistematizada. Interferências étnico-culturais. Nação Parakanã. Saberes empíricos.

SYSTEMATIZED EDUCATION: THE SLOW DEATH OF THE PARAKANÃ CULTURE

ABSTRACT

This research investigates cultural interferences from the Systematized Educational Process implemented for the Parakanã People located in the Xingu area, west of the state of Para. This project was previously submitted to the University of Taubaté Ethics Committee and the Education Secretary of Belem do Pará Municipality, which has accessed its results. Methodological procedures were based on a qualitative approach supported by documental analysis, interviews and questionnaires. Furthermore, some of the most important cultural and religious events have been documented as a photographic diary. The data collected underwent interpretive analysis. The chosen sample reflected 10% of the whole population living in the same location. Research findings reveal that the educational program does not consider the Parakanã People's culture. A dichotomy was noticed in the way teachers perceive the relevance of preserving Indian traditions and spontaneous attitudes. Moreover, there are strong communication barriers as teachers do not understand their dialect. Within the Indian group, there is a visible dichotomy between the youngest and the oldest ones about the maintenance of ethnic customs demonstrated by the abandonment of traditional clothing and adornments to adopt non-Indian behavioral standards which reveals a process of ongoing cultural change.

Key words: Education. Ethnic interference. Parakanã Nation. Experienced knowledge

*Mestre pelo Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté-UNITAU. Profa. do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará e da Universidade Estadual Vale do Acaraú - IDEPA/ UVA. Endereço: Rodovia Augusto Montenegro Conj. COHAB, Trav. SN 4 nº 230, GL - I, Nova Marambaia. Belém/PA. CEP: 66.623.278 . E-mail: rosimarm60@gmail.com

**Doutora pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Profa. Assistente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU. E-mail: isa.santos.sjc@gmail.com

***Doutor pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Prof. Assistente, Pesquisador e Coordenador Geral do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU. E-mail: edson@unitau.br

Introdução

A questão indígena brasileira assume uma nova dimensão a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A nova lei assegura ao índio brasileiro o direito à manutenção de sua identidade cultural, conferindo ao Estado o dever de proteger o cidadão índio e atribuindo ao Ministério da Educação a responsabilidade de oferecer aos índios uma educação específica e de qualidade. Vale salientar que essa foi a primeira grande ação formal para a construção de uma Política Educacional específica para os povos indígenas, cujo princípio maior baseou-se no respeito à diversidade étnica e cultural dos índios e ao reconhecimento dos saberes tradicionais, experienciados ao longo de várias gerações.

Tem-se, então, a abertura do diálogo acerca do reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade brasileira, bem como da importância de se gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que assegurem e satisfaçam as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, seja qual for sua etnia. Esse compromisso foi assumido a partir da LDBEN/96, bem como da elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, que estabeleceu um programa adequado às minorias étnicas do país e focou na valorização da imagem do índio brasileiro, figura marginalizada desde a descoberta do Brasil.

Outro aspecto importante no que concerne à Educação Sistematizada dos Povos Indígenas é a abertura de caminhos para uma reflexão múltipla acerca do intercâmbio entre os saberes sistematizados considerados padrão pela sociedade não indígena e os saberes empíricos vividos pelos povos indígenas.

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a Educação, especificamente o ensino fundamental aplicado aos povos indígenas, por considerar que essa área configura um espaço de troca, diálogo e de descoberta. Um espaço que abriga uma grande riqueza de diversidade saberes e a oportunidade de compreender o papel do educador junto às comunidades indígenas e as interferências dessa relação no processo de desenvolvimento desses povos.

A Evolução da Educação Indígena no Brasil

A Educação brasileira teve seu aporte ancorado nos princípios da Companhia de Jesus e seus missionários coordenados pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Para Portugal, era necessário consolidar a subserviência e o sentimento da Colônia aos que viviam no território recém-descoberto. Para os nativos do Brasil, a Educação por eles praticada era sinônimo de resistência à nova ordem que se instalava, pois os *curumins* – crianças, na língua tupi-guarani, eram educados pelos adultos da tribo – pais, avós e tios. Em algumas tribos, o pajé era o responsável por passar os valores culturais a toda geração que se iniciava na comunidade. (RIBEIRO, 1986).

Assim, a educação sistemática implantada no Brasil passa a desempenhar um novo papel, muito mais orientado pelo esforço de catequização e disseminação do catolicismo, e dos seus ritos, do que pela tipicidade do trabalho agrícola, o qual prescindia de mão-de-obra especializada. Aranha (2006, p.139) descreve esse momento.

As metrópoles européias enviaram ao Brasil religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a principal finalidade de converter os gentios e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme orientações da Contra-Reforma.

Os missionários desempenharam papel fundamental no processo da educação naquele momento, uma vez que o poder real era dominado pela Igreja Católica, a qual, durante o Absolutismo, representava uma ferramenta importante para assegurar a unidade política na Colônia, de modo a uniformizar a consciência e a fé, facilitando, assim, o domínio da metrópole. Assim, a Educação assumia função

de agente colonizador, por meio da união entre religião e estado. Situação que se manteria estável até 1759.

Contudo, a animosidade entre Portugal e Espanha estava bastante acentuada em virtude das sete missões localizadas em frente à fronteira da Região do Rio da Prata, nos locais onde ocorreram às guerras guaraníticas. Nesse momento, crescia-se a aversão à Companhia de Jesus, pois a ordem jesuítica ainda tinha forte influência sobre a população, o que era tido como uma ameaça constante às atividades do governo. Como se não bastasse, a Companhia contava ainda com uma estrutura de, aproximadamente, "25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários" em pleno funcionamento, sem contar as escolas de ler e escrever espalhadas por todo Brasil (HILSDOF, 2003).

A situação ficou a tal nível insustentável que o Marquês de Pombal "atribuiu à Companhia o interesse de formar um 'império temporal cristão' na região das missões" (ARANHA, 2006, p. 191). Sob essa ameaça, em 1759, o governo imperial decreta a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro, criando, assim, um hiato na função tanto missionário-religiosa quanto educacional, para as comunidades à margem do acesso às escolas. Este era destinado, apenas, à elite social vigente.

Longe de ser uma solução para os problemas de relações internacionais entre a metrópole e a Espanha, algumas décadas mais tardes, Portugal passaria pelo risco eminente de invasão pelas tropas de Napoleão. A solução encontrada por D. João VI seria a fuga para a Colônia; um exílio que duraria mais de uma década.

No retorno à metrópole, Dom João VI foi sucedido por seu filho Pedro, "o príncipe regente", que proclamaria a independência do Brasil, em 1822. Naquele momento histórico, foi instituída a primeira Constituição Brasileira, a qual, entre outros temas, descrevia os direitos à Educação Básica, em referendo ao modelo já em prática na Colônia. A Constituição reforçava a concepção de que a Igreja e a família seriam responsáveis pela Educação, dispondo a gratuidade para o ensino primário apenas para os filhos de escravos nascidos livres ou de escravos libertados. Cria, também, colégios e universidades, locais em que seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas-artes e de outras áreas do conhecimento (ARANHA, 2006).

Nos 81 anos de reinado imperial no Brasil, apesar de alguns avanços, a Educação foi colocada em segundo plano. Com isso, os grupos sociais que viviam em nível precário, principalmente, os negros e índios, viveram em total abandono, tendo seus direitos negados. Apesar da abolição da escravidão, os negros continuaram sem poder exercer sua cidadania. Muitos não tiveram sequer lugar para morar e uma das alternativas de vidas comunitária, longe do poder opressor dos brancos, foi a formação dos quilombos, cujos vestígios remanescem até os dias atuais, em quase todo País.

Com a queda do Império, e com início da Primeira República, em 1889, foi instaurado no Brasil o sistema de governo representativo, federal e presidencial. O federalismo deu autonomia aos estados na luta pelo poder. Destacaram-se os estados que possuíam certa estrutura, não só administrativa, mas, também política e econômica. Esses estados receberam incentivos para fomentar o seu desenvolvimento, o que, segundo Aranha (2006), teria acelerado o processo de distorção e desigualdade, favorecendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Com relação à questão indígena, em meio a controvérsias, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, por meio do Decreto-lei nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que tinha como finalidade a organização das *comunidades indígenas hostis e arredias*, que deveriam ser treinadas e encaminhadas aos centros agrícolas. Nesses centros, sob os moldes do trabalho rural brasileiro, os indígenas recebiam um lote de terra para se instalarem junto aos sertanejos (RIBEIRO, 1986).

Em 1940, foi instituído o I Congresso Indianista Interamericano, realizado em Patzcuaro, México, onde foi aprovada a recomendação de nº 59, proposta por

delegados indianistas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México, que criou o Dia do Índio para os países americanos. O Brasil não enviou representação diplomática para este evento, oferecendo sinais da pouca relevância que atribuía ao tema. O congresso tinha como objetivo fazer um estudo a respeito da questão indígena nos diversos setores da educação e instituição de ensino (RAMOS, 1986).

No Brasil, a questão indígena seria superficialmente tratada somente três anos mais tarde. O Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas e pelos ministros Apolônio Sales, da pasta da Agricultura, e Oswaldo Aranha, das Relações Exteriores, estabeleceu a data de 19 de abril como sendo o Dia do Índio.

Já no ano seguinte, 1944, o Brasil celebraria a data com solenidades e atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas; movimento que acontece até os dias atuais. Na maioria das vezes, as instituições de ensino prolongam esta ação por uma semana, o que de certa forma ainda não trata os povos indígenas com os direitos que lhes são devidos (RAMOS, 1986). Estas solenidades e atividades não passariam de ações livrescas, sem maior amplitude ou conseqüências. A questão educacional indígena somente seria melhor definida no lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910, durante o governo do Presidente Nilo Peçanha, com a finalidade de assistir às populações indígenas, seria extinto em 1967, sob forte indício de corrupção e de descaso com a educação indígena. Para suprir as necessidades da causa indianista, no país, foi criada a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, sob a lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça.

De acordo com Meira (2007), a FUNAI tem por finalidade exercer, em nome da União, a tutela dos índios e das comunidades, garantir o cumprimento da política indigenista dentro dos princípios de respeito à pessoa do índio e às instituições e às comunidades tribais; à inalienabilidade e à posse das terras que ocupam e o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes.

Além disso, cabe à FUNAI preservar o equilíbrio biológico e cultural na sociedade nacional; resguardar a identidade diferenciada; gerir o patrimônio indígena; promover estudos, análises e pesquisas científicas sobre o índio, visando à preservação das culturas e a adequação dos programas assistenciais; promover a prestação de assistência médico-sanitária aos índios; promover a educação de base apropriada ao índio e o desenvolvimento comunitário; despertar, por meio de instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para causa indígena; exercer o poder de polícia nas áreas indígenas e nas matérias atinentes à proteção dos índios; e, ainda, cumprir e fazer cumprir as disposições do estatuto do índio, em vigor, desde a sua criação pela Lei no. 6.001, de 19 de Dezembro de 1973.

É importante ressaltar que a implantação do Estatuto do Índio, ainda que gradual, redirecionou o debate e o tratamento à causa indígena em um sentido mais humanizador e histórico. A sociedade brasileira inicia um processo de resgate e de valorização dos povos indígenas. Foram muitos os desafios enfrentados por parte daqueles que estavam à frente das comunidades indígenas e que se empenharam para reorganizá-las e aproximá-las da cultura do homem não índio (ARAÚJO; GATT JR, 2002).

Para Grupioni (2000), vários foram os problemas acrescidos à questão indígena, visto que grande parte do contingente de pessoas, designada para colocar em prática as ações que doravante foram instituídas pela nova ordem, não atendia às expectativas reais desses povos, ou por falta de conhecimento da realidade indígena, ou por rigidez no entendimento dos conceitos a que se destina a lei.

Contudo, no que se refere à educação indígena e apesar dos instrumentos regulatórios, o Brasil vivenciou cinquenta e quatro anos de total obscuridade. Ainda que tenha sido criada a FUNAI, em 1967, no período decorrido desde a Constituição de 1934 até a de 1988, pouco resultado prático foi apresentado. O quadro foi alterado somente a partir do movimento criado pela sociedade brasileira, em prol da volta da democratização e de liberdade política no país, no final dos anos

70. Essa discussão reacende a chama tênue que mal aquecia o debate sobre a questão indígena. Porém, deve-se ressaltar que, sobre a Educação Indígena, seria necessário esperar até a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

No texto constitucional de 1988, a democratização atingiria também os povos indígenas, garantindo-lhes acesso à Educação e à Cidadania, fundamentada nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o pluralismo das idéias e concepções, a gratuidade do ensino público e a gestão democrática das instituições de ensino (GHIRALDELLI JR, 2000).

A Nova Constituição estendeu o dever do estado para com a Educação Básica a todos os cidadãos, às crianças de zero a seis anos e aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria, além das crianças de sete a quatorze anos, incluindo a nação indígena, uma vez que evidencia o direito à Educação Básica a todos os cidadãos, independentemente, de raça, sexo ou religião.

Grupioni (2000) destaca que a Educação Básica para o povo brasileiro passou a ser um direito público subjetivo, podendo os cidadãos acionar os governantes por negligência e omissão do seu dever de oferecê-la. Os recursos públicos voltados à Educação foram ampliados para 18% no âmbito federal e para 25% no estadual e no municipal.

A educação escolar indígena ganhou nova forma e direcionamento, favorecendo a abertura para a construção de uma concepção abrangente atrelada ao Sistema Nacional de Educação/SNE, no âmbito do Ministério da Educação. Essa transferência de responsabilidade, da FUNAI para o SNE, foi feita com a garantia de que fossem preservados os atributos particulares dos povos indígenas, tais como: o uso da língua materna; a sistematização dos conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais didáticos adequados e preparados pelos próprios professores índios; um calendário específico às necessidades e rituais da vida indígena, um currículo diferenciado, bem como a participação ativa da comunidade na definição dos objetivos e diretrizes para escola indígena (VEIGA; FERREIRA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN/96 define que cabe ao Estado Brasileiro recuperar a memória e identidade dos povos indígenas, dispondo os conhecimentos técnico-científicos à sociedade nacional. Nessa ocasião, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/RCNEI tornou-se um marco significativo na história da educação indígena brasileira, visto que, pela primeira vez, a causa dos índios é tratada de forma apropriada.

A Educação aos povos indígenas deve estar voltada, prioritariamente, à preservação das relações interculturais destes dentro de uma visão de respeito mútuo e de "tolerância", não só ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, mas também, ao modo de vida das pessoas, de forma a impedir e punir a discriminação "de indivíduos que não se enquadram na chamada cultura nacional ou dominante" (MONTE, 2000, p.119). É dever do Estado assumir e garantir que a língua e as culturas indígenas sejam de interesse público e intocável.

O RCNEI foi elaborado com a participação geral da sociedade brasileira. Possui fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica, que sustenta o ideal de educação estabelecido pela Constituição de 1988 – "escola indígena bilíngüe, intercultural e diferenciada" – , além de propor a formação do professor para atuar nas áreas indígenas.

Grupioni (2000) considera que as alterações efetuadas na nova Legislação são positivas e possuem sentido de avanços consideráveis. Porém, só a lei não é suficiente. É necessária a sua efetivação, de fato e de direito, uma vez que, após vinte anos desde a promulgação da última Constituição, os resultados referentes à educação indígena têm sido insignificantes.

Os povos indígenas, apesar de terem conquistado espaço com a nova legislação, perderam parte dos incentivos voltados para a sua educação específica. Na região Norte, em especial no Estado do Pará, as escolas, nas áreas indígenas, atuam como extensões das Secretarias Municipais, o que descaracteriza a pro-

posta de uma educação indígena para os índios.

Apesar dos anos decorridos entre o esforço dos jesuítas e o esforço empreendido pelas Secretarias Municipais da Educação, parece que os primeiros – os jesuítas – obtiveram resultados mais consistentes, segundo Aranha (2006), uma vez que, naquela circunstância, permitiu-se a introdução de valores de uma sociedade com a qual os índios teriam imediata convivência. No caso da Educação aplicada a comunidades indígenas tão distantes quanto a Parakanã, o conteúdo programático não se estabelece em prol da convivência intercultural, mas sim pela substituição dos referenciais da cultura indígena pelos padrões culturais da cultura branca, ou civilizada.

Os Povos Parkanã Ontem e Hoje no Cenário Brasileiro

Os índios Parakanã possuem uma característica autodenominante de *Awaeté*, que significa “gente de verdade”. Essa denominação foi-lhes dada pelos índios *Arara-Parir*, já extintos.

Os *Araweté* chamam os Parakanã de “*iriwá pepa yã*”, que significa senhores das penas de urubus. Tal denominação é em virtude do costume dos Parakanã de se enfeitarem com penas de urubus, quando celebram os seus rituais.

Os Parakanã vivem na terra indígena Parakanã, chamada de área indígena *Apyterewa*, que se localiza entre os municípios de Senador José Porfírio e São Felix do Xingu, no Estado do Pará, com duas aldeias: o Posto Indígena *Apyterewa*, com uma população de 203 pessoas, e a Aldeia *Xingu*, com 161 pessoas (FUNASA, 2006).

Ambas as aldeias estão situadas à margem esquerda do Rio Xingu, sentido Altamira - São Felix do Xingu, entre os igarapés São José e Bom Jardim. O acesso às terras *Apyterewa* é feito por barco, pelo Rio Xingu, e por via aérea. O acesso à terra indígena Xingu é feito exclusivamente por barco. Pela dificuldade de acesso às aldeias, a tribo tem pouca interação externa, à exceção de um pequeno comércio feito pelos índios jovens.

A chegada dos representantes da FUNAI possibilitou o acesso aos serviços assistenciais que a instituição presta à população indígena e algumas facilidades do mundo moderno, como a televisão, que é alimentada por energia de um gerador à óleo diesel, e disponível por sinal de satélite, o que permite uma autonomia, de duas a quatro horas diárias; abriga o Jornal Nacional e a novela. Mas, a modernidade se limita aos poucos recursos de comunicação, uma vez que a região não tem cobertura de satélite, em tempo integral e, tampouco, alcança sinal de telefone.

Os Parakanã vivem do cultivo da agricultura de subsistência, como: mandioca, milho, cará, batata doce, banana e arroz, da caça, ainda abundante na região, e da pesca.

Na década de 1970, em pleno regime militar, a ordem política era integração do país, com o lema “integrar para não entregar”. Tendo esse objetivo político, a Região Norte passa a ser alvo de um processo de colonização acelerado a partir da construção da rodovia Transamazônica e Santarém-Cuiabá e da construção da hidrelétrica de Tucuruí (1974).

Contribuiu para o pulso do crescimento regional, a retomada da construção da estrada de ferro de Tocantins (iniciada no longínquo ano de 1895) e a corrida acelerada em busca dos grandes castanhais, situados na região, desde 1927. Esses dois movimentos induziram, em 1953, a campanha de pacificação dos índios, sob a coordenação do Serviço de Proteção ao Índio/SPI (FUNAI, 2007).

Os povos Parakanã da aldeia *Apyterewa* e os da Aldeia *Xingu* são considerados guerreiros, por tudo que já viveram e conseguiram sobreviver. Há, porém, uma característica histórica que responde pela separação dos índios de uma aldeia e outra. Oliveira (1986) afirma que:

Os Parakanã do Xingu contam de sua história, que a cisão entre os grupos ocorreu em períodos distintos por motivos de brigas internas e também por doenças, como foi o caso de um surto de poliomielite em 1976, registrado pela FUNAI. (OLIVEIRA, 1986 *apud* DA SILVA, 1995, p. 26)

No final de 1983, um grupo composto por cento e seis índios foi encontrado por uma equipe volante sob o comando de Joraroa, nome do índio-guia daquela equipe, num acampamento entre as nascentes do Bacajá e Bom Jardim. Em virtude da presença de garimpeiros na região e em face às dificuldades de acesso à localidade, a expedição da FUNAI transferiu o grupo para o baixo curso do igarapé Bom Jardim e, em março de 1994, um segundo grupo de índios da etnia *Ajowyhá*, com trinta e uma pessoas, juntou-se ao grupo maior.

Foi constituído, então, o Posto Indígena *Apeterewa-Parakanã*, que somou cento e trinta e sete integrantes, estabelecendo, desta maneira, um ponto final à longa espera de um assentamento definitivo para esse povo, empreitada que se iniciara nos trágicos anos de 1928, quando aquele grupo foi quase dizimado pelo contágio de doenças do homem-branco, como a gripe e a diarreia. Esse fato coincide com a fundação do Posto de Tocantins.

Os Parakanã, desde 1928 até o seu assentamento, lutaram para manter sua autonomia, como forma de manter viva a presença de seus antepassados, mas percebendo que estavam definitivamente cercados, acabaram por aceitar efetivamente a pacificação, o que, em outras palavras, significa a aceitação do contato e da intervenção dos funcionários da FUNAI, e da obediência às orientações determinadas pela Fundação.

Para Fausto (2007), a pacificação não fora em vão:

O esforço de todas essas décadas para manter a autonomia acabou sendo recompensado: no primeiro ano de contato, houve apenas três mortes, sendo uma delas por picada de cobra. Descontando-se esta última, tivemos um declínio demográfico de apenas 1,5% - número que deixa a nu todas as "pacificações" realizadas anteriormente e estabelece um parâmetro para o futuro. Na ocasião, contou-se com recursos financeiros adequados, planejamento das ações, acompanhamento médico, funcionários dedicados e uma pronta aceitação da mediação pelos índios (FAUSTO, 2007, p. 6 a 8).

Atualmente, os Parakanã do Xingu e da *Apyterewa* vivem numa relação harmoniosa com o homem branco. Suas aldeias estão localizadas às margens do Rio Xingu, o que tem facilitado o intercâmbio cultural e comercial. Sem contar que este acesso facilitou a assistência que recebem de órgãos como FUNAI, FUNASA, SEMEC-ATM, e de um grupo de profissionais da saúde pertencente à Universidade Federal do Pará, que visita as aldeias duas vezes por ano.

O Papel do Professor na Educação dos Povos Indígenas

No processo de integração nacional, os meios de comunicação têm o papel de homogeneização das culturas de grupos sociais distintos, com o intuito de torná-los indivíduos similares para o mercado de consumo. Assim, de acordo com Da Silva (1995, p. 193-194), "a supremacia econômica e tecnológica e as conseqüentes relações de poder, entre os países e mesmo no interior de uma nação, provocam a marginalização e inferiorização de certos grupos sociais em favor de outros".

A constituição histórica da educação brasileira é marcada por uma diversidade de concepções curriculares que se manifestam no cotidiano escolar de acordo com a situação política, cultural, econômica e educacional de cada momento histórico. Apple (2001) afirma que;

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula da nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do seja conhe-

cimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 59).

Sacristán (2000) considera que o currículo escolar, como um instrumento de mediação da realidade social, deve, ao contrário do que representou por séculos de exclusão social, tornar-se inclusivo. Sua intervenção política e pedagógica não deve se prender tão somente ao ensinar a aprender, mas, acima de tudo, ensinar a compreender e a questionar o mundo, bem como aprender a aprender. O currículo deve servir para que as pessoas possam se sentir valorizadas em suas potencialidades culturais, étnicas e históricas, de forma a se reconhecerem como construtores da história acumulada para a Humanidade.

Para Pimenta (2000), a educação escolar, na condição de veículo de propagação de saberes, deve ser compreendida a partir da análise das diversas realidades que cercam o trabalho docente, como: os níveis de classes sociais, as formas de preconceito, respeito às diferenças, as interferências étnicas, a promoção da identidade; tudo isto através dos conteúdos e das metodologias, de maneira dinâmica e não apenas repetitiva. Esses aspectos são fundamentais para a construção do conhecimento. No entanto, entende-se que, para que esta ação se constitua, o processo perpassa por questões muito mais elaboradas, é o que nos afirma Morin (1993):

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as. O terceiro tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de veicular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento (MORIN, 1993 *apud* PIMENTA, 2000, p. 21).

Um dos aspectos importantes dos saberes é o multiculturalismo existente no currículo, isto é, uma prática educativa cuja base estrutural seja a realidade das pessoas envolvidas na dinâmica do conhecimento, permitindo buscar no cotidiano do educando as percepções necessárias à promoção da cidadania, alcançando os interesses de aprender e ensinar daqueles que compõem um dado contexto social. Realidade quase sempre em discordância com a da educação indígena brasileira (MACHADO, 2002).

Cabe, neste ponto de discussão, uma reflexão acerca do papel do educador, que não pode resumir-se ao de um mero expectador da história. Tampouco, caberia ao educador o papel de um aplicador de conteúdos sistematizados. Ao educador cabe, como propõe Candau (1984), tornar-se desafiador da educação do seu tempo, construindo pedra sobre pedra para alcançar o projeto histórico forjado das relações diárias, a partir do currículo oculto de cada indivíduo, propondo, intervindo na realidade de tal maneira que os sujeitos possam adquirir autonomia e liberdade suficientes para traçarem suas próprias metas de vida.

O papel da escola e dos educadores atuais deve, necessariamente, estar comprometido com a implantação de uma concepção de currículo com espaço reservado para o diálogo entre as diferentes culturas. Um espaço em que os grupos excluídos do currículo escolar, a exemplo dos indígenas, sejam verdadeiramente representados.

Para Thrurie (2002), as reformas atuais colocam os professores frente a desafios primordiais: o de reinventar sua escola, considerando-a um espaço de trabalho e o desafio de reinventar a si próprio, como ator de uma profissão que exige atualização contínua e entrega. As questões convidam o educador a assumir e conviver com desafios intelectuais e emocionais que envolvem contextos de trabalho e situações bastante diversas daquelas que caracterizam o cenário escolar no qual aprendeu seu ofício.

Observa-se que os educadores do século XXI não só carecem de reinventar suas práticas pedagógicas e as relações entre colegas, mas, necessariamente, precisam introduzir em sua *práxis* novos conceitos de aprendizagem e permanentes arranjos didáticos, para que, assim, possam responder de maneira mais eficaz e com heterogeneidade aos saberes que ocupam o espaço da sala de aula.

Fávero (2006) considera que um dos papéis da Universidade é fomentar e desenvolver, na formação dos professores, o ensino baseado na pesquisa, para que estes possam desempenhar suas ações, apoiados em concepção de resolução de problemas. Só com a pesquisa desenvolvida na sala de aula, os professores terão condições de avançar e, assim, possibilitar que os alunos desenvolvam competências necessárias para enfrentar os problemas do dia-a-dia.

Alves e Garcia (2006) defendem que os cursos de formação de professor oferecidos pelas Universidades devem acompanhar o movimento estabelecido no contexto escolar, ou seja, o currículo pensado para a formação desses professores deve congrega a base comum dos conhecimentos estabelecidos para formar os alunos das séries iniciais. As práticas desenvolvidas nas universidades devem priorizar ensinamentos que possibilitem ao futuro professor subsídios que sustentem sua prática, tão logo adentre em sala de sala.

Para Veiga e Ferreira (2005), a variável sociolingüística é um fator preponderante no processo da educação dos povos indígenas e deve ser considerada tanto por educadores não índios como por educadores indígenas. Em muitas comunidades, os índios não falam a língua dos Educadores, e o contrário é também verdadeiro. Esse fato dificulta o diálogo, tornando os esforços de entendimento pouco produtivos. No caso do educador não índio, é preciso que haja muito esforço em compreender a língua falada por aquela comunidade, evitando, assim, que haja uma descaracterização da linguagem do grupo.

E, finalmente, não basta que o professor tenha competência para trabalhar os conteúdos previstos para com as comunidades indígenas. Acima de tudo, é fundamental que tenha compromisso político e social, para, assim, respeitar e, ao mesmo tempo, colocar em ponto de igualdade estes povos, por tanto tempo excluídos do contexto político nacional.

Metodologia

Para que a pesquisa acerca das interferências culturais ocasionadas pelo processo de Educação Sistematizada implantado nas aldeias Parakanã fosse executada, foi planejada uma estratégia de pesquisa mista, com procedimentos adequados à operacionalização de tal investigação, que conta com recursos tecnológicos mínimos ou inexistentes. A opção foi a adoção de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo; para o tratamento de dados foi feito um recorte quali-quantitativo.

O método de pesquisa empregado foi baseado no uso de três técnicas de coleta de dados: pesquisa histórico-documental; observação participante, entrevistas semi-estruturadas; e aplicação de questionários auto-dirigidos.

A observação participante foi um procedimento metodológico adotado no acompanhamento dos principais eventos cotidianos da Aldeia, relacionados ao tema e ao objeto da pesquisa, incluindo o registro fotográfico dos eventos considerados mais relevantes à documentação dos resultados obtidos. As entrevistas foram dirigidas a uma amostra selecionada de índios idosos, não-alfabetizados na Língua Portuguesa, e, de acordo com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, inimputáveis. Os questionários foram entregues aos jovens índios – alfabetizados na Língua Portuguesa, mas, ainda assim, inimputáveis – e aos demais sujeitos não-índios da pesquisa.

A metodologia usada permitiu uma interpretação do cotidiano dos povos Parakanã e a compreensão da dinâmica nas relações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas possíveis interferências no processo de educação desse grupo étnico.

As fontes de informações utilizadas basearam-se em estudos bibliográficos, o que permitiu a identificação das principais teorias acerca do objeto, estabelecendo, por meio da análise documental, um quadro de referências teóricas e práticas sobre o tratamento da questão indígena pelos órgãos responsáveis; bem como um levantamento da historicidade do processo educacional para os povos

indígenas. Estabeleceu-se, ainda, uma relação entre a proposta implantada nas aldeias e as Leis e Diretrizes Nacionais da educação indígena.

A opção por diferentes tipos de pesquisa baseou-se na necessidade de apropriar à abordagem qualitativa diferentes meios de coleta de dados que abrigassem as especificidades dos sujeitos envolvidos: do grupo alfabetizado, com capacidade de responder, de modo autônomo, os questionários; do grupo de idosos, que demandou interprete para a condução de entrevistas semi-estruturadas; e a coleta de impressões do cotidiano, mediante registro fotográfico, dos quais participam indistintamente ambos os sujeitos.

A análise de dados trafejou por dois caminhos: o primeiro, de caráter descritivo em relação aos achados documentais, e o segundo seguiu pautado pela análise interpretativa do conteúdo das entrevistas. A análise interpretativa resultou em uma categorização simples das respostas obtidas, justificada pelo fato dos índios idosos serem monolíngües, não usarem os conectivos gramaticais e, ainda, se valerem da entonação para evidenciar a emoção da fala. Todos esses componentes da fala indígena, repleta de subjetividade, inviabilizariam a aplicação de uma técnica de análise de conteúdo mais apurada que, nos termos definidos por Bardin (1997, p.19), "tem por finalidade a descrição, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação".

A amostra foi definida por critérios de acessibilidade, a partir de uma população total de 374 sujeitos, dos quais dez não pertencem à comunidade indígena e são funcionários da SEMEC e professores. Obteve-se a amostra de 35 participantes, nos seguintes grupos:

- 23 índios jovens, sendo que 16 deles pertencem ao grupo da Aldeia Apyterewa e 07 da Aldeia Xingu. Eles se concentram na faixa etária de 14 a 30 anos, possuem domínio da Língua Portuguesa, e são alunos da 3ª e 4ª séries; respectivamente;
- 02 índios idosos, embora não tenham registro de idade, de acordo com as referências de fatos ocorridos, possuem mais de 60 anos. Ambos se disponibilizaram a participar do estudo. Pelo fato dos índios idosos não falarem português, foi necessário recorrer ao apoio de um intérprete. Para manter a fidelidade das informações, a entrevista foi gravada mediante autorização de ambos e do interprete e, posteriormente, transcrita na íntegra;
- 6 sujeitos não-índios professores que atuam diretamente nas comunidades indígenas estudadas;
- 3 sujeitos não-índios responsáveis pelos Postos Indígenas, pela FUNAI, nas aldeias Apyterewa e Xingu;
- 01 sujeito não-índio funcionário da SEMEC: coordenadora da educação indígena do Município de Altamira.

A coleta de dados foi consolidada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê Ética da Universidade de Taubaté, e da autorização da Fundação Nacional do Índio e Secretaria Municipal de Educação do Município/SEMEC de Altamira. Nessa ocasião, foram entregues questionários aos sujeitos não-índios responsáveis pelos Postos Indígenas e ao sujeito não-índio funcionário da SEMEC.

Para operacionalização do levantamento de campo, foram aplicados questionários aos índios jovens das duas aldeias e aos sujeitos não-índios professores. As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas *in loco* com os índios idosos, utilizando-se de interprete. No que se refere aos índios jovens, a aplicação dos questionários foi feita por intermediação dos professores que atuam em sala de aula, após o esclarecimento acerca da pesquisa e da obtenção do livre consentimento dos referidos informantes.

Quanto às entrevistas com os índios idosos, foi feita uma explanação, com auxílio de um intérprete, a respeito da pesquisa. Feitos os esclarecimentos necessários, os participantes foram inquiridos se concordavam ou não em participar do estudo, e se disponibilizariam as informações para publicação.

Para o tratamento dos dados coletados, foram aplicados dois processos: a) os questionários foram submetidos à tabulação e classificados mediante aplicação de critérios da estatística descritiva; b) as entrevistas com os idosos foram submetidas às técnicas de análise e interpretação simples do conteúdo.

Resultados e Discussão

A Constituição Brasileira de 1988 evidencia uma nova proposta educacional para os povos indígenas e tem como ponto diferencial o respeito à individualidade e aos saberes empíricos, concedendo-lhes liberdade para construir e gerenciar sua própria autonomia. Este é um anseio que se percebe na fala de Terena (2001) quando afirma que:

Agora queremos começar um novo tempo, caminhar no novo século onde a terra dos sonhos de nossos antepassados começa a ter uma nova vida. Uma vida que nasce no coração dos mais jovens e onde as crianças indígenas e não indígenas, usando a mesma arma do homem branco, como o papel e a leitura, escrevem um novo texto na história da nossa gente. Escrevendo a nossa verdadeira história! A verdadeira história do nosso Brasil (TERENA, 2001, p. 5).

Tal anseio, também, está expresso no propósito deste artigo, cujo objetivo foi o de conhecer o processo da educação sistematizada implantada nas comunidades indígenas Parakanã, de modo a compreender a relação existente entre a ação educativa, as disfunções do currículo trabalhado com esta etnia e as interferências ocasionadas a partir desta ação.

As informações coletadas permitiram o cotejamento entre as características socioculturais particulares do povo Parakanã, a percepção dos sujeitos não-índios professores e o conteúdo programático aplicado no processo de educação sistematizada. O resultado da pesquisa e das observações do cotidiano das aldeias está apresentado a seguir.

O povo Parakanã

Ambas as tribos são chamadas de Parakanã - nome da língua falada por esses índios. Esta língua está classificada na família Tupi-guarani. Uma das características da língua Parakanã é a inexistência do vocábulo "não". Mesmo na relação de ensino entre pais e filhos.

Diferente do processo de educação sistematizada, em que há uma forte ênfase na busca e justificativa "do jeito certo de fazer", no processo de aprendizagem típico desse povo indígena, as crianças aprendem por ensaios e erros, repetindo a ação tanto quanto for necessário. Durante a observação participante, o pesquisador não constatou nenhum tipo de intervenção durante o ensino, nas ocasiões ocorridas naquele período.

Um exemplo dessa forma de ensinar foi observado pelo pesquisador: enquanto a mãe produzia os colares de sementes, os filhos, que sempre estavam por perto, mexiam nos objetos usados pela mãe. Em uma das ocasiões, notou-se que as crianças espalhavam as sementes pelo chão. A mãe, pacientemente, juntava as sementes, depositando-as novamente na vasilha. Esse ato repetiu-se até que as crianças percebessem que as sementes deviam ficar na vasilha e não no chão. Em momento algum a mãe discorreu sobre "o jeito certo de fazer ou de agir".

Como uma forma de cuidar silenciosa, outro fato foi observado. Este, porém, de cunho familiar. Em certo momento, a pesquisadora observou a atitude de uma índia adulta enquanto o marido dirigia-se ao rio para tomar banho. Por todo o caminho, a esposa índia seguia à distância o índio marido e se manteve vigilante e quieta até que ele terminasse o banho. Quando inquirida a respeito da atitude, respondeu que acompanhava "marida para outra mulher não pega", segundo as

palavras da índia.

Os dois exemplos citados permitem vislumbrar, para além dos sentidos das palavras, o processo de ensinar e cuidar característico de uma cultura bastante sensorial e que se expressa pelo silêncio e pela capacidade de reprodução de comportamentos ancestrais, que estão sendo lentamente alijados do cotidiano das duas aldeias, cuja memória das tradições e dos saberes empíricos dessa civilização se perde, em agonia, no isolamento dos poucos índios idosos que restam.

A seguir, são apresentados o perfil sócio-demográfico do povo Parakanã, suas percepções acerca do processo de aprendizagem de uma nova linguagem e de seus costumes e tradições, bem como a análise dos depoimentos dos índios idosos. Em seguida, expõem-se o perfil dos professores, suas trajetórias juntos aos Parakanã e suas percepções a respeito da comunidade indígena.

Perfil sócio-demográfico dos índios jovens da Aldeia Apyterewa e da Aldeia Xingu

Aldeia Apyterewa: no grupo de índios jovens da amostra, obteve-se a seguinte constituição:

- 62,5% dos índios jovens estão na faixa etária entre 15 e 20 anos. Os demais índios jovens da amostra concentram-se na estreita faixa etária entre 20 e 25 anos;
- 80% dos índios jovens são do sexo masculino, 20% do sexo feminino;
- 100% dos índios jovens possuem família e são alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Aldeia Xingu: no grupo de índios jovens da amostra, observou-se que:

- 42,8% dos índios têm entre 14 e 17 anos, e 57,2%, entre 24 e 28 anos;
- 67% dos índios jovens são do sexo masculino, 33% é do sexo feminino;
- A totalidade dos índios jovens possui família e cursa a 3ª série do Ensino Fundamental

Embora se observe o acesso das índias às aulas, o nível de participação das mulheres na escola é, ainda, insignificante. Não há uma difusão do valor da aprendizagem da Língua Portuguesa, fato que poderia colocá-las em uma condição mais favorável de lutar por seus direitos constitucionais, apesar do alto valor que as índias detêm nas comunidades. São elas que definem as decisões a serem seguidas pelo grupo, e repassam-nas aos seus companheiros para que sejam anunciadas nas reuniões que acontecem na Casa do Guerreiro. Nem as mulheres da tribo, nem visitantes, índios de outras etnias ou não índios, têm acesso à referida casa, que representa o poder do pseudopatriarcado praticado pela cultura Parakanã.

Um dado de relevância constatado ao longo da pesquisa refere-se à precoce maternidade praticada na cultura Parakanã. Nela, a menina, ao atingir a menarca, é entregue ao homem escolhido para ser seu parceiro na procriação. Raramente, as meninas Parakanã se casam com jovens da mesma idade. Os seus companheiros são sempre índios mais velhos, o que justificaria o receio de assédio por índias mais jovens, aos índios já casados, uma vez que esta é a preferência dos índios mais maduros.

Percepções dos índios jovens sobre o processo de educação sistematizada

Dado que 100% dos índios jovens, ainda que as faixas etárias difiram entre as aldeias, foram feitas algumas perguntas gerais sobre o processo de aprendizagem oferecido pelos professores que atendem as Aldeias. Foram obtidos os seguintes resultados:

Todos os índios jovens, que compuseram a amostra, gostam e consideram

importante aprender a Língua Portuguesa. É o que se constata no depoimento a seguir:

Nós queremos estudar para conhecer as ciências, as pessoas, conhecer as ciências através dos estudos. O povo Parakanã quer conhecer a ciências dos brancos e chegar à universidade através da sua própria inteligência e com ajuda dos brancos fazer nova descoberta.

Para os índios jovens, aprender um novo idioma é relevante, pois sem o domínio da Língua Portuguesa, dificilmente, terão condições de sobreviver no mundo moderno. O grau de bilingüismo é crescente, principalmente, entre os mais jovens, uma vez que são eles que viajam para as cidades vizinhas a fim de negociarem seus produtos, como artesanatos e castanha-do-pará, e, também, para se reunirem com as autoridades e agentes da FUNAI.

Acerca da aprendizagem do idioma 'civilizado', Monte (2000) defende que à comunidade indígena seja oferecido o ensino bilíngüe, como assegura a Constituição Federal de 1988, e reafirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para os Povos Indígenas.

Quando os índios jovens, da Aldeia Apyterewa, foram inquiridos se os professores lhes ensinavam os costumes da comunidade, 68,8%, da faixa etária entre 15 a 20 anos, responderam negativamente, enquanto que 31,2% percebem que a cultura Parakanã é mantida pelo processo sistematizado de Educação Indígena. Ainda no grupo dos índios jovens, os estudantes concentrados na faixa acima de 20 até 25 anos, em sua totalidade, respondeu que não. Aparentemente, os índios da faixa etária mais madura, dentro do grupo dos índios jovens, percebem com maior clareza o contraste entre o que é ensinado e a cultura Parakanã praticada pelos índios na Aldeia.

Na Aldeia Xingu, constatou-se que 71,5% dos respondentes, que se encontram na faixa etária entre 14 e 17 anos, consideram que a educação sistematizada contribui para a manutenção da cultura indígena. Os 28,5% dos sujeitos, que correspondem aos indivíduos da faixa etária entre 24 e 28 anos, responderam que não. Embora, o resultado de 71,5% seja bastante significativo, é importante destacar que, no grupo dos 28,5%, existe uma liderança que é exercida por um jovem índio já bastante aculturado que, inclusive, fez várias viagens para a Europa em eventos do interesse da etnia. Sua maneira de ser tem influenciado bastante os índios jovens do seu grupo etário, deixando claro, pelo uso de tênis de marca e roupas de grifes, uma distinção entre o índio em processo de aculturação, pelo convívio com o homem civilizado, e o índio maduro que manifesta, por meio dos trajes e do comportamento, o vínculo com a cultura daquela etnia.

Os índios jovens, que compõem a amostra, foram argüidos, ainda, acerca de seguirem os costumes e as tradições que os mais velhos adotam e lhes ensinam. A totalidade dos índios jovens respondeu que segue os costumes ensinados e adotados pelos mais velhos. Mas, esse resultado é contraditório em relação à realidade vivida, e vista, nas aldeias.

Os costumes ensinados pelos índios mais velhos aos novos, quando observados *in loco*, revelam que alguns dos costumes e tradições foram abolidos. Por exemplo, os índios jovens não usam mais o adorno no lábio inferior e, também, não raspam mais a cabeça. Quando questionados acerca do motivo, os índios, responderam que "achamos feio furar o queixo e andar com a cabeça raspada". O referido artefato, feito de ossos de animais, esculpido durante um ano até chegar à forma final é típico da cultura Parakanã. Entre os poucos vistos na Aldeia, um deles foi usado por um dos antepassados de um dos membros da comunidade, e está sendo preservado como relíquia.

A mudança de conduta do jovem índio em relação aos costumes e tradições, com ênfase ao conceito estético 'civilizado', pode refletir a influência da convivência deste com o homem não índio, formada pelos arquétipos presentes na relação entre professor e aluno. Acredita-se que, em razão das observações e de informações obtidas ao longo da pesquisa, o professor, não raro, ignora o fato de que as suas atitudes e posturas desenvolvidas em sala de aula, ou mesmo fora dela, no

âmbito da Aldeia, acabam por interferir na vida dos alunos com os quais convive.

Ainda sobre os costumes e tradições, no que se refere à caça, quando inquiridos se gostam de caçar, 100% dos pesquisados responderam que sim, que gostam e praticam. Com relação aos artefatos que utilizam nesta prática, os sujeitos afirmaram utilizar arco, flexa, arma de fogo, facão, machado. Faz-se, aqui, uma ressalva: a arma de fogo atualmente utilizada pelos indígenas não é um instrumento da cultura desse povo e, sim, do homem não-índio. O convívio dos índios com o homem branco adaptou-os ao uso da arma de fogo não só para caçar, mas também para se defenderem quando se sentem ameaçados.

A necessidade de integração dos índios jovens com a cultura nacional, bem como a difusão, dentro do grupo, das informações recebidas por televisão, ainda que pelas poucas horas em que dura a geração de energia à diesel e a recepção do sinal de satélite, deveria ser considerada pelos educadores como um elemento significativo para o processo da educação sistematizada implantado nas aldeias, visto que estes sujeitos, de alguma maneira, estabelecem uma relação efetiva entre o conteúdo dos programas com a realidade em que vivem, nas poucas semelhanças e nos numerosos contrastes. Compreende-se que quanto maior for a divergência entre os acervos culturais, maior será o interesse que a diferença entre cultura indígena e cultura branca despertará no jovem índio.

Análise interpretativa dos depoimentos dos índios idosos da Aldeia Apyterewa

O procedimento inicialmente previsto para essa etapa das entrevistas era a aplicação de uma entrevista aberta cujas respostas seriam tratadas por análise de conteúdo. Contudo, não foi possível em decorrência dos sujeitos entrevistados não dominarem o idioma português.

Além dos idosos serem monolíngües, o idioma Parakanã caracteriza-se pela ausência de conectivos para estruturar as frases. A língua tem uma estrutura minimalista de diálogo, com predominância de significados múltiplos para os mesmos vocábulos, o que inviabilizaria a etapa de transcrição de dados, prejudicando a análise de conteúdo. Tal relato é necessário, tendo em vista as dificuldades vivenciadas nesse processo. Na aproximação com esse grupo, apesar do intérprete, o diálogo foi bastante difícil, pois muitas falas não foram possíveis de ser interpretadas, em razão do recurso fonético-gutural, típico da linguagem Parakanã, como forma direta de expressão de sentimentos, para além dos sentidos das palavras.

Os respondentes escolhidos são os índios mais idosos da comunidade, com, aproximadamente, 60 anos de idade, apesar de não haver comprovação ou registro qualquer sobre as suas datas de nascimento. São do sexo masculino, possuem família (três) e são aposentados pela FUNAI, que atua como tutora deles, uma vez que estes não possuem documentos que lhes possibilitem fazer transações comerciais e financeiras.

Para a arguição, optou-se pela abordagem mais simples possível para que o intérprete pudesse encaminhar o diálogo com os idosos, na presença da pesquisadora. Foi solicitado que os índios idosos fizessem um relato da história da comunidade, onde e como viviam antes do contato com a FUNAI.

Os índios idosos responderam que, há muito tempo, os Parakanã eram muitos e unidos e que viviam longe dos brancos. Mas, com a construção da Transamazônica tudo mudou. Suas terras foram invadidas e tiveram que procurar outro lugar para morar. É um período, para os Parakanã, de perdas, pois muitas crianças, jovens e velhas morreram. Segundo os informantes, os Parakanã viviam fugindo do contato com o homem branco, apesar das tentativas da FUNAI, na década de 1970. Os Parakanã julgavam-se livres e donos das matas.

Com o assentamento no Bom Jardim, local de instalação inicial da Aldeia,

essas terras continuavam sendo invadidas por brancos e por grupo de mineradoras que estavam à procura de ouro, fato que tornou o convívio bastante conflituoso.

Os garimpeiros e madeireiros, para terem acesso às riquezas naturais das reservas, usaram de todos os artifícios para conquistar os indígenas, davam-lhes presentes, como armas de fogo, bebidas alcoólicas, roupas, panelas, entre outros.

Os índios idosos relataram que, ao mudarem para aquele local sob o comando da FUNAI, os Parakanã encontraram “muitas coisas, menos comida”. Segundo eles, a caça ficou escassa na região, a partir da presença dos invasores brancos. Disseram, ainda, que para pegar os animais tinham de andar vários dias na mata.

Sobre a educação desenvolvida na comunidade, os índios idosos pouco comentaram a respeito. Embora, eles não participem do processo de educação sistematizada, ambos os entrevistados consideram importante aprender outra língua, para que possam lutar por seus direitos. Eles ainda manifestaram que gostariam que os professores soubessem a língua materna Parakanã, para ajudar as crianças e jovens a se comunicarem com outros brasileiros.

Com relação às tradições da comunidade, comentaram que os índios jovens não querem mais seguir alguns costumes. Por exemplo, não usam mais o adorno no lábio e bebem bebidas do homem branco, ao invés de prepararem sua própria bebida, e se interessam mais por futebol do que em participar das caçadas, embora, para esta última ação, ainda se disponibilizem.

Ainda os índios idosos entrevistados não falem o idioma português, ficou claro que eles compreendem a dinâmica dos movimentos ao seu redor. Mesmo aqueles indivíduos mais simples possuem concepções a respeito do que consideram como mais importante para suas vidas. O que fica claro quando se ouve de um índio por mais longe ou isolado que esteja, a seguinte frase: “queremos um futuro melhor para as crianças e jovens”. Indiferente à etnia, permanece a fé de que o amanhã será melhor. A passagem do tempo é um fenômeno de progresso para os povos indígenas, que lhes permite semear e alcançar a colheita, pegar os maiores peixes e outros eventos do cotidiano das aldeias.

Perfil dos sujeitos não-índios professores

Os professores que atuam no processo de Educação Sistematizada dos povos Parakanã, nas duas aldeias, apresentam o seguinte perfil sócio-demográfico:

- Faixa Etária: de 33 a 36 anos de idade.
- Gênero: 60% do grupo é formado por homens e 40% por mulheres.
- Escolaridade: 20% possuem o 3º grau completo e 80%, o nível médio (magistério).
- Tempo de Docência: 80% possuem mais de 6 anos de docência e 20%, entre 2 e 3 anos de experiência nessa área.

De acordo, com as informações recebidas do grupo, o processo de adaptação foi bastante sofrido, especialmente no que tange à adoção dos hábitos alimentares indígenas. Na cidade, os sujeitos estavam acostumados a uma alimentação variada e mais balanceada. Nas aldeias não há opção: ou eles comem o que os índios caçam, ou passam fome, ou desistem do trabalho.

O convívio do homem branco, ou da cultura ‘civilizada’, no ambiente indígena, induziu à mudança de muitas posturas dos professores, pelas circunstâncias vivenciadas nas aldeias. Por exemplo: para que possam ser aceitos pelos indígenas, estes precisam passar por experiências, como, por exemplo, comer alimentos e bebidas preparadas pelos índios.

As experiências junto à comunidade permitiram observar que as mediações entre os saberes estabelecidos no contexto da sala de aula caminham de forma unilateral: os alunos só ouvem e nunca questionam. Portanto, os saberes expressos são sempre ditos por uma única voz, a do professor, e, se compreendidas, correm o risco de serem consideradas verdades absolutas.

Os resultados obtidos na pesquisa, em relação à prática pedagógica e o

respeito à cultura Parakanã indicaram que 60% dos professores reconhecem que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aldeias não respeitam a diversidade cultural dos indígenas. Para 40% dos pesquisados, as práticas pedagógicas implantadas respeitam a cultura Parakanã.

Quando argüídos sobre suas percepções quanto às interferências que a educação sistematizada tem ocasionado aos povos Parakanã, os professores enfatizaram as seguintes respostas:

Penso que não existe muita interferência, pois os indígenas querem muito aprender nossa língua, para viverem melhor (I-P-B);

Esta é uma situação muito complicada de se explicar, pois ao mesmo tempo em que os índios buscam novos conhecimentos, muitos acabam assumindo outras posturas, como por exemplo, aqui na aldeia Apyterewa, os mais jovens não usam mais o adorno de osso no lábio inferior, como os mais velhos. E outra, a educação trabalhada na aldeia não tem respeitado a identidade desse povo. Reconheço que existem falhas, é preciso urgentemente que estas possam ser modificadas (I-P-A);

Eu acredito que não houve interferência, porque o objetivo maior da educação sistematizada é de prepará-los para viver em sociedade (I-P-E).

O que se percebe nos depoimentos dos professores são algumas contradições ou a falta de compreensão do que sejam tais interferências na vida dos povos Parakanã. Na observação participante, reconhece-se o segundo depoimento como aquele que mais revela o contexto observado, uma vez que aponta a necessidade dos indígenas buscarem novos conhecimentos, bem como o fato de estarem modificando suas atitudes e hábitos.

Grupioni (2006) pondera que a escola indígena de hoje não deve mais servir para 'domesticar os indígenas', como fora feito outrora, mas que possibilite a esse povo desenvolver competências e adquirir consciência política e social, para conviver no mundo globalizado.

Quando questionados acerca da percepção que tinham sobre a utilidade do processo de educação sistematizada na vida dos índios Parakanã, os professores ofereceram alguns depoimentos, dos quais são descritos os mais expressivos, mediante códigos de identificação:

Penso que tenho fomentado o processo de aculturação, visto que os valores dos índios não estão sendo respeitados. Apenas trabalhamos os conteúdos (I-P-A).

Acredito que ainda tenho muito que aprender sobre os Parakanã, mas de uma coisa tenho certeza, gosto do que estou fazendo, apesar das dificuldades, que não são poucas (I-P-C).

Os possíveis equívocos presentes nas falas dos professores parecem-nos compreensíveis, se for considerado que estes, em sua maioria, em torno de 80%, possuem somente o ensino médio, ou seja, não foram preparados para a atividade docente.

O depoimento que melhor justifica a visão dos professores a respeito da percepção do processo de aculturação está relatado a seguir:

Com relação à questão da aculturação, penso que seja inevitável, pois a partir do momento em que se compreende que o mundo globalizado exige de qualquer pessoa mudanças para poder sobreviver, e acredito que isto não seja diferente com as classes indígenas (I-P-B).

É bem provável que esse professor tenha razão. No mundo atual, a tecnologia regula, em grande parte, as relações sociais e econômicas e define, em certa medida, a inclusão ou a exclusão, dos indivíduos ou dos grupos sociais. Observa-se a exclusão tecnológica dos povos indígenas que, como os Parakanã, se concentram em regiões distantes, em espaços não cobertos por sinal de satélite.

Assim posto, tem sentido a citação de Santos (2002), quando este avalia que os espaços não apenas se globalizam, mas, principalmente, as pessoas, pois

são elas que modificam os espaços onde vivem, adaptando-os às necessidades, o que, de certa forma, já está acontecendo com os povos indígenas Parakanã.

O documento denominado "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas" (BRASIL, 1998) explicita que seria necessário fazer uma avaliação contínua das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, para que, desta forma, se possa assegurar aos alunos indígenas o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, respeitando-se suas particularidades lingüístico-culturais.

Moreira e Da Silva (2001) consideram que o currículo, para ser implantado em qualquer contexto educacional, deve priorizar a manutenção da identidade ideológica, política, cultural e social do grupo, o que não foi observado nas duas aldeias estudadas.

Destacam-se, abaixo, depoimentos considerados significativos sobre o currículo escolar:

Este ainda não existe nas aldeias atendidas pela Secretaria Municipal de Educação SEMEC de Altamira. O trabalho desenvolvido nas aldeias, infelizmente, segue o mesmo padrão das outras escolas (I-P-D).

Não sei se existe este currículo, porém, trabalho com os conteúdos que a SEMEC determina (I-P-E).

O currículo é trabalhado de forma que venha favorecer uma melhor relação com o mundo globalizado. Entretanto, não há nenhuma participação sequer de um membro desta comunidade na elaboração do mesmo (I-P-A).

Considera-se que um dos maiores problemas da educação brasileira, em geral, esteja centrado na questão curricular, uma vez que na maioria das escolas este documento inexistente. Muitos educadores não conseguem fazer diferença entre grade curricular e um currículo propriamente dito. Pode-se considerar o currículo como um instrumento vital no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir dele que se delineiam as metas a serem alcançadas no processo.

Com base nos depoimentos acima, pode-se afirmar que as ações educacionais desenvolvidas nas aldeias não estão ancoradas nos princípios básicos da legislação educacional brasileira dedicada aos povos indígenas, uma vez que não asseguram o respeito à cultura desses povos.

A percepção dos professores com relação aos Parakanã

Quando inquiridos sobre a sua percepção de como vivem os Parakanã e sobre como o conteúdo programático mantém as tradições, os professores apontaram algum conhecimento a respeito desses povos, porém de uma forma bastante superficial. Há uma considerável dificuldade em discernir como se processa a dialógica entre o que é fundamental preservar como cultura e o que pode ser acrescentado como valores. Os depoimentos abaixo descritos mostram tal lacuna.

Os Parakanã vivem atualmente de maneira harmoniosa, lutam pela sobrevivência. Com a influência do homem branco, a manutenção das tradições está ameaçada. Os rituais já não acontecem como antes. Há 15 anos atrás os Parakanã se enfeitavam com penas de urubu para fazer suas danças, hoje não vê mais esta ação (I-P-A).

O povo Parakanã é feliz, pois eles mantêm vivas suas tradições que são as danças de agradecimentos a Deus e, por sua vez, vivem da pesca, da caça e das belezas de seus artesanatos (I-P-B).

Não tenho parâmetro para falar sobre esta questão (I-P-E).

Observou-se que os educadores pouco sabem a respeito dessa etnia. Questionados sobre como são preparados os xamãs (preparação dos pajés), os professores não souberam informar. A religião deve ser considerada um aspecto importante para o convívio entre professor e índios, pois esta é uma questão que pode colocar em risco a cultura e a identidade dos Parakanã, nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os resultados gerais da pesquisa apontaram para a instalação de um processo de aculturação dos índios Parakanã. Dadas as diferentes percepções sobre o valor intrínseco da memória cultural, traduzidas pelos artefatos, os saberes empíricos daquela nação indígena são aliçados do processo educacional, que os substitui pelos valores da cultura branca, ou não indígena. A própria linguagem da tribo vai sendo, gradualmente, substituída pelos jargões expressos nas novelas e no jornal, cujo acesso se dá pela duração da energia do gerador a óleo e pela recepção do sinal de satélite, diariamente, no intervalo das 18 às 22 horas.

Conclusão e Sugestões

O conceito de nação deve considerar, acima dos limites geográficos, a variedade de grupos étnicos, histórias, culturas e línguas distribuídos por todo o território nacional. Esta diversidade sociocultural é, sem dúvida, uma riqueza que deve ser preservada (BRASIL, 1993).

Os Povos Indígenas representam, cultural e lingüisticamente, uma soma extraordinária de experiências sociais diversificadas, impregnadas de valores éticos e estéticos que, ao longo do tempo, têm contribuído na criação da arte, da música, da dança e da culinária e na linguagem nacional. Portanto, acima do valor histórico, as comunidades indígenas, desde sempre, têm influenciado o acervo da cultura nacional.

Este estudo buscou compreender como se processa a relação entre os saberes sistematizados e os saberes empíricos dos índios Parakanã, localizados nas Aldeias Apyterewa e Xingu, na Região oeste do Estado do Pará. E, ainda, procurou descrever o convívio entre os sujeitos índios, nas categorias pesquisadas, e os sujeitos não-índios que desempenham o papel de professores e os funcionários da FUNAI instalados na Aldeia com a missão de prover assistência aos índios aldeados. Desse modo, os dados obtidos a partir da realização da pesquisa sustentam os seguintes entendimentos:

- A educação desenvolvida nas aldeias Parakanã tem contribuído para o processo de aculturação dos índios. Embora, o processo não seja assim denominado, observou-se que a estética "civilizada" tem prevalecido na forma de vestir e agir dos índios jovens;
- Notou-se adesão ao comportamento do homem branco seja no uso de armas desassociadas da cultura típica da etnia, seja na aquisição de hábitos como o uso de bebida alcoólica industrializada;
- Não houve um processo participativo para adequar o conteúdo curricular às necessidades dos indígenas. O que prevaleceu foi o currículo aplicado à educação do homem não-índio. Pequenas adaptações nos materiais utilizados, bem como na disposição dos espaços de aula podem ser reputadas às circunstâncias e consideradas irrisórias;
- Os professores não foram formalmente capacitados para trabalhar especificamente com a etnia em questão, e desconhecem a língua Parakanã. Portanto, as dificuldades para desenvolverem as práticas pedagógicas são consideráveis;
- A presença do homem não-índio influencia negativamente a manutenção das tradições das comunidades Parakanã, servindo como um modelo de referência, principalmente nos hábitos de vestir e de se comunicar;
- Tristemente, observou-se existir um processo de exclusão dos índios mais velhos pelos índios jovens, em franco andamento. Sendo aqueles os multiplicadores tradicionais da cultura Parakanã, é possível inferir que o isolamento entre grupos etários, dentro da mesma zona de convivência, poderá culminar, como já é percebido, na morte da cultura típica dessa etnia;
- Desconsiderados os saberes empíricos daquele povo, mediante a instalação de um processo de educação baseada na assimilação do "jeito certo de fazer e de agir", nos moldes da educação "civilizada", cristalizar-se-á um modo de viver e de compreender a realidade incompatível com a ambiência na selva.

Em suma, em relação à educação sistematizada desenvolvida nas aldeias Parakanã, percebeu-se o risco de degradação das características histórico-antropossociais da cultura Parakanã. Por tendência, e pela moderada expectativa de vida dos povos indígenas isolados, em uma ou duas gerações, imagina-se que esses povos não terão mais identidade, porque perdendo sua cultura e suas tradições, não serão nem índio e nem serão considerado homens brancos.

Desse modo, acredita-se que o papel do Estado, bem como de outras instituições de apoio, deve ser o de fortalecer e incentivar a ação educativa comunitária, de maneira a valorizar não só a cultura, mas fazer com que os direitos dos indígenas sejam respeitados.

Para que isso ocorra, deve-se priorizar uma formação adequada e valorização do trabalho dos profissionais envolvidos com o desafio de trabalhar nas aldeias indígenas. Pondera-se que todo projeto de educação voltado para as nações indígenas deve ser pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente das comunidades que deles se beneficiarão.

Por fim, entende-se que este estudo não tem a pretensão de esgotar a discussão em torno do objeto da pesquisa. Pelo contrário, espera-se que, a partir desta iniciativa acadêmica, novas buscas sejam empreendidas. E, por meio do método científico, outras demandas da comunidade indígena, no âmbito do Desenvolvimento Cultural, sejam identificadas, debatidas e, então, atendidas.

Diante do exposto e visando amenizar os problemas detectados com a realização da pesquisa, ao que se refere à Educação Sistematizada oferecida à comunidade, elenca-se alguns aspectos considerados básicos que poderão ser inseridos no Projeto Educacional para as escolas indígenas Parakanã Apyterewa e Xingu:

- Investir na capacitação dos educadores no sentido de rever as metodologias utilizadas na sala de aula;
- Planejar as atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula, para que as avaliações realizadas sirvam para mediar a aprendizagem e não para quantificar resultados;
- Buscar compreensão a respeito das necessidades dos índios, na perspectiva de definir o que deve ser ensinado e aprendido;
- Considerar os saberes empíricos dos indígenas;
- Elaborar um alfabeto na língua Parakanã;
- Elaborar um projeto pedagógico com metas definidas a curto, médio e longo prazo;
- Propor e fomentar a construção de um currículo, ancorado nas teorias que embasam a construção do conhecimento diferenciado, bilíngüe intercultural, comunitário, bem como que seja apoiado nas experiências de vida dos indígenas, permitindo, assim, a preservação cultural e étnica desses povos.

Para uma formação adequada aos professores que atuam nas aldeias, de modo geral, é necessário que haja um grupo profissional que domine a língua materna desses povos para, então, ensinar àqueles que se disponham a trabalhar nas aldeias.

Acredita-se que essas sugestões podem, de alguma forma, contribuir com as instituições responsáveis pelo processo de educação sistematizada dos Parakanã, de maneira que as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto escolar indígena favoreçam o desenvolvimento dessa comunidade, sem que se perca de vista a manutenção e preservação de sua identidade cultural.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. A construção de conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um espaço. In: ALVES, N. (org). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2006. (Col. Questão da Nossa Época. v.1).

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo cultura e sociedade*. Tradução de Maria Ap. Baptista. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria L. A. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda., 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/99. *Diário da União*, Brasília, 17 de novembro de 1999, Seção 1, p.19.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira. Criação do Serviço de Proteção ao Índio. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>. Constituições Brasileiras. Acesso 19 set. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Lei Nº 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 19 de setembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993 (versão acrescida 136 p.).

CANDAU. Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis. Ed. Vozes. SP: 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas sociais*. São Paulo: Cortez 2003.

DA SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luiz D. Bebzi (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade fonte de conhecimento, de tecnologia e cultura. In: ALVES, Nilda, (org.). *Formação de professores pensar e fazer*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa Época. V.1)

FAUSTO, Carlos. Povos indígenas do Brasil – ISA. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/parakana/parakana>. Acesso em 30 de setembro, 2007.

FUNASA. Fundação Nacional de Assistência a Saúde. Censo Populacional. Pólo Altamira-Pa. 2006.

FUNAI -Fundação Nacional do Índio. Portaria nº 2.364 do Ministério da Justiça de 29 de Dezembro de 2006.

GHIRALDELLI JR. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRUPIONI, Luiz Donizete. A política de educação escolar indígena. Outubro/ 2000. [http://www. Povos indígenas no Brasil – ISA - em 30/04/2007](http://www.PovosindigenasnoBrasil-ISA-em30042007).

HILSDORF, M.L.S. *História da educação brasileira: leitura*. São Paulo: Pioneira, 2003.

LAKATOS, E. Mª, MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2005.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito mais além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEIRA, Márcio. Fundação Nacional do Índio – Competências. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 16 de setembro de 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 15, set./dez., p. 118-133, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; DA SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; DA SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. In: 6Maria Ap. Baptista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Garrido Selma (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Saberes da Docência).

RAMOS, Alcida. *Sociedade indígena*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 5ª ed. Petropolis-RJ: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gemem. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernane da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma nova geografia: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2002. (Coleção Milton Santos).

TERENA, Marcos. *Programa Raízes: povos indígenas no Pará*. Belém, 2001.

THRURIE, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, M. B. R. (Org). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas: ALB ; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena, 2005.

Artigo recebido em 22/08/2008

Artigo aprovado, na sua versão final, em 01/07/2009