

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

PARKAPREKTI KOKAPROTI JOKUKREKAPREKRE

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA KYIKATEJÊ: O DESAFIO
DA MANUTENÇÃO DA ORALIDADE NOS DIÁLOGOS COTIDIANOS**

MARABÁ/PA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PARKAPREKTI KOKAPROTI JOKUKREKAPREKRE

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA KYIKATEJÊ: O
DESAFIO DA MANUTENÇÃO DA ORALIDADE NOS DIÁLOGOS COTIDIANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à Faculdade de Ciências da
Educação da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará como requisito parcial para
obtenção do título de Graduação em
Pedagogia, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana
Clédina Rodrigues Gomes.

MARABÁ/PA

2017

Monografia apresentada como requisito necessário para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, submetida à avaliação da banca examinadora aprovada pelo colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

CONCEITO: _____

APROVADO EM ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes (Orientadora)

Prof^a. Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa (Examinadora Interna)

Prof. Me. Janailson Macedo Luiz (Examinador Externo)

Dedico este trabalho à Jõpeptyti Jonhopore
Akrãkaprekti, minha avó materna, pelo incentivo que
me deu na preservação de minha língua materna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido chegar até aqui.

À minha família, que sempre me apoiou para que eu viesse a obter esta conquista.

Aos professores do curso de Pedagogia, que deixaram em mim sementes de conhecimentos que irei guardar eternamente.

Aos meus colegas de sala de aula, por estarem sempre juntos nesta caminhada árdua, mas gratificante.

À minha orientadora Ana Clédina, pela excelente orientação, pelos conselhos e ensinamentos que foram fundamentais para a concretização deste trabalho de conclusão de curso.

À Comunidade Indígena Parkatêjê e Akrakaprekti, por ter permitido a pesquisa de campo.

Aos mais velhos das comunidades indígenas, por terem me recebido e concedido informações que contribuiram para este trabalho.

Aos professores bilíngues, pela atenção no decorrer das entrevistas para a realização desta pesquisa.

Aos professores da E.E.I.E.F.M Katekapônôti.

Posso todas as coisas naquele que me fortalece.

(Filipenses, 4.13)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada na Comunidade Indígena Akrãkaprekti, localizada na Reserva Mãe Maria, que tem seu território à margem esquerda da BR 222, no KM 35, no sentido Bom Jesus do Tocantins – PA à Marabá – PA e suas terras são banhadas pelo Igarapé Mãe Maria, que denomina seu nome. A pesquisa se refere ao Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna Indígena Kyikatêjê, na escola E.E.I.E.F.M Katekaponoti. Seu objetivo central é identificar os pressupostos didáticos que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem da Língua Materna Indígena Kyikatêjê, os quais mantêm o sistema linguístico por meio da oralidade e a escrita fonética das palavras entre os mais velhos. A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando-se como instrumentos a observação participante e entrevistas, além do estudo bibliográfico, com aportes teóricos em Fernandes (2010), Grupione (1995; 2006), Ferraz (1986), entre outros. O estudo mostrou que em relação ao ensino aprendizagem, os professores bilíngues ministram aulas associadas a Cultura e Saberes do Povo Gavião levando aos alunos um ensino diferenciado onde se fortalece uma comunicação na Língua Kyikatêjê, valorizando o ensino intercultural, o que favorece o saber para o seu próprio Povo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Kyikatêjê. Interculturalidade. Educação Bilíngue.
Educação Escolar Indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
CAPÍTULO I	13
A Localização da Terra Indígena Mãe Maria	13
1.2 A Organização Social e de Parentesco do Povo Indígena Gavião Kyikateje.....	16
1.3 Identidade e Cultura Indígena Através dos Três Grupos Cerimoniais Distintos: Lontra, Arraia e Peixe.....	21
CAPÍTULO II	27
O Processo de Ensino Voltado para a Educação Indígena	27
2.1 – Línguas Indígenas no Brasil: dos Antepassados a Atualidade.....	30
2.2 – A Linguagem e a Força na Oralidade Indígena	38
CAPÍTULO III	40
Educação Intercultural: Desafios para a Prática Educativa Diferenciada	40
3.1 O Multilinguismo e a Diversidade Linguística no Brasil	43
3.2 Situações Sociolinguísticas e Processos da Educação Escolar na E.E.I.E.F.M Katêkapõnõti da Aldeia Akrãkaprêkti	45
3.3 Professores Bilingues da Escola Katêkapõnoti	51
Considerações Finais	57
Referências	58
APÊNDICES	60

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca discutir a valorização dos processos de ensino e aprendizagens da língua materna indígena na Reserva Mãe Maria. Compreendemos que a língua Kyikatêjê do tronco linguístico Macro-Jê é o elo central na linguagem do povo Kyikatêjê, principalmente quando esta se coloca como um dialeto de respeito às diferenças culturais do Povo Indígena. Esta pesquisa está voltada para o Povo Gavião Kyikatêjê, da Reserva Mãe Maria e focada na comunidade Akrãkaprekti, localizada na BR 222, Km 35, Estado do Pará, entre os rios Flecheiras e Jacundá, ambos afluentes do rio Tocantins. Suas terras são banhadas pelo igarapé Mãe Maria que nasce dentro da Reserva e denomina a mesma.

É através do sistema linguístico do grupo que algumas diferenças sobressaem entre os componentes dos antigos grupos sociais. Entre os indígenas Gavião destacamos a presença dos bilíngues (povo que fala tanto no dialeto local quanto na Língua Portuguesa) devido ao maior tempo de contato com os grupos regionais (não índios) que falam a Língua Portuguesa.

O sistema linguístico materno ocorre com frequência entre os componentes mais velhos, sendo que estes usam a Língua Jê Timbira apenas entre si, na maioria das vezes em ocasiões cerimoniais, reuniões, músicas, etc. O desaparecimento do uso da língua materna preocupa os líderes do Povo Gavião Kyikatêjê, pois é cultural falar a língua materna, a qual se vê prejudicada pela intensificação das relações com os vários segmentos da sociedade.

O Povo Gavião passou a se expressar de forma mais fortemente em relação com os não índios a partir de 1978, por meio das rearticulações dos ciclos produtivos e dos ciclos cerimoniais de grande durabilidade. A Organização Social do Povo Gavião, assim como os demais Jê Timbira, era constituída por famílias extensas orientadas pela linha feminina. A mulher indígena saía de casa para se casar e após o matrimônio ela continuaria morando com seus pais e o marido passaria a morar com ela na casa dos sogros. Dessa forma o número de famílias nucleares residentes em uma casa dependeria da quantidade de filhas que o chefe da família viesse a ter.

Na Organização Social de Parentesco, a transmissão de nomes pessoais acompanha o acesso aos ritos cerimoniais importantes, é através da nomeação que

o indivíduo adquire uma posição social no grupo a qual pertence. A sociedade Timbira preza pela coletividade. Os nomes são passados de tios a sobrinhos ou de avô a neto, o que liga os homens situados em gerações diferentes, dois a dois, fornecendo um mecanismo de agrupamentos de pessoas que ficam separadas por outras instituições, como as classes de idade e de matrimônio.

É no domínio cultural que os grupos revitalizam sua autonomia e reafirmam sua diferença social. O Povo Gavião fala a Língua Jê Timbira da família Jê, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Todo grupo está segmentado nas metades cerimoniais PAN (Arara), HAK (Gavião), que disputam as tradicionais corridas de toras e os jogos de flechas.

As questões relacionadas à inclusão da Língua Portuguesa nas sociedades indígenas vêm se multiplicando cada vez mais devido à percepção do desaparecimento das línguas maternas, sobretudo nas matrizes indígenas. As questões que impulsionam este estudo estão relacionadas especificamente à língua Kyikatêjê (do tronco Jê Timbira) e por tal motivo se elaborou esta pesquisa, voltada para a língua materna indígena, incluindo a escola como espaço no qual deve se dar um ensino intercultural com atuação dos professores bilíngues, onde estes possam se comunicar com as crianças, os adolescentes e os jovens na língua materna e assim favorecer a naturalização de diálogos e aprendizado na sua cultura local.

O objetivo geral do estudo é identificar os pressupostos didáticos que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem da Língua Materna Indígena Kyikatêjê, os quais mantêm o sistema linguístico por meio da oralidade e a escrita fonética das palavras entre os mais velhos.

Como objetivos específicos, o estudo buscou verificar os processos de ensino e aprendizagem da Língua Kyikatêjê e sua valorização do dialeto local; verificar como os alunos identificam as palavras na Língua Indígena Kyikatêjê, seus significados e as formas de pronúncias, e analisar como se dá no ensino as fonéticas das palavras nos vocábulos Kyikatêjê e suas pronúncias corretamente.

A metodologia de pesquisa utilizada para este trabalho se baseou no estudo qualitativo, buscando as bases teóricas na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo, utilizando-se a observação participante, além de entrevistas para coleta de dados junto aos professores bilíngues Katêkapõnoti Horakratore e Aikapatati, que atuam na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa de campo favoreceu a captação de dados relacionados à educação escolar, realizada por volta dos anos 70, por pessoas americanas na reserva indígena Mãe Maria, sendo que por meio da observação foi possível perceber que os professores bilíngues da escola pesquisada realizam suas aulas práticas para o ensino da língua materna, tanto em sala de aula como no pátio da aldeia através das aulas de canto e dança, confeccionando artefatos, correndo tora, jogando flechas, fazendo berarubu, enfim, vivenciando a cultura do povo indígena kyikatêjê.

O primeiro capítulo deste trabalho trata do processo de ensino voltado para a Educação Indígena, a qual no período de colonização do Brasil era conduzida por Ordens Religiosas e pelo Estado, cabendo-lhes dar apoio estratégico do aparato militar e financeiro para os aldeamentos indígenas, a maioria administrada por missionários religiosos. O principal objetivo da Companhia de Jesus era de recrutar fiéis e servidores e a catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. As questões educacionais na colônia eram pautadas na Legislação Imperial, sendo que a mesma não beneficiava as populações indígenas.

Os Povos Indígenas ficaram sob a responsabilidade do Estado. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) passou a atuar de forma mais categórica em territorializar, civilizar e integrar aos povos indígenas à sociedade nacional. Um dos meios para concretizar esses objetivos era através da implantação das instituições escolares, onde a principal contribuição do SPI ao indigenismo nacional está na efetiva de uma política de respeito à pessoa do índio, de responsabilidade histórica por parte da nação brasileira.

Em 1967 é criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que substitui o SPI. O novo órgão passou a ser responsável pela proteção dos direitos dos Povos Indígenas em todos os territórios brasileiros. Hoje as escolas são obrigadas a incluir nos currículos escolares a disciplina de História e Culturas Indígenas, ressaltando a valorização e reconhecimento das populações Indígenas evitando assim a discriminação e ações afirmativas no sentido de que reconhecem a escola como o lugar de formação de cidadãos.

No segundo capítulo do estudo adentramos na sua temática central, a qual se refere à educação escolar indígena e o ensino da língua materna. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, nos artigos 26-A e 32 referem-se

à escola indígena diferenciada, ao currículo escolar e à educação bilíngue. É preciso reconhecer que a formação continuada dos professores indígenas das comunidades deve ocorrer em serviço, buscando aprimorar sua própria escolarização. A formação deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas. Apesar de passar por diversos processos de aculturação, os povos indígenas passam a incorporar culturas e costumes da sociedade envolvente, mudando muitas vezes seus costumes por causa do contato com outros povos, não significando que o índio vai deixar de se identificar como indígena.

Apresentamos no terceiro capítulo o modo como os indígenas da Comunidade Akrãkaprekti vêem a escola como lugar importante dentro da aldeia, gerando a partir de uma educação diferenciada benefícios para a comunidade. Em 2012 iniciaram-se os trabalhos na aldeia e a primeira construção foi a E.E.I.E.F.M Katêkapõnoti, surgindo no meio da floresta a partir da vontade e pedidos dos Kyikatêjê para ver seus filhos estudando. A escola é vista pela liderança local como mais um mecanismo de alta dominação do grupo Gavião. A escola indígena recebeu o nome Katêkapõnoti em homenagem ao cacique Kinare, que com o indígena Panéti liderou os Kyikatêjê na década de 1970, no século passado no mesmo local onde está instalada a aldeia Akrãkaprekti.

Em uma tradução, o nome katêkpõnoti significa “aquele que é pacificador, aquele que faz um índio ser amigo de um não índio ou aquele que abre o caminho para que seus parentes possam conversar com o kupe¹.

Assim o presente trabalho busca ainda apresentar a importância e valorização da língua materna indígena na Reserva Mãe Maria, como um dos principais elos entre os povos indígenas para manutenção de sua cultura.

¹ Não-indígena.

CAPÍTULO I

A LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA

A trajetória do Povo Indígena Gavião Kyikatêjê foi marcada por violência, discriminação e acima de tudo desprezo, no entanto, os Kyikatêjê lutaram e ainda lutam por seus direitos, sobrevivência e autonomia. A Terra Indígena Mãe Maria está localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Pará e a Reserva do Povo Gavião Kyikatêjê tem seu território localizado à margem esquerda da BR 222, no Km 25, entre os rios Flecheiras e o Jacundá, ambos afluentes do rio Tocantins. Suas terras são banhadas pelo igarapé Mãe Maria, que nasce dentro da reserva.

Figura 01: Imagem de Satélite da Reserva Indígena Mãe Maria



Fonte: Google Maps, 2017

A imagem apresenta nitidamente a importância da reserva como área de preservação ambiental, bem como se percebe sua pequena extensão, no espaço geográfico da região sudeste do Pará. Segundo Fernandes (2010),

A reserva Mãe Maria está localizada geograficamente na porção denominada atualmente de município de Bom Jesus do Tocantins, a noroeste da cidade de Marabá, à margem direita do rio Tocantins, na Mesorregião Sudeste do Estado do Pará. Tem como limites naturais os rios Flecheiras e Jacundá, afluentes da margem direita do rio Tocantins. Foi homologada pelo decreto nº 93.148 de 20 de agosto de 1986 e possui uma área de 62.488,4516 há (sic!). (FERNANDES, 2010, p. 9)

A reserva é cortada pela Rodovia BR 222, pela Estrada de Ferro Carajás e a linha de transmissão de energia da Eletronorte. Dentro dessa comunidade convivem os Povos Kyiktêjê, ParKatêjê e Akrâtikatêjê. (AMORIM e OLIVEIRA, 2007, pp.11 e 12). Estes povos foram denominados Gavião por viajantes do século XIX, que nos seus escritos sempre destacavam o uso de flechas, as quais sempre vinham ornamentadas com penas do pássaro gavião, onde as mesmas foram atiradas contra os invasores no seu território tribal. Os Gaviões da Reserva Mãe Maria, são do grupo Timbira e falam a língua Jê do Norte, sendo essa língua um dialeto timbira oriental.

A divisão existente entre os grupos se deu por motivos de guerras internas no começo do século XX. Os membros ocupantes destes agrupamentos se dividiram e se refugiaram. Nesta fuga cada grupo se autodenominou de acordo com a região onde foram morar. Uma delas chamou-se Parkatêjê (onde par é pé, e jusante, katê é dono e Jê é povo; o Povo do Jusante; enquanto a outra Kyikatêjê; onde Kyi é cabeça, “O povo de montante”, porque, no começo do século XX, por motivo de guerra entre as duas etnias, a primeira refugiou-se a montante do rio Tocantins, já no Estado do Maranhão, a terceira unidade que ficou conhecida como “Turma da Montanha”, conforme sua autodenominação Akrâtikatêjê (onde Akrâti é montanha), ocupada às cabeceiras do rio Capim.

Podemos ver que o Grupo Kyikatêjê que refugiara a montante do Rio Tocantins, ficou conhecido como grupo do Maranhão, os Akrâkikatêjê ocupavam a cabeceira do Rio Capim, passou a ser conhecido como grupo da Montanha e os Parkatêjê, que habitavam Aldeia Cocal, são amplamente designados como grupo do Cocal. (AMORIM e OLIVEIRA, 2007, p. 13)

A partir do ano de 2002, o povo Kyikatêjê, embora esteja reunido na mesma comunidade indígena, a distinção existente entre os grupos são marcados nos ritos cerimoniais, nas brincadeiras, nas músicas, nas danças, até mesmo no linguajar as diferenças nas pronúncias e significados das palavras que denominavam o povo, os objetos, as frutas, entre outros.

É através da operação do sistema linguístico do grupo que algumas diferenças se sobressaem entre os componentes dos antigos grupos sociais. Em meio à comunidade, encontramos e podemos destacar a presença marcante dos “bilíngues” (povos que falam tanto no dialeto local quanto na língua portuguesa), devido ao maior tempo de contato sistemático com os regionais, ou seja, com os Kupê (não-indígenas) que falam a língua portuguesa, os que constituem o Grupo do Maranhão eram recentemente monolíngues (dialeto sempre indígena), a exceção de alguns jovens e crianças. (AMORIM e OLIVEIRA, 2007, p.13)

O sistema linguístico materno opera com mais frequência entre os componentes mais velhos, no entanto, estes usam a língua timbira apenas entre si, na maioria das vezes, usa-se para advertências, ocasiões cerimoniais, reuniões, músicas, etc... O uso da língua materna vem preocupando os líderes do povo Kyikatêjê, afinal, é cultural falar a materna, a qual está sendo prejudicada pela intensificação das relações com os vários segmentos da sociedade nacional.

Passados alguns anos com a convivência das três aldeias Akratikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê, em constante união com os moradores do KM 25, o povo Kyikatêjê veio a desmembrar o território tribal em 2012, por motivos internos, assim, saíram em busca de recomeçar um sonho antigo. Unindo algumas famílias, saíram ao encontro da antiga aldeia conhecida como Ladeira Vermelha, fixando ali um novo recomeço, uma aldeia nova denominada Akrankaprekti, tendo como cacique o indígena Kuwexere.

Ao passar dos dias as divisões entre as populações indígenas continuaram surgindo, então outros novos aldeamentos foram realizados, totalizando assim 11 (onze) aldeias na Terra Indígena Mãe Maria, recebendo estas denominações: Akratikatêjê Akрати, Kriamretitye, Koyakati, Kyikatêjê, Krampeityê, Krijohire, Parkatêjê, Akrakaprekti, Rohokatêjê e Akrotikatêjê.

Entre os membros indígenas que moram nessas aldeias é visto que a identidade cultural de um indivíduo é o que o identifica enquanto povo indígena, mostrando a todos a importância e a valorização da pintura corporal, a qual serve como sua carteira de identidade, identificando-o no contexto social. (Projeto Mapeamento Social – Aldeia Indígena Akratikatêjê – Pará 2014)

1.2 – A organização social e de parentesco do povo indígena Gavião Kyikatejê

Podemos ver que o fortalecimento da Identidade do Povo Gavião a partir de 1978, se expressou tanto através das novas relações estabelecidas com os não índios quanto através da rearticulação dos ciclos produtivos com os ciclos cerimoniais de longa duração.

Assim como o sistema de organização social desse povo vem como os demais Jê-Timbira, constituído por famílias extensas (ou grupos domésticos) orientadas pela linha feminina (matrilinearidade) com padrões de residência uxorilocal. Isso requer dizer que uma mulher não saia de casa para se casar. Após o matrimônio, ela continuaria morando com seus pais e seu marido iria morar com ela na casa dos sogros. O Casal e seus eventuais filhos representariam uma das famílias extensa. Dessa forma, o número de famílias nucleares residentes em uma casa, dependeria da quantidade de filhas que o chefe da família viesse a ter. (CROKER, 1990, p. 19-20)

Esse é um fator importante, pois um grande problema para a organização social dos Gaviões foi a perda massiva de mulheres pós – contato e a dificuldade em restituir esse padrões. Quando uma família nuclear se separava de seu grupo doméstico, construía uma casa ao lado ou atrás de onde havia saído. Em caso de mudança da aldeia, esse segmento residencial era transposto geograficamente para o mesmo local em relação ao segmento residencial era transposto geograficamente para mesmo local em relação ao sol da anterior. As roças eram organizadas por essas famílias nucleares, que poderiam ser contíguas ou não, mas a alimento era distribuído entre todos os membros do grupo doméstico. Aos genros caberia a responsabilidade de ajudar o sogro e os irmãos solteiros da esposa nas atividades diárias, na roça e, em grande parte obter provisões através da caça e pesca, necessária a sobrevivência d família. O chefe da família cobra mais dos genros do que de seus filhos casados ajudam seu sogro e não ao seu pai. Além dos serviços, assumiria responsabilidade de obter presentes para seus afins (pai, mãe, irmãos e tios maternos da esposa), mesmo que viesse a separar dela, e também de sepultá-los. Uma série de observações e evitações eram dispensadas na relação genro /sogra /e nora /sogro. Não permanecer em casa na ausência do cônjuge, não se comunicar aleatoriamente nem olhar diretamente nos olhos do sogro e sogra regras sociais, ao que tudo indica, altamente respeitadas, principalmente em relação aos jovens casais, cujo marido ainda não consolidara os laços entre ele e seus afins, ainda não poderia ser considerado parente. (CROCKER,1990, p. 19 - 20)

O amigo formal, na maioria dos grupos Timbira, é um exemplo de relação construída em que o respeito e cumplicidade são tomados de forma inequívoca. Em padrões sociológicos semelhantes, Crocker (1990) menciona que a cada um dos indivíduos cabe escolher seu amigo formal no período de iniciação de sua classe e

idade. Antigamente eram inseparáveis. Guerreavam juntos, protegiam-se mutuamente e trocavam eventualmente de esposas. Há um respeito especial entre esses homens e mulheres, que se devem reciprocamente servir, honrar e proteger. Por exemplo, se um bebê cai acidentalmente dentro do fogo, seu principal amigo formal deve encenar o acidente perante os pais, com a possibilidade de se queimar da mesma maneira. Esse ato dramático constrange os pais ante a multidão reunida, de forma que pai e mãe tentem impedir que o acidente ocorra novamente com seus bebês.

Entre os Gaviões, os laços (de evitação) que unem os amigos formais ainda são visíveis, sobretudo nas classes de idade mais antigas. Os relatos de Bepkà sobre sua saída da aldeia e abandono de sua família por causa da morte de seu amigo, ilustra bem o sentimento dessa relação. Ao conversarmos sobre o rigor dos ensinamentos aos jovens na época de seu internamento, mencionou que certa vez enquanto caçava com seu companheiro, ambos pempkra – nome dado aos integrantes mais jovens do grupo participantes do ritual de iniciação, para ofertar às mulheres que estavam alimentando-os, matou um macaco guariba, daí lembrou que os velhos haviam dito para não caçar tal animal. Anos mais tarde seu companheiro Jökumti, conhecido como Nego, filho mais velho de Krôhôkrenhum, veio a falecer em 1992.

Apesar das explicações médicas, Bepkà é enfático ao dizer que o motivo da morte de seu companheiro foi a não observação aos conselhos dos velhos, ou seja, das regras de seu companheiro foi a não observação aos conselhos dos velhos, ou seja das regras de conduta sócio-cerimonial. Por isso, quando seu amigo morreu ficou muito triste e não conseguiu mais seguir morando na aldeia. Em todo lugar que ficava, em todo caminho que andava no mato, lembrava do amigo e de como eles andavam juntos. Chegou a procurar um curador para espantar o karõ (espírito /alma /duplo) do Nego que, como informa, estava lhe chamando. Morou por um ano e meio com os Xikrin (de onde é originário), quando sua mulher foi buscá-lo.

Ao retornar à aldeia, o sentimento de tristeza ainda estava muito forte, daí o “velho” (Krôhôkrenhum) o chamou para conversar, confortando-o e pedindo a sua ajuda para recomeçarem fazer o ritual de Pemp, para que não se perdesse. O mesmo comportamento triste parece ter sido atribuído à causa da morte de Paneti, chefe guerreiro dos Kyikkatêjê, descrita por Ferraz (1986, p.101 – 102) por causa da morte de seu amigo, Kwantykre (chamado de ketere, tio materno), grande cantador

e chefe cerimonial. Ainda segundo a autora, o temor causado pelo Mekarõ daqueles indivíduos foi de suma importância para o abandono da aldeia da Ladeira Vermelha e a reunião de todos em Mãe Maria.

Resguardos sexuais e alimentares eram seguidos em diversas fases da vida de um indivíduo. Desde novos, fase onde sofriam seguidos rituais de iniciação, passando pelo matrimônio e primeiro filho, em determinados ciclos cerimoniais, em preparativos para fazer uma boa caçada, para correr tora, plantar, ser um bom jogador de flechas, ser curador, até em respeito a entes doentes, os resguardos eram a essência de uma vida social vigorosa, saudável e, se bem respeitada, de prestígio.

Na organização social e de Parentesco a transmissão de nomes pessoais acompanha o papéis sociais e ritos cerimoniais muito importantes. O doador transmite seu papel e funções cerimoniais ao receptor, que acompanha pelo resto de sua vida. Não existem clãs mas apenas um certo número de linhagens isoladas e cerimônias para transmitir o direito de desempenhar determinados papéis. Normalmente, quando uma criança do sexo masculino nascia, o irmão da mãe (keti) ou o outro parente masculino da linha materna, transmitiria o nome para seu sobrinho (ituwa). Se fosse menina, a irmã do pai (katyi) ou sua parentela feminina transmitiria seu nome para a sobrinha (itua). Isso ainda pode ser observado em Mãe Maria, mas com algumas restrições. A maioria da população Gavião não mais utiliza a terminologia de parentesco tradicional diante de visitantes, visto que se comunicam exclusivamente em português. Em todo caso, retomaram a transmissão de nomes na língua materna. (MATTA, p. 108, 1976)

É através da nominação que o indivíduo adquire uma posição na estrutura social, assim como, era através dela que indivíduos separados por classes de idade distintas poderiam viver coletivamente mas, sobretudo, pelo respeito marcado pela evitação das classes de identidade. Uma maneira de unir esses campos sociais seria através da nominação se os nomes são passados de tios a sobrinhos ou de avô a neto, eles ligam os homens situados em gerações diferentes dois a dois, fornecendo com isso um mecanismo de agrupamento de pessoas que ficam separados por outras instituições, como as classes de idade e o matrimônio.

Os sistemas de metades (Pàn e Hàk) e os grupos cerimoniais (Pàn e Hàk; Tep, Têre, Xêxêêre) existentes entre os Gaviões não apresentavam, e ainda hoje não apresentam, caráter exogâmico. As classes de idade – de afiliação vitalícia – são formadas e iniciadas através de cerimônias específicas. Cada classe de idade consiste em homens nascidos numa mesma geração que pode transcorrer num período em torno de dez anos. Classes de idade formadas consecutivamente

durante as brincadeiras ficam em lados opostos no pátio. Quase todas as atividades são executadas por essas metades ou por classes de idade opostas, competindo entre si através de danças e cantos cerimoniais, corridas de varinha ou de toras, abertura de roças, caçadas cerimoniais, abertura de estradas ou de picadas, retirada de palha, etc.

Os indivíduos de sexo masculinos costumavam furar os lábios inferiores (chamam esse momento de mekam akazwy), para a colocação de um pequeno pedaço circular de pau d'arco antes mesmo de sua classe da fase de akraire para a de mekwatuwa. Cabia à realização dessa tarefa o tio ou qualquer outro velho experiente de sua parentela feminina. Entretanto, essa perfuração, segundo informantes, costumava acontecer quando os rapazes já dormiam no pátio, fora de sua casa.

Essa ação hoje em dia não é mais praticada, muito embora tenham retomado com força o ritual de perfuração. Logo após os primeiros contatos com o Kupe, os Gaviões foram sendo convencidos de abandonar o uso de certos enfeites tradicionais, como o botoque labial, símbolo de prestígio entre os índios e de feiura para a sociedade à época. Durante a cicatrização eram aconselhados a não consumirem carnes e não ter relações sexuais. (LARAIA, DA MATTA, 1978)

Quando às moças, no período de sua primeira menstruação, era construída uma casinha de palha para ela, onde permaneciam por mais ou menos seis dias. Somente a mãe podia entrar para dar comida e conselhos. A mãe chorava muito com a filha nesse período. Era a passagem de criança para o período de mepryre (mocinha).

A bibliografia existente sobre os Gaviões do Pará, principalmente os estudos de Ferraz (1983), apontam que a manutenção de certas condutas e regras sócio-cerimoniais se tornaram mais delicadas, principalmente durante o período em que estiveram reféns de ações externas. A redução demográfica sofrida pelos grupos locais de Mãe Maria, pós-contato, teve implicações drásticas para a organização social Gavião. Quando os grupos foram transferidos para Mãe Maria, grande parte da população mais velha e adulta havia morrido, existiam poucas mulheres em idade de procriação, a distribuição espacial das casas em círculo (signo da cosmologia Gavião) fora desfeita, dificultando não só a manutenção da organização social como sua reprodução.

Entretanto, esses grupos conseguiram manter o mínimo de sua estrutura sócio-cultural e retomaram a realização de suas principais festas, logo quando puderam mais uma vez almejar sua autonomia.

Ferraz (1983) considera que a partir de 1976, quando os Gaviões assumem novamente o destino e as ações de seu próprio povo (processo motivado pela comercialização da safra da castanha), uma “ordem renovada” se estabelece. Essa ordem permitiu que novamente os Gaviões fortalecessem sua identidade, reelaborando todo um sistema de representações marcadamente distinto frente aos kupe. Diferença, não como uma categoria absoluta, mas como algo construído culturalmente. Se a participação representou a entrada em um sistema social onde os índios não dispunham de qualquer poder de decisão, nesse momento puderam restabelecer sua própria organização social colocando-se não só como diferentes, mas como autônomos politicamente.

Nada mais representativo em relação a operacionalidade do conceito identificatório pelas trilhas da cultura, pois é exatamente no domínio da cultura que estes grupos revitalizam sua autonomia e reafirmam sua diferença.

1.3 Identidade e cultura indígena através dos três grupos cerimoniais distintos: lontra, arraia e peixe

Em meio ao Povo Indígena Gavião Kyikatêjê da Reserva Indígena Mãe Maria, existe uma organização social, a qual está fundada no respeito, e tem nos grupos Arraia, Lontra e Peixe a origem e as formas variadas de pertencimento familiar transmitido de pai para filho e significa ser reconhecido, ter uma identidade apoio e proteção.

O Povo Gavião fala a língua Jê Timbira da família Jê que pertence ao tronco linguístico macro-Jê, todo grupo está segmentado nas metades cerimoniais PAN (Arara) e HAK (Gavião), que disputam as tradicionais corridas de toras e os jogos de flechas.

Os Gaviões se adornam de acordo com a família ou a festa do grupo cerimonial que pertence, se é Peixe, Lontra ou Arraia, os homens utilizam um adereço na cabeça feito de palha e as mulheres costumam usar brincos de pena e saiote de miçangas. Existem festas em que usam fantasias de palhas para representar os seres das águas e também se cobrem com penas de pássaros

fixados no corpo com seiva nativa. (JMPI.2015.GOV.BR. etnias – Jogos Mundiais dos Povos Indígenas).

Na Comunidade Indígena do Povo Gavião Kyikatêjê da Aldeia Akrankaprekti (conhecida como Ladeira Vermelha), de acordo com o Cacique Kuwexire, as festas são as danças no pátio da aldeia que envolvem todos os membros da comunidade, e as brincadeiras são referentes aos grupos cerimoniais e podem ou não contar com a participação de todos, pois há atividades que são específicas dos integrantes dos grupos, ou seja as festas de brincadeiras de cultura kyikatêjê são realizadas de acordo com o ciclo cerimonial desse Povo, geralmente obedecem a sequência indicada pelos mais velhos do grupo.

As brincadeiras são compostas por elementos culturais comuns como pinturas corporais, corridas de toras, dança com maracá no pátio da aldeia, o preparo e consumo do berarubu. Há uma brincadeira para cada grupo cerimonial por isso chamadas de brincadeira do gavião e brincadeira da arara, também são realizadas as brincadeiras dos grupos cerimoniais que levam nome dos animais da água: peixe, lontra e arraia cada brincadeira, além dos elementos que são comuns contém atividades que são próprias do grupo cerimonial em questão, por exemplo, na ocasião da festa do peixe, são confeccionadas as máscaras do Típ (peixe). (FERNANDES, 2010, p.39-40)

FIGURA 02: Brincadeira do Peixe na Aldeia Ladeira Vermelha – Mulher Horãkraktare



Fonte: Arquivo da Escola Indígena Tatakiti Kyikatêjê – 1976

FIGURA 03: Brincadeira do Peixe na Aldeia Kyikatêjê – Mulher Jõprara



Foto de Rosane de Fatima Fernandes – 2007

A análise cuidadosa dos dois momentos históricos que distam aproximadamente 30 anos permitem algumas considerações, a manutenção da tradição Kyikatêjê, pode ser observada na máscara do peixe, em que nada difere apesar das décadas que separa a realização das brincadeiras. (FERNANDES, 2010, p. 40).

Visto a forma como as mulheres se posicionam a máscara, na primeira foto a indígena Horakraktare, há mais de 30 anos. Na segunda foto a indígena Jõprara em 2002 na Aldeia Kyikatêjê, são os costumes culturais que prevalecem, em meio a esse povo, não importa o tempo que passou, o importante é permanecer ativa essa cultura, bem como é uma tradição cultura a disposição das casas que mesmo sendo de qualquer material empregado na construção modificado não deixaram de estar dispostas em círculo conforme a tradição Timbira de muitos anos atrás. (FERNANDES, 2010, p. 40 e 41).

Essa festa tradicional do Peixe ocorre de Fevereiro a abril e é o tempo do peixe. Peixe gosta de água, gosta de chuva. (KRÔHÔKREHUM, 2011, p.135). Relacionados aos rituais cerimoniais, Nimuendaju (ancião, nascido em 1956) relata a realização do rito de iniciação dos guerreiros, conhecido como pemp entre os Gavião Kyikatêjê, que há tempos não é realizado por motivos dos rios serem

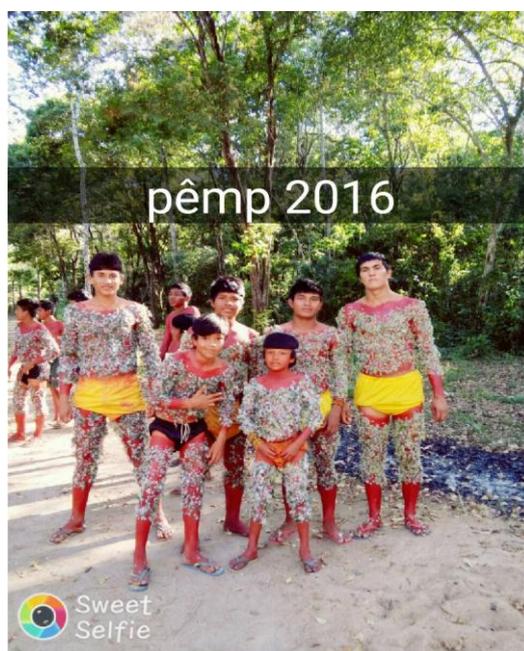
distantes das aldeias. Por meio do rito do pemp, os meninos deverão aprender num período de três a seis meses a ser homem Kyikatêjê. (FERNANDES, 2007)

Nesse tempo de preparação inclui períodos de reclusão na mata, onde os jovens aprendem todas as atividades masculinas relacionadas a caça, disputas de toras e flecha, confecção de apetrechos e artefatos, entre outras atividades, marcando assim o ritual do peixe, passagem da criança (menino) para à idade adulta (homem).

FIGURA 04: Brincadeira do Pemp na Aldeia Parkatêjê



Foto de Clebsom Anambe – 2016



Bem como é de existência outro ritmo de passagem de iniciação masculino, temos a furação de beijo ou perfuração labial, ocorre quando os meninos têm o lábio inferior furado com osso pontiagudo, feito com o osso da canela do iaxy (veado), no local do furo é colocado um pedaço de madeira pintado de urucum. (FERNANDES, 2010, p. 41). Nessa ocasião o jovem deve seguir rigorosamente a dieta alimentar para apressar a cicatrização do furo no lábio.

FIGURA 05: Ritual da Furação de Beiço/Perfuração Labial. Aldeia Parkatêjê)



Fotos de Arytan Parkatêjê – 2014

Quando as meninas estão diante da sua primeira menstruação elas estão relacionadas com a iniciação sexual. Nesse período a menina fica sobre a esteira no interior da casa submetida a dieta alimentares onde excluem comidas remosas como caças. (FERNANDES,2010,p..41-42).

Quanto ao casamento, Nimuendajú relata que não é permitido entre parentes de primeiro grau, no entanto são forjados planos de casamento desde muito jovens. Entre os Kyikatêjê a prática é reprimida, não sendo admitido o incesto. A definição do noivo ou da noiva está associada às relações estabelecidas a partir da nominação e não obrigatoriamente entre membros de metades opostas como no caso dos Kaingang. No entanto, hoje se percebe certa resistência das mulheres jovens com relação aos casamentos com homens mais velhos. Quando a menina não se agrada do noivo, trata de amigar-se logo com alguém de sua preferência, ato geralmente reprimido pelos mais velhos, mas aceito socialmente.

O casamento consiste no ir morar junto, a princípio na casa da mãe da mulher até a construção da casa do casal.

Nascimento dos filhos, é acompanhado de rigorosas dietas alimentares tanto para o pai, quanto para a mãe da criança. O pai segue rígido resguardo do trabalho no período pós-nascimento. As abstinências incluem o não consumo de certos alimentos como carne de caça e bebidas alcoólicas. As relações sexuais também devem ser evitadas enquanto a criança estiver “mole”, que corresponde ao período antes do andar. Caso os pais quebrem a abstinência sexual, a criança será acometida de

enfermidades, como feridas, por exemplo, podendo ficar fraca e até morrer. Quando a criança nasce, o pai coloca o Paxê no pulso, adorno confeccionado com a folha nova do coco babaçu para indicar que está de resguardo. As dietas alimentares e restrições sexuais também são impostas àqueles que pretendem ser bons corredores de tora. Quanto às relações sexuais, os meninos devem ser iniciados pelas velhas para que sejam fortes e saudáveis caso contrário, ficaram fracos e não serão bons atletas. Se acontecer de alguém derrubar a tora na disputa, é logo acusado ter tido relação sexual na noite anterior à corrida, o que é proibido. Não há repreensão quanto à iniciação sexual das meninas, que costumam ter filhos a partir dos treze anos, caso engravidam antes de casar, os avós ajudam a cuidar da criança. (FERNANDES, 2010, p.42-43)

Quanto aos grupos cerimoniais, Da Matta (1976, p.100) explica que os Timbira “concebem o universo como uma totalidade fechada, onde todos os elementos são ordenados de dois a dois, uns em oposição aos outros, não havendo importância de um grupo em relação ao outro”, sendo portanto complementares, o que pode ser verificado no mito de origem Kyikatêjê, onde pyt (sol) e kaxêrê (lua) aparecem como figuras centrais que coexistem em oposição e em complementaridade. Os dois grupos cerimoniais que orientam a maioria das brincadeiras de longa duração, as disputas de flechas e a corrida de toras são o Hakti (gavião) e pán (arara). No período da chuva, depois da brincadeira do milho acontece a brincadeira do tep (peixe), xexetêrê (arraia) e toiré (lontra), quando são construídas três “casinhas” no pátio, onde os membros de cada grupo se reúnem para comer, dançar e correr tora. O pertencimento aos grupos cerimoniais está relacionado à nomeação, não sendo, portanto, de descendência patrilinear como ocorre em outros grupos Jê.

O pertencimento define a metade que indivíduo deverá defender na corrida da tora, ou a que time deve jogar na disputa de flechas. Além disso, a nomeação outorga ao nominador o direito de “briga” com o nomindo e com o pai e a mãe do mesmo caso não estejam participando devidamente das disputas e rituais que lhes cabem.

O lugar das crianças e dos velhos na vida social Kyikatêjê são bem definidos. As crianças são criadas com total liberdade, banhar nos igarapés, andam de bicicleta, brincam nas árvores, ajudam a cuidar dos irmãos mais novos e são estimuladas pelos pais a frequentar a escola. Os velhos são incluídos nessa classe de idade quando os filhos mais novos têm filhos, ou seja, quando se tornam avós. Os mais velhos dedicam-se às caçadas, à confecção de arcos e flechas, aos jogos

de flecha e aconselhamento dos filhos e netos. Ensinam os conhecimentos quando solicitados e participam ativamente de todos os rituais e festas.

Os homens permanecem o dia no acampamento da aldeia, enquanto as mulheres ocupam-se com o preparo dos alimentos. Por opção, nem todos participam das decisões referentes ao plano político, mas sempre são consultados quando o assunto é a cultura Kyikatêjê. Falam fluentemente a língua materna; entendem pouco o português e se comunicam muito pouco a segunda língua. O lugar dos velhos Kyikatêjê é de prestígio por serem considerados os guardiões da memória e da história do povo.

O kyikatêjê praticam a corrida de tora, que é realizada em quase todas as brincadeiras. A krow-péj ou tora grande é feita no final das brincadeiras e marca o encerramento de um ciclo cerimonial. A krow-péj é feita do tronco da sumaumeira, árvore da floresta Amazônica presente na mata dos Kyikatêjê. A tarefa de fazer a tora pode ser atribuída a uma ou mais pessoas. Depois de prontas, as toras são pintadas com urucum e colocadas no local de partida, geralmente no meio da mata, próxima a alguma entrada ou caminho na mata, também chamado de ramal. As disputas acontecem sempre ao amanhecer do dia. As toras são preparadas de acordo com os grupos que vão disputar, podendo ser corridas entre os grupos cerimoniais Arara e Gavião, ou ainda entre homens e mulheres que podem se dividir entre casados e solteiros na disputa que é acompanhada dos sons do hãhi (buzinas) feito com bambu e cabeça, dos apitos e dos gritos que imitam a arara ou gavião.

O jogo de flechas entre os kyikatêjê ocorrem de maneira similar, podendo ser praticado por mulheres e crianças, além de jogar as flechas no tronco da bananeira os Gavião Kyikatêjê jogam o kaipy onde a flecha é lançada por baixo de obstáculos feito de folhas de palmeira onde o vencedor é o que arremessa mais longe, os vitoriosos ficam com as flechas dos perdedores.

A organização social para o povo Gavião ocorre para a existência do fortalecimento da identidade desse povo a partir de 1976 se expressou através das novas relações estabelecidas com os não índios quanto através da articulação dos ciclos produtivos com os ciclos cerimoniais de longa duração, nesse contexto descreve a presença do Povo Gavião na Terra Indígena Mãe Maria.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ENSINO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Durante todo processo da História da Educação do Brasil, a Educação Indígena era conduzida por ordens religiosas ou pelo Estado. A Educação Indígena apresenta uma marca do estado no Brasil.

Ao Estado cabia dar apoio estratégico (incluindo a manutenção do aparato militar os empreendimentos via de regra e eram precedidos pela montagem de colônias militares ou presídios) e financeiro para o aldeamento indígenas, a maioria deles administrada pelo missionário religioso, cabia ao governo central regularizar seu funcionamento, tarefa que cumpria, de longe, de diferentes maneiras, sendo uma delas por meio da leituras de relatórios periódicos dos missionários. (MACEDO, 2001, p.185)

Torna-se necessário regressar algumas décadas no tempo e acompanhar a trajetória da legislação educacional destinada aos Povos Indígenas, situada na conjuntura histórica brasileira. Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos Povos Indígenas.

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando – os à mão de obra. Agindo assim, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado a proposta inicial. (RIBEIRO, 1993, p.1).

As questões educacionais na colônia eram pautadas a Legislação Imperial, sendo que a legislação da época não beneficiava as populações indígenas. “A escola é rapidamente citada no Regulamento da catequese e civilização dos índios, seja pelo regulamento das missões de 1845, que propõe às Assembleias das províncias a criação de escolas nos aldeamentos” (AMOROSO, 2001, p.137). Esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os Jesuítas, Beneditinos, Franciscanos, Carmelitas, dentre outros. Já a lei de terras, de 1850, permitia a remoção e a reunião das aldeias, desfazendo estruturas socioculturais presentes entre os nativos.

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios (...). Os Jesuítas usaram a educação escolar, entre

outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã. (FERREIRA, 2001, p.72).

Já no início do século XX, retomado pelo Estado brasileiro, é que configura um segundo momento da educação escolar indígena, quando é criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), em 1910.

Os Povos Indígenas ficaram sob a responsabilidade do Estado, pois desde a República, o serviço de proteção ao índio passou a atuar de forma mais categórica em territorializar, civilizar e integrar aos Povos Indígenas a sociedade nacional, e um dos meios para concretizar esse objetivos era através da implantação das instituições escolares, inseridas pelo SPI em cada posto indígena.

A principal contribuição do SPI ao indigenismo nacional está na efetiva de uma política de respeito à pessoa do índio, de responsabilidade histórica por parte da nação brasileira, pelos destinos dos povos indígenas que habitam o território nacional, e no modo dedicado e altruísta pelo qual os seus agentes foram treinados para atender as necessidades básicas dos índios.(GOMES,2010, p.88).

Em 1967 é criada a Fundação Nacional do índio (FUNAI), que substituiu o SPI. Portanto o novo órgão passou a ser responsável oficial pela proteção dos direitos dos povos indígenas em todo território brasileiro. Segundo Ferreira (2001, p.75) era responsabilidade da FUNAI direcionar as questões educacionais.

Os dispositivos sobre educação constante nesta lei dizem expressamente que a educação do índio deve leva-lo à integração nacional. Está mais evidente a contradição dessa lei com os preceitos constitucionais, o que implica em sua total reformulação. (GRUPIONE,1995,p.7).

As escolas mantidas pela FUNAI eram modelo de escola dos “brancos” sendo adaptados para servir os Povos Indígenas, onde utilizava a pedagogia integracionista, contribuindo para a dominação cultural indígena. As políticas indigenistas foram subordinadas aos planos de defesa nacional.

A FUNAI foi criada na conjuntura política do plano da ditadura militar, de 1964 a 1985. A ação da FUNAI durante a ditadura foi fortemente marcada pela perspectiva de assimilação. Ressalta-se que de acordo com os períodos citados, sobre a Educação Indígena houve vários momentos, mais não quer dizer que um período só começava com afunilamento dos outros, até mesmo porque umas estão sobrepostas às outras.

Na década de 70, inicia-se um movimento incisivo de organizações dos povos indígenas, pois após um intenso período de luta e resistência as populações indígenas contaram com o apoio de setores da igreja, e ONGs, começaram a

pensar em buscar um modelo de educação que respeitasse os valores tradicionais indígenas. Conforme Grupione (2006, p.45).

É nesse novo contexto que os povos indígenas têm reivindicado um escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando – lhes acesso a conhecimento necessários para um povo tipo de interlocução como o novo mundo de fora da aldeia. O que a FUNAI soube fazer na área de educação escolar indígena, foi assinar convênios com igrejas fundamentalistas norte – americanas, transferindo – lhes o papel de cuidar da educação, que é uma obrigação do Estado. Fruto de ações paternalistas, ocasionais, isoladas, empíricas, e recebendo interferência das “Missões de fé”, essa educação coordenada pela FUNAI nunca considerou e valorizou a experiência e a reflexão dos professores indígenas, suas comunidades e assessores, e dos especialistas no assunto, assim que nunca estimulou a definição de uma política nacional de Educação Escolar Indígena. Em função disso tudo, pareceu – nos interessante retirar da FUNAI e atribuir ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país. Isso, porém não deve e não pode significar abrir mão da reivindicação/princípio de que a escola indígena deve ser federal, para evitar que interesses econômicos – políticos locais determinem seus rumos. O maior saldo da constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo – os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. (BRASIL,1998. p.56).

Portanto, a partir da constituição de 1988, vários direitos foram assegurados aos Povos Indígenas, como, o direito a diferença, estabelecendo uma nova postura de reconhecimento e valorização dos povos indígenas, garantindo legalmente a população indígena o respeito à sua organização social, a costumes, línguas, crenças e tradições, portanto foram instituídas escolas indígenas contribuindo para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos. Passando a receber um tratamento diferenciado por parte do ministério da Educação.

Com o Decreto 26/91, a Educação indígena deixou de ser responsabilidade da Função Nacional Indígena (FUNAI) passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), assumindo assim a coordenação das ações Educacionais em Terra Indígenas, foi transferida para o Ministério da Educação e a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios.

Hoje, as escolas são obrigadas a incluir nos currículos escolares a disciplina de história e culturas indígenas, ressaltado a valorização e o reconhecimento das populações indígenas. Evitando assim a discriminação, e ao mesmo tempo ações afirmativas no sentido de que reconhecem a escola como lugar de formação de cidadãos. A LDB refere-se à escola indígena diferenciada, à formação de professores e à educação bilíngue.

E preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidade vedem ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de suas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas BRASIL, 1996).

Diante dessa trajetória da legislação educacional indígenas, compreende-se que são notórios alguns avanços adquiridos pelas normas jurídicas em busca do atendimento aos interesses e necessidades das populações indígenas. Vale ressaltar, porém que o governo está longe de encontrar um caminho que atenda às etnias de acordo com os interesses da população indígenas, respeitando seus modos de vida, de qualquer forma, diversos movimentos tem sido realizado com o objetivo de buscar soluções para as lacunas deixadas pelo sistema educacional, que tem como responsável pela educação indígena o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL,1998).

No entanto, as mudanças tiveram um alcance maior apenas nos aspectos operacionais e metodológicos e não parecem ter rompido totalmente com modelo conceitual anterior, pois mesmo com as leis que assegurem uma educação diferenciada, ainda há uma lacuna entre a lei e a realidade vivenciada, na prática é totalmente diferente. Principalmente quando se trata da questão educacional.

Essas leis foram conquistas adquiridas, tanto dos povos indígenas como dos movimentos negros. Visto que essas modificações inseridas na LDB não invalidaram nem revogaram as leis anteriores, mas acrescentaram a obrigatoriedade dos estudos referentes à questão indígena. Pois é mais um dos vários direitos conquistados por esses povos que foram deixados por muitos anos como anônimos da história brasileira.

Apesar de passar por diversos processos de aculturação, os povos indígenas passam a incorporar culturas e costumes da sociedade envolvente, mudando muitas vezes seus costumes da sociedade envolvente, mudando muitas vezes seus costumes por causa do contato com outros povos, mas não significa dizer que o índio vai deixar de se identificar como indígenas.

2.2 – Línguas Indígenas no Brasil: dos antepassados à atualidade

É preciso ensinar para as crianças brasileiras, que o Brasil tinha donos quando os europeus chegaram nas terras brasileiras. (GRUPIONE, 2006, p.13). É

importante informar que houve um projeto europeu, em nada pacífico, de conquista e que os povos indígenas perderam essa guerra. É imprescindível falar que os europeus invadiram, ocuparam à força as terras dos indígenas, e que essa guerra não terminou, a ocupação das terras indígenas continua até hoje. Quanto mais cedo o cidadão brasileiro se inteirar da história real do país, mais condições ele terá de exercer de forma responsável e solidária sua cidadania no futuro.

Podemos ver que em 1500, época em que os europeus chegaram no Brasil, a população indígena encontrava – se em torno de 2 a 4 milhões de pessoas nativas. Atualmente essa população é de apenas 370.000 habitante. [...] Embora os povos indígenas estejam em fase de crescimento demográfico significativo, esse número ainda é muito pequeno, não representando atualmente mais do que 0,2% da população brasileira. Essa depopulação é explicada pelas políticas, ora mais, ora menos explícitas, de extermínio físico ou políticas explicam também o número de línguas indígenas desaparecidas: das 1300, 1500 línguas que, presume – se, existiam quando Cabral aqui chegou com suas esquadras, restam hoje apenas cerca de 180 línguas a população indígena atualmente é de cerca de 370 mil indígenas e encontra – dividida em 220 povos distintos. (GRUPIONI, 2006, p.12 e 13).

É fundamental que haja centros de pesquisa e de política institucional de valorização das características multiétnicas e multiculturais do país. (RODRIGUES, 1986, p.10), o conhecimento que pouco vamos tendo das línguas indígenas e de suas características resulta da contribuição de muita gente. Linguistas, antropólogos, naturalistas, missionários têm contribuído para esse conhecimento, e sobretudo índios que falam as diversas línguas, os quais tem sido os colaboradores essenciais de todos os linguistas e antropólogos e de quem quer que, bem ou mal, faça as vezes do linguista se um maior conhecimento científico sobre as línguas indígenas no Brasil é indispensável para se poder dizer quantas e quais são elas e quantos e quais são os povos que as fala, seu valor não se esgota com tal “utilidade”, e muito menos seu significado.

Em primeiro lugar, há uma atração irresistível da espécie humana em direção ao conhecimento e à criação de sistemas simbólicos e teorias explicativas para tudo quanto esteja à sua volta, no espaço e no tempo. E depois, porque o conhecimento cada vez maior do presente, em todas suas manifestações, permite fazer inferências sobre o passado e planejar ações visando melhorar a vida e tornar mais felizes as pessoas que habitam o atual “presente”.

O que podemos entender sobre o passado e o presente do território brasileiro e suas populações por meio de um maior conhecimento das línguas indígenas visto na palavras de Urban (1992, p. 87 - 90).

Podemos formular hipóteses sobre a localização dos povos indígenas em diversos momentos do passado, testando modelos de sequenciamento cultural histórico que situam a linguagem e a comunicação em relação às forças materiais, econômicas e políticas. Os métodos linguísticos também nos fornecem alguns dados quanto à distribuição espacial. Situando-se as línguas historicamente relacionadas num mapa, pode-se desenvolver hipóteses quanto à localização das línguas no passado remoto e às migrações que levaram à sua atual distribuição.

O método comparativo permite reconstruir muitas das palavras que faziam parte do vocabulário de línguas faladas há 2 mil anos, ou até antes. Com trabalho suficiente, poderíamos reconstruir as palavras para plantas e animais, o que nos permitiria saber algo sobre o meio ambiente em que a protolíngua floresceu. Poderíamos reconstruir aspectos do parentesco, organização social e vida política, como foi feito em relação às línguas indoeuropeias.

Dispondo-se, então, de dados suficientes e confiáveis sobre as línguas atuais, e aplicando-se técnicas. Linguísticas adequadas de descrição, comparação e reconstrução, pode-se estabelecer com relativa segurança se há ou houve relações históricas, e de que natureza, entre os povos que as utilizam. Diz-se, de línguas estabelecidas como tendo origem comum uma comunidade humana única, que elas são geneticamente relacionadas, ou simplesmente parentes. Fala-se de línguas – mães e de línguas – filhas, de famílias, de troncos e de filios, com recuo cada vez maior no tempo para a fase comum. Há limites nesse recuo temporal, uma vez que línguas são realidades dinâmicas, em constante mutações, e os elementos necessários para se estabelecer uma origem comum vão-se tornando cada vez mais opacos e impermeáveis à análise, a medida que elas vão se afastando no tempo.

Quando se dispõe de documentação escrita sobre alguma língua, crescem as possibilidades de se estabelecer relações. Entre ela e outras línguas atuais. A situação mais favorável é aquela em que não se dispõe de documentação histórica sobre línguas que se revelam parentes como se dispõe de seus “descendentes” contemporâneos. A mais desfavorável, ao contrário, é aquela em que não há documentação escrita para épocas mais recuadas. E o caso das línguas indígenas

brasileiras. Somente sobre três línguas, o Tupinambá ou Tupi Antigo (falado em toda a costa do Brasil quando da chegada dos portugueses aqui), o Guarani antigo e o Kiriri, dispomos de documentos do séculos XVI e XVII. O descendente direto do Tupinambá – Nheengatú ou Língua Geral do Amazonas – ainda existe, embora de forma muito alterada. O Guarani atual inclui três dialetos (línguas?) distintos: Mbyá, Kaiwá e Nhandéva. O kiriri é língua extinta e seus últimos descendentes, no norte da Bahia, só falam português.

No mundo, o grupo de línguas mais intensamente documentado e conhecido é o assim chamado tronco Indo – europeu, subdividido em várias famílias ou ramos, que se estendem por quase toda a Europa, parte da Ásia – particularmente o Irã e parte da Índia, além, desde a idade moderna, das Américas, Austrália e parte das línguas indicas, irânicas, bálticas, eslavas, celtas, itálicas, anatólicas, germânicas, e inclui também línguas como o grego, o albanês, o armênio, o tocário. Aí está o nosso português atual, como descendente do latim (família itálica ou românica). Para algumas das línguas que o integram dispões – se de documentação antiga de dois, três até cinco mil anos, época provável da existência da Língua ancestral, o proto-indo-europeu. Os estudos e conclusões sobre o indo-europeu podem constituir, então, por comparação, fonte indireta para o estabelecimento de relações entre línguas que não dispõem de registros históricos recuados, como as brasileiras. Assim, “se as línguas de uma família apresentam, mais ou menos, a semelhança que existe entre as línguas da família românica da Europa (francês, espanhol, português, italiano, romeno, etc), pode – se supor que tenham começado a se diferenciar há uns dois ou três mil anos. E o caso, por exemplo, do núcleo da família Tupi – Guarani (Guarani, Kokama, Oiampi, Tapirapé, Tenetehara, etc). De qualquer forma, um horizonte mais recuado não pode ser visualizado claramente muito além de 4 a 6 mil anos, para qualquer grupo de línguas. Com os dados disponíveis até agora, já se podem fazer algumas afirmações seguras sobre as línguas indígenas brasileiras e suas relações de parentesco. Mas é tanto o que ainda se necessita saber, que seria mais adequado falar em graus relativos de incerteza do que de certeza. (URBAN, 1992, p.87-89)

Vimos que quatro são os grupos maiores de línguas no Brasil com distribuição geográfica extensa e com vários membros: Tupi, Macro-Jê, Aruak e karib. Há depois várias famílias menores, com menor número de línguas, distribuídas mais compactamente. E finalmente, há as chamadas línguas isoladas, que não revelam parentesco com nenhuma das outras e que poderiam alternativamente ser consideradas famílias de um só membro. (URBAN, 1992).

O Tronco Tupi é integrado por uma numerosa família, a Tupi-Guarani, com representantes em grande extensão da América do Sul (além do Brasil, ainda a Guiana Francesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina), e, só o Brasil, com 21 línguas, vivas atualmente. Outras seis famílias menores e algumas línguas isoladas (ou famílias de um só membro), todas faladas somente no Brasil,

se relacionam geneticamente com a família Tupi-Guarani. Quatro dessas famílias se concentram exclusivamente em Rondônia: Arikém, Monde, Ramaráma e Tuparí. A família Mundurukú está hoje restrita a alguns afluentes do Tapajós e do Madeira, e a família Juruna, hoje restrita a alguns afluentes do Tapajós e do Madeira, e a família Juruna, Hoje limitada a uma única língua, é falada no alto Xingu. A língua Aweti, no alto Xingu, a língua Sateré (ou Mawé), entre o baixo Tapajós, o baixo Madeira e o Amazonas, e o Purubará, em Rondônia, não se relacionam diretamente com nenhuma delas, mas são inequivocamente membros do tronco Tupi.

A área geral de dispersão dos povos Macro-Tupi, que teria ocorrido entre 3 a 5 mil anos atrás, situa-se provavelmente entre o Madeira e o Xingu, ao que tudo indica mais próximo das áreas de cabeceira do que das várzeas dos grandes rios.

Para as línguas do tronco. Macro – Jê, são muito menos seguras as evidências de que se dispõe para estabelecimento de relações de parentesco. Pode – se destacar dentro dele, como grupo mais importante e coeso, a família Jê, que inclui línguas faladas desde o sul do Maranhão e do Pará passando pelos estados de Goiás e Mato Grosso, até o Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A família Jê se subdivide em quatro grupos com várias línguas em cada um. Timbira, Kayapó, Akwén e Kaingáng. Sobre a filiação de outras famílias ao tronco Macro – Jê, seria mais adequado falar em indícios que em evidências, já que a própria constituição do tronco Macro – Jê é altamente hipotética ainda. Se integram ainda são faladas, outras muitas deixaram ainda são faladas, outras muitas deixaram de sê – lo, e só se dispõe sobre elas de dados históricos em geral precários, como é o caso de todas as línguas da família Kamakã, que eram faladas na Bahia e no Espírito Santo até o final do século passado. Feitas essas ressalvas. Pode – se falar num grupo de famílias a leste da família Jê – Famílias Puri ou Coroadó, Botocudo, Maxakalí, Kamakã e Kariri, mais as línguas Masakará e Yatê ou Fulniô – e num outro grupo a oeste dela, formado pela família Bororó e línguas Ofayé, Guató e Rikbaktsa. Há ainda a família Karajá, no Araguaia, com três línguas. (RODRIGUES, 1986, p.49)

Visto que o terceiro grande grupo de línguas brasileiras apresenta afinidades tão grandes entre seus membros que Rodrigues (1986) considera mais adequado chama-lo de família, em vez de tronco. Trata-se da família Karib, cujas línguas integrantes se distribuem mais concentradamente na grande região guianesa (Guiana Francesa, Suriname e Guiana, além da Guiana Venezuela e da Guiana Brasileira no norte do Amazonas e em Roraima). No Brasil, onde são faladas 21 línguas Karib, o maior número delas se encontra ao norte do rio Amazonas, no Amapá, norte do Pará, Roraima e Amazonas, mas há algumas também mais ao sul, principalmente ao longo do rio Xingu, no Pará e no Mato Grosso. Integram a família Kariv, ao norte do Amazonas, nos estados de Roraima, Amapá, Pará e Amazonas. As línguas Apalaí, Waimiti (Atroari), Galibi, Hixkaryána, Ingarikó, Kaxuyána, Makuri,

Jayongóng (Makiritáre), Taulipáng, Tirió, WaiWái, Wauána. Ao sul da Amazonas, temos o Arara, no Pará, e todas as demais no Mato Grosso: Bakairí (kúra), Kalapálo, Kuikúru, Matpú, Nahukwá e Txicão.

Rodrigues (1986) apresenta algumas evidências de ligação genética com o Tupi. Isso poderia então significar que houve um ancestral remoto comum para os três maiores grupos de línguas do Brasil: Karib, Tupi e Jê. Até pouco tempo atrás, considerava-se como certa a existência de um tronco Aruák ou Arawák, integrado pelas famílias Aruák e Arawá, com várias línguas como membros.

As línguas da família Aruák, que são faladas no Brasil e também na Bolívia, Peru, Equador e Venezuela, se distribuem, no Brasil, desde a região guianesa até o oeste do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Entre essas línguas contam-se o Baniwa do Içana (um dos principais afluentes do Rio Negro, no extremo norte do Amazonas), com um grande número de dialetos; o Warekéna; o Tariána; o Baré; o Wapixána (em Roraima); o Palikúr (no Amapá); o Apurinã, o Piro e o Kámpa (no Acre); o Paresi e o Salumã, na região dos formadores do Juruena (Mato Grosso); o Mehináku, o Waurá e o Yawalapíti (no alto Xingu); e o Teréna, que é a língua aruák localizada mais ao sul (Mato Grosso do Sul). Segundo Urban, a família Aruák (ou Maipure, como ele prefere chamar) teria uma profundidade cronológica de cerca de 3 mil anos.

Não há consenso na literatura sobre sua origem geográfica, embora esteja claro que em geral seus membros se distribuem mais a oeste que os Tupi, Jê e Karib. Por outro lado, “partindo da regra de que a área geográfica que contém a maior diversidade linguística é provavelmente a zona de origem, a área peruana (centro - norte) se apresenta como o possível local de dispersão” da família Aruák (URBAN, 1992, p.95).

A família Arawá conta hoje com apenas quatro representantes, muito semelhantes entre si, nos estados do Amazonas e do Acre, pelos rios Juruá, Jutai e Purus e seus afluentes: as línguas Kukína, Dení, Yamamadí e Paumarí. As famílias linguísticas menores, referidas anteriormente, em geral apresentam distribuição geograficamente menor profundidade cronológica, com menos de 3 mil anos de separação. A família Guaikurú tem um único representante no Brasil, o Kadiwéu, na Serra do Bodoquena, Mato Grosso do Sul. As outras línguas dessa família são faladas por povos do Chaco argentino e paraguaio. A família Nambikwára, falada unicamente em território brasileiro, no noroeste do Mato Grosso e no sudeste de

Rondônia, é integrada por três línguas com vários dialetos: o Sabanê, o Nambikwára do Norte e o Nambikwára do Sul.

A família Txapakúra, pouco conhecido, é integrada pelas línguas faladas pelos Pakaanóva, Urupá e Tora, no oeste de Rondônia e sul do Amazonas (e também pela língua dos More na Bolívia). A família Pano, maior que as demais, tem representantes também na Bolívia e no Peru. No Brasil apresenta concentração maior no sul e oeste do Acre, mas também se estendem por Rondônia e pelo Amazonas. Inclui as línguas Karipúna, Kaxarari, Yamináwa, Kaxinawá, Amawáka, Poyanáwa, Shanindáwa (Arara), Katukína, Nukuini, Marúbo, Mayotuna, Matis (Matsés). A família Mura apresenta apenas duas línguas remanescentes, faladas pelos Mura e pelos Pirahã, na margem direita do rio Madeira, entre o Manicoré e o Maici, no Amazonas. A família Katukína é integrada pelas línguas faladas – no sudoeste do Amazonas, nos altos rios Juruá, Jutaí e Javaripelos Katukina do rio Biá, pelos Tzunhuãdjapá e pelos kanamari.

A família Tukáno apresenta dos ramos principais, ambos ao norte do rio Amazonas: o Tukáno Ocidental, com línguas faladas no Peru, Equador e Colômbia, sem representantes no Brasil; e o Tukáno Oriental, com ramificações que vão desde a Colômbia até o Brasil. No Brasil, há pelo menos doze línguas dessa família, no Uaupés e em seus afluentes Tiquie e Papuri. Elas são todas muito próximas entre si, e incluem: Tukáno, Barasána, Yebamasã, Wanána, Desána e Kubéba, entre outras. A família Makú (ou Puinave) inclui línguas faladas entre os rios Uaupés, Negro e Japurá, chegando até a Colômbia. Foram identificados pelo menos seis grupos de índios Makú no Brasil: Bará, Húpda, Yahúp, Nadêb, Kába e Guariba (Wariva). A família yanomámi (antigamente chamada de Xirianá ou de Waiká) é composta por quatro línguas faladas no Brasil e na Venezuela, mutuamente ininteligíveis mas muito próximas entre si, todas com vários dialetos: Ninam ou Yanám, Sanumá, Uamomámi (a maior das quatro) e Yanomám ou Yainomá.

Como se pode ver, todas as famílias menores tendem a se localizar na periferia da bacia amazônica, e não em seu curso principal. Mas são necessários estudos mais aprofundados para se poder estabelecer mais seguramente há quanto tempo estariam em suas regiões atuais. As línguas isoladas, todas com reduzido número de falantes, à exceção do Tikuna, falado por mais de 20 mil pessoas, são muito importantes para se compreenderem as fases mais antigas da história da

cultura – datas além do alcance da técnica comparativa, ou seja, anteriores a 4000 – 5000 a.c (URBAN,1992-99).

Isso é possível se estender para as línguas isoladas o princípio básico utilizado para determinar o ponto de dispersão de uma família linguística, que seria a área geográfica onde estão conectados os seus membros mais divergentes. Então, no caso das línguas isoladas, as áreas que se encontrassem suas maiores concentrações seriam provavelmente focos de dispersões muito antigas. Analisando a distribuição das línguas isoladas e famílias muito pequenas na América do Sul. Urban considera que se podem propor três focos prováveis de antiga dispersão: A área do Nordeste brasileiro onde, infelizmente, todas as línguas em questão estão extintas; o planalto a oeste do Brasil e na vizinha Bolívia, em torno da chapada dos Parecis e da serra dos Pacás – Novas; norte do Peru e Equador.

Para Rodrigues (1986, p.95) a mesma importância crítica das línguas isoladas como exemplares únicos de organização linguística e cognitiva tem também as línguas que, embora mostrem indícios de filiarem – se a um grande tronco, como o Tupi e o Macro – Jê, não se relacionam diretamente a nenhuma das famílias constituintes do tronco. Estão nessa situação o Guató (Macro - Jê), com pouquíssimo falantes (a maioria fala só o português), no alto Uruguai; o Rikbaktasa e o Karajá, no Mato Grosso, também isoladas dentro do Macro – Jê, assim como o Krenák (ou Botocudo de Minas Gerais e Espírito Santo). Em relação ao Tronco Tupi, a situação mais isolada é a da língua Puruborá, da qual não se sabe se ainda existe algum remanescente, na Rondônia. Tem – se, além disso, as línguas que se tornaram únicas representantes de famílias historicamente conhecidas como é o caso do Juruna (Família Juruna) no Xingu, e do Karitiána (Família Arikém), em Rondônia.

Relações que estabelecem uma origem comum para duas ou mais línguas são chamadas, como apontamos no começo do trabalho, de relações genéticas ou de parentesco. Mas há outras formas de relacionamento histórico entre línguas não parentes, expressas claramente no seu léxico, através do que é convencionalmente chamado de empréstimo linguístico. Assim. O estudo dos empréstimos entre línguas indígenas, que ainda precisa ser mais intensamente desenvolvido no Brasil, pode construir fonte importante para o conhecimento da história e pre – história do território brasileiro. De qualquer forma, os dados existentes atualmente já permitem verificar, segundo Urban (1992, p.102), situações de intenso contato, multilinguismo,

línguas de comércio etc, para uma região que vai do extremo oeste da bacia Amazônica para o norte e em seguida para o leste, cruzando toda a América do Sul ao norte da Amazonas, ao contrário do centro e do oeste do Brasil, onde parece mais provável ter correspondido a cada povo uma língua e cultura distintas.

É indubitável à primeira vista, que dos grupos de pessoas são diferentes, por tal questão: os povos indígenas falantes dessas línguas e os pesquisadores (linguista e antropólogos, basicamente) que as investigam. A estes, a questão interessa de uma forma indireta e de outra mais direta: indireta na medida em que lhes garante espaço de trabalho e lhes permite contribuir com seus estudos para o conhecimento científico da realidade; é direta na medida em que eles estejam inseridos solidariamente nas lutas sociais das minorias étnicas.

Quanto aos povos indígenas, o maior conhecimento sobre a própria história e sobre o presente, propiciado pelo conhecimento sistemático de suas línguas, pode contribuir poderosamente para a afirmação e valorização de sua identidade étnica, num Estado plurilingue e pluricultural como o Brasil. Mas isso, por sua vez, requer eu as línguas indígenas se tornem línguas escritas plenas (nenhuma língua brasileira tem tradição escrita), para o que é necessário ter, além de alfabeto e ortografia próprios propiciados pela análise fonológica, também estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, e ainda a normalização e normatização das línguas e dialetos de um mesmo grupo, bem como a atualização léxico – semântica dos sistemas lexicais envolvidos. Ou seja, necessita – se, urgentemente, de pesquisadores indígenas. A experiência de outros países com forte presença de populações indígenas aponta para a possibilidade real de formação em número cada vez maior de linguistas antropólogos indígenas, é o que se espera acontecer em breve também no Brasil.

2.3 – A Linguagem e a força na oralidade indígena

Podemos ver que um dos momentos fortes na tradição oral para os indígenas acontece à noite quando sentam para dialogar. Antes de dormir homens e frequentemente mulheres se reúnem para conversar. O fogo para iluminar o ambiente é indispensável onde costumam sentar para contar história e recordar dos antepassados. Sem pressa, partilham os acontecimentos do dia relembram sua história com relatos de fatos marcantes remetem ao sagrado através de mitos,

refletem sobre a vida tomando decisões importantes e planejando atividades do dia a dia.

Durante as caçadas os mais velhos comunicam-se com os mais novos na linguagem indígena indicando os diversos ensinamentos de como ser um bom caçador. Há ênfase em determinação acentuada alternância de entonação, distinguindo sua pronúncia e expressão corporal para melhor entender o assunto. O repertório varia de acordo com a natureza como mitos, caçadas contatos com outros povos, os acompanhantes durante as caçadas acompanham atentamente repetindo por varias vezes o jeito de falar dos mais velhos, especialmente de se tratar de um indígena e grande caçador.

Os outros grupos indígenas que juntaram ao Povo Gavião, eram independentes e possuíam organização social própria. No entanto cada grupo desenvolve costumes peculiares e a língua passou também por determinadas mudanças tornando-se traço identitário diferenciado. A unificação dos grupos não chegou a significar completo desaparecimento, das diferenças linguísticas. Há ainda alguns aspectos que se distinguem a partir de cada grupo, o que faz com que muitas variações estejam presentes na língua Kyikatêjê do tronco Macro Jê.

As relações matrimoniais baseiam-se no sistema de parentesco, o casamento ocorre entre primos cruzados, o sistema linguístico segue o esquema patrilinear, dentro do qual a referência linguística transmitida aos filhos é paterna.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DIFERENCIADA

Vimos que durante parte da história do Brasil os Povos Indígenas foram entendidos como sujeitos destituídos de direitos, tratamento atribuído a povos conquistados, colonizados. As consequências da invasão europeia vão muito além da negação de direitos inaugurada com a chegada dos portugueses que ocasionou a extinção de centenas de civilizações, povos com culturas complexas e autosuficiente que não resistiram as doenças, a supressão dos territórios ao confinamento, a catequização e a escravidão imposta pela política de colonização.

No período colonial a política de humanização do selvagem marcou a relação da coroa portuguesa com os povos nativos, retratado como canibais e desumanos, os povos indígenas foram considerados degenerados, desalmados, necessitando ser enclausurados, escravizados e “humanizados”. Tal empreendimento era justificado pela necessidade de ocupação dos territórios que deveriam ser entregues etnicamente limpos a colonização e que previa a utilização da mão de obra indígena.

Assim teve início uma campanha nacional de casada indígena que variava entre escravização e domesticação, a aculturação e miscigenação, modernidade e preservação, mais que tinha um só objetivo: A dominação física, cultural e econômica dos primeiros povos. Ocorre que os povos indígenas apesar da dominação, mesmo nas guerras e nos conflitos inter – étnicos, o povo indígena era ele, com autonomia de serem e de viverem, sem imaginar a existência de um outro. A globalização seriam incompatível com a realidade, os índios não foram treinados ou educados para serem serviçais, escravos ou dominados mais para serem homens livres, tachados de preguiçosos e turrões e selvagens, começava assim o nascimento do Brasil e o lento desaparecimento das primeiras nações. (TERENA, 2009.)

De acordo Fernandes (2010, p. 69) a educação para povos nativos no período colonial era baseada na catequese imposta pelos jesuítas nos aldeamentos que constituíam locais estratégicos para a conversão dos chamados “índios mansos” que seriam úteis à coroa. Assim, a educação missionária oferecida aos indígenas era a garantia de mão-de-obra pacífica aos colonos. A ação missionária incluía a aprendizagem das línguas nativas para melhor êxito na tarefa de “civilizar os selvagens” o que era combatido com a reação dos povos indígenas que resistiam à imposição colonialista.

No século XVIII com a expulsão dos jesuítas e a criação do Diretório dos Índios pela Coroa Portuguesa foi estabelecida a reorganização da administração dos povos indígenas que passaria a ser pautada no uso exclusivo da língua portuguesa pelos nativos, mediante a coordenação de um diretor que governaria de forma “mais cidadã” os gentios. A ideia de educar para civilizar permanecia e passou a ser realizada nas escolas públicas, que ensinava ofícios domésticos. Os projetos educacionais eram, mais uma vez, voltados à formação de mão-de-obra indígena.

O retorno das ordens religiosas no final do século XVIII teve por objetivo dar continuidade ao projeto civilizatório colonial. Associadas à educação religiosa estavam as aulas de ofícios agrícolas e atividades militares. Paralelamente às ações educacionais estava o avanço do Estado brasileiro sobre os territórios indígenas que eram invadidos e ocupados. A força colonialista imperou sobre a resistência indígena que enfraquecida pelas doenças advindas do contato e da violência da ocupação territorial, representou a extinção de centenas de povos indígenas em todas as regiões do país.

A experiência dos Kyikatêjê com relação à atuação do órgão indigenista é exemplo claro das arbitrariedades realizadas no intuito de manter o controle sobre as populações indígenas tendo como estratégia “um grande cerco de paz”. As narrativas dos mais velhos informam como os Kyikatêjê foram trazidos, do hoje, estado do Maranhão, as inúmeras perseguições e mortes causadas pelas incontáveis perseguições são parte da memória de luta e resistência que relatam às novas gerações os caminhos trilhados até a chegada à Reserva Indígena Mãe Maria.

Após mais de quatro décadas de contato, a relação dos funcionários do órgão indigenista continua sendo marcada pela ideia da tutela e da suposta incapacidade indígena. Em resposta, na busca pela autonomia, os Kyikatêjê procuram resolver os problemas da comunidade com a intermediação da liderança, em alguns casos, dispensando a presença dos representantes da FUNAI nos espaços de discussão sobre questões que lhes dizem respeito.

No discurso dos líderes Kyikatêjê está o ressentimento pelos equívocos causados pelo indigenismo oficial na condução das políticas junto aos mesmos, o que não constitui de forma alguma realidade do passado, faz-se presente no cotidiano de atuação dos funcionários que, despreparados continuam reproduzindo

arbitrariedades, revelando total despreparo para atuação junto às comunidades indígenas. Ineficiência, burocracia e morosidade são fatores de revolta e conflito, gerando tensões entre representações do Estado e dos povos indígenas. A situação se repete nos demais órgãos públicos que, em geral, não dispõem de funcionários com preparo técnico adequado e sensibilidade necessária ao desenvolvimento de trabalhos com povos culturalmente distintos da sociedade hegemônica. A atuação dos funcionários das secretarias estaduais e municipais de educação, do serviço de atenção à saúde indígena é exemplo característico do despreparo. (FERNANDES,2010 P. 70).

O SPI foi o primeiro aparelho criado pelo Estado para gerir as ações entre os povos indígenas e as demais agências de poder e grupos sociais (Souza Lima, 1992). As escolas nas aldeias objetivavam, sobretudo, a imposição e substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa. As atividades, pautadas no chamado “projeto civilizatório”, incluíam separação de sexos, aprendizagem de ofícios do lar e atividades agrícolas, conforme explica Souza Lima:

Tratava-se, pois da veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir das formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo do governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena. (SOUZA,1995, P. 191)

Para o autor, a Legislação indigenista brasileira sempre esteve voltada à defesa e promoção dos interesses dos colonizadores, sem preocupação com a cultura dos povos indígenas que habitavam o território do então chamado Brasil antes da invasão portuguesa. Entendida como fonte de opressão, a legislação brasileira com relação aos povos indígenas foi historicamente fruto da visão etnocêntrica do Estado Nacional, ótica rompida após cinco séculos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e que apresenta lacunas com relação à proteção e defesa dos direitos indígenas.

A construção legal dos direitos dos povos indígenas no cenário jurídico nacional foi marcada por tensões e conflitos, assassinatos de lideranças indígenas na luta pelo reconhecimento dos direitos à terra, à saúde, à educação e melhores condições de vida frente ao projeto nacional de exploração e usurpação dos

territórios indígenas que, ainda hoje, constituem realidade do passado, são cenas presentes no cotidiano de luta por reconhecimento de direitos indígenas no Brasil.

Os direitos dos povos indígenas atualmente reconhecidos por instrumentos nacionais e internacionais foram conquistados mediante organização das lideranças indígenas e inúmeros parceiros, não devendo assim ser entendidos como mera concessão legal do estado democrático, mas fruto da pressão e reivindicação dos sujeitos que protagonizam a luta por uma sociedade que se reconheça plural.

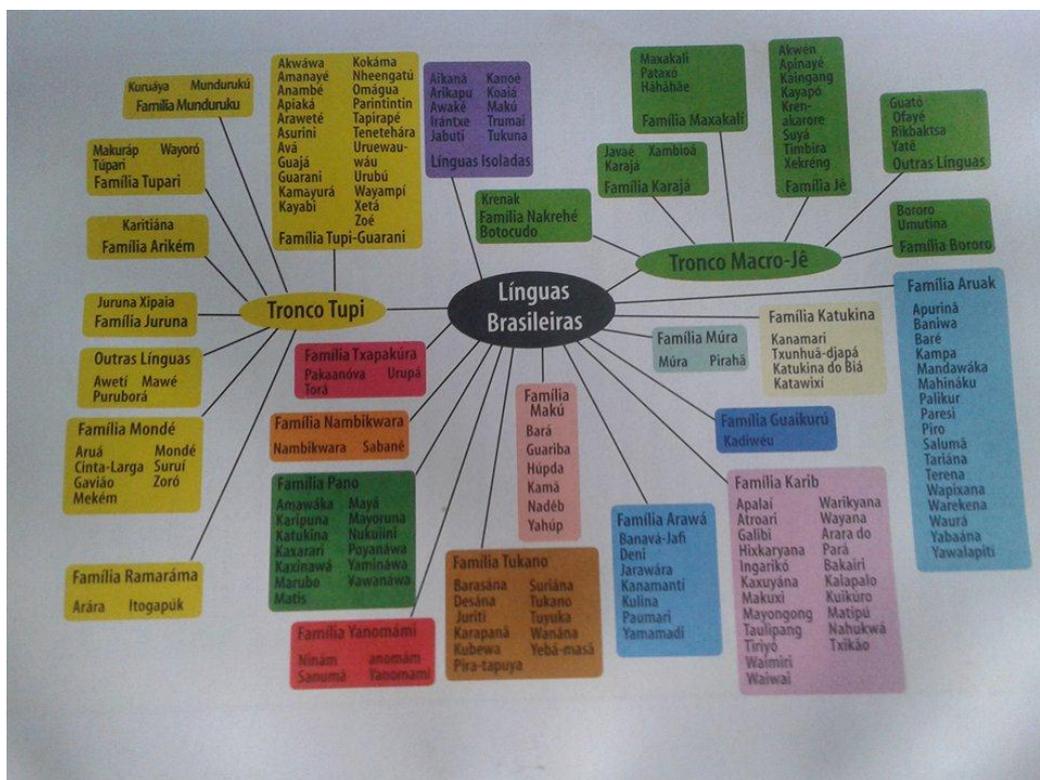
3.1 O multilinguismo e a diversidade linguística no Brasil

De acordo Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), (2005, p.115), quando falamos em uma determinada família linguística, estamos dizendo que as línguas dessa família têm origem comum, uma língua mãe, que em tempos antigos era a língua de um só povo. Esse povo ao longo de centenas de anos foi se dividindo em povos que migravam para outras regiões que na maioria dos casos passaram a não ter mais contatos ou a ter relações esporádicas, supõe-se também que a língua-mãe de um tronco linguístico tenha existido com o povo que falava num passado assim mais distante, possivelmente até na pré-história. Os povos indígenas foram crescendo dividindo-se, migrando, povoando novas comunidades e suas línguas, por sua vez, foram mudando e se diversificando.

Há línguas indígenas como Karib, Jê, Tupi, Pano, Aruák, Yanomami etc, com base em semelhanças gramaticais e vocabulário. As línguas indígenas faladas no Brasil se agrupam em famílias linguísticas, onde essas famílias têm semelhanças entre si e são agrupadas em troncos linguísticos. É importante entender que as pessoas muitas vezes usam línguas ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes e que tem uma identidade própria esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não indígenas no país deve reconhecer e respeitar a imensa diversidade linguística aqui existente. (RCNEI, 2005, p.116).

As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilinguismo, a diferença linguística não é, geralmente, impedimento para que os povos indígenas se relacionem e casem entre si, troquem coisas, façam festas ou tenham aulas juntos. Esses sistemas multilíngues são um exemplo que as

peessoas podem viver lado a lado sem ter que falar, todos a mesma língua, às vezes uma das línguas se torna um meio de comunicação mais usado, forma-se a língua franca.



Fonte: MAIA, Marcos. Manual de Linguística, 2006, p. 171

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e por isso a língua oficial dos pais, foi preciso que ela lutasse contra línguas locais, como as indígenas. Uma guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas, hoje a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado apenas cerca de 180 línguas nativas, quando se consideram a sobrevivência das línguas indígenas, tem que pensar também em outras armas usadas contra elas e que foram e são tão perigosas quanto os genocídios. (MAIA, 2006)

Toda língua é complexa e tem um sistema em que se organiza os sons e permite a construção de palavras e têm regras e princípios que permite construir frases e discursos. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhes o *status* de língua plena e de colocá-la no cenário escolar, em pé de

igualdade com a língua portuguesa, com o direito previsto pela constituição brasileira (RCNEI, 2005, p. 116 -117).

3.2 Situações sociolinguísticas e processos da educação escolar na E.E.I.E.F.M Katêkapõnõti da Aldeia Akrâkaprêkti.

De acordo Fernandes (2010, p. 45-46), a presença das escolas nas aldeias foi pautada na promoção da política de branqueamento cultural, ou seja, na tentativa de tornar povos indígenas em cidadãos brasileiros aptos à comunhão nacional. A forte pressão do Estado brasileiro ocasionou a negação compulsória das identidades indígenas, suprimidas, sufocadas e intimidadas pela política de integração nacional.

Tida como instrumento de conquista, a escola passou a ser gradativamente assumida pelos povos indígenas. O princípio da mudança de paradigma nas ações do Estado com relação à política de educação escolar indígena acontece com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, no ano de 1988. A garantia do artigo 231 e 232 na Constituição Federal, bem como a elaboração dos importantes dispositivos legais que a sucederam, foram conquistas da luta do movimento indígena e aliados da causa pela superação da visão colonialista no tratamento do Estado com relação aos povos indígenas. Disputas marcadas pela violência física e simbólica foram travadas no campo político nacional para que tais instrumentos legais fossem assegurados.

Então, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas não deve ser concebido como mera e benevolente concessão do Estado, mas como fruto da posição e resistência do movimento indígena. Conforme Constituição Federal de 1988: são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Outra conquista importante para o reconhecimento das especificidades socioculturais e linguística dos povos indígenas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que reconheceu as especificidades da educação escolar indígena. O artigo 78 determina a responsabilidade da União pelo

desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os objetivos de proporcionar aos índios, comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e ciências. E ainda, garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

O artigo 79 define que os programas de ensino deverão ser planejados com audiência das comunidades indígenas com o objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada povo; manter programas de formação pessoal especializada, destinado a educação escolar na comunidade indígena.

Segundo Angelo (2008, p. 47), os direitos dos indígenas à escola, que atendam as especificidades demandadas, não têm sido garantidos em sua plenitude porque os maiores interessados, os indígenas, ainda não ocupam o papel de protagonistas nesse processo, o paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo.

Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos, ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades. Nesse contexto paradoxal, face às demandas por educação escolarizada, as comunidades juntamente com assessores, educadores, 103 indígenas e não-indígenas têm buscado alternativas para superação dos obstáculos impostos pelo sistema educacional vigente.

Dentre as alternativas, estão as parcerias com ONGs, universidades públicas e privadas, e, principalmente nas redes de comunicação e assessorias do movimento indígena e das instituições de apoio aos povos indígenas. As iniciativas têm se constituído estratégias de resignificação e apropriação da escola, transformando a instituição historicamente conhecida pelo caráter colonizador em instrumento de luta em favor da afirmação identitária, no desenvolvimento de processos de produção, transmissão, sistematização e registro dos conhecimentos dos povos indígenas.

Visto que há muitos anos atrás, na Reserva Indígena Mãe Maria, não foi diferente, passando nessa localidade os americanos levando aos indígenas o

ensino da linguagem dos não índios (língua portuguesa) assim como explica o indígena Aikapatati:

Então mais ou menos um 40 ano passou aqui nessa mesma aldeia Ladeira Vermelha um povo missionário com a ideia de passar o ensinamento do branco ao índio Kyikatêjê. Essa historia eu escuto os mais velho conta porque eu era muito menino ainda, esse americano onde eles morava dentro da aldeia mesmo, então eles saia chamando criança, jovem e adulto para aprende a linguagem do branco, ficava ali reunido num canto igual sala de aula feita de palha, onde muito aprendeu uma língua diferente da fala dos índio o povo logo já tava falando o português. So o povo mais velho não ia la para aprende e por isso que ate hoje ainda ve nosso povo falar so na linguagem do povo índio Kyikatêjê, então so esses velho que não aprendeu a conversar a linguagem do branco com os americano. (AIKAPATATI, KOKAPROTI, JOKAHYTI, entrevista em 13/02/2017 – Aldeia Indigena Akrākaprekti).

Alguns anos depois as instalações do Posto Indígena Mãe Maria, dispunha de uma escola construída em alvenaria, junto a rodovia, em 1976. O seu funcionamento nunca foi regular e as atividades escolares foram incluídas no projeto de desenvolvimento comunitário que começara a ser implantado sobre o patrocínio da FUNAI de Brasília. Posteriormente aquelas instalações junto a rodovia foram sendo abandonadas pelos Gavião e ocupadas pelos trabalhadores civilizados permanentes contratados pela comunidade. Só em fins de 1980, quando todos se encontravam na aldeia provisória é que a atividade escolar foi reiniciada com a contratação pela FUNAI através de indicação da comunidade de um professor primário (o diretor da escola pública do Km 12, conforme mencionado).

Entre 1980 a 1982, nesse povoado a escola era frequentada regularmente no período noturno por três jovens que se mostraram insatisfeitos com o aprendizado na escola do posto. Em maio de 1982 o professor foi demitido a pedido dos Gavião e uma regional casada com um Gavião passou a ser a professora da comunidade, onde sem perceber remuneração fixa vinha desenvolvendo a contento dos Gavião um programa de alfabetização em português e noções de aritmética. Assim a Escola Kaikoture, como foi chamada que passou a funcionar na parte inferior da casa Krohokrenhum, era frequentada pela manhã por cerca de 20 crianças de ambos os sexos entre 5 e 10 anos em fase de pré-alfabetização.

No período da tarde frequentavam regularmente a escola cerca de outras 20 crianças e pré-adolescentes entre 8 a 12 anos, já alfabetizados e no período noturno cerca de 10 rapazes adultos. Com a implantação do Projeto Carajás, as atividades de educação formal no Posto Indígena Mãe Maria vêm sendo realizadas

desde o final de 1982 com poucas interrupções. A escola passou a funcionar na comunidade Parkatêjê, conhecida como “30 velho”, com o auxílio da professora Leopoldina Maria Araújo, onde trabalhava como alfabetizadora. (FERRAZ, 1963, p. 20-21).

Eu era pequena, 11 a 12 anos por ai, os americano veio morar aqui nessa aldeia a mais de 39 anos atrás esse povo morava aqui mesmo, eles tinha criança filho, começou a ensinar o nosso povo a fala na linguagem de português os povo ia pra la aprende as primeira letra os americano ajudava também na área na saúde mais logo eles foi embora para outro lugar. Com o tempo eu lembro que alguma criança indígena nossa quem oravam nessa aldeia e ainda era pequeno saia pra estuda na aldeia do 30 velho Rikiparati, Parkaprekti, Thukure, Kuwexere, ia la pro lado de cima onde tinha uma escola boa tampada de telha, as crianças aprendia ler mesmo e hoje elas sabem um pouco das linguagem do branco isso foi bom porque antes não existia nada de ensino pro índio nós não conhecia nem roupa, nem dinheiro era tudo bem natural. (Horãkratare Jokurekre Jokankrati, Entrevista realizada em 14/02/2017 na Aldeia Indígena Akrãkaprekti).

Em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade, passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70 quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias, os governos estão recorrendo a propostas de educação intercultural como partes de suas políticas com relação aos grupos étnicos que se fazem presentes em diversos países.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E.I.E.F.M. Katêkapônôti, de 2014, hoje, passados mais de cinco séculos, busca-se uma escola que fortaleça os valores culturais indígenas. A escola imposta é, agora, reivindicada, mas com um diferencial. Nos novos tempos a escola deixa de ser dona da comunidade para estar a serviço dela e de seus projetos societários.

A E.E.I.E.F.M. Katêkapônôti iniciou seus trabalhos na comunidade, no final de agosto do ano de 2012, e foi a primeira construção da Aldeia Akrãkaprêkti. A escola foi construída em uma semana, surgindo no meio da floresta, a partir da vontade dos Kyikatêjê de Akrãkaprêkti em ter seus filhos estudando. A escola é vista pela liderança como mais um mecanismo do projeto de autodeterminação do grupo. Até o período de agosto as crianças e os jovens estudavam na Escola Pêptykre Parkatêjê, na Aldeia Parkatêjê. Para lá, iam de caminhonete e outros carros da comunidade. Mas era uma preocupação constante para os pais verem seus filhos saindo, às vezes debaixo de chuva, às vezes no calor escaldante do sol,

em cima de caminhão para estudar. “Elas iam estudar, mas eu me preocupava com as crianças brincando em cima do caminhão”, desabafa o cacique Kuwêxêre.

O nome da Escola é uma homenagem ao cacique Kĩnare, que com o Panêti liderou os Kyikatêjê na década de 60, do século passado, no mesmo local onde hoje está instalada a Aldeia Akrâkaprêkti. Na verdade, trata-se de mais um dos nomes pelo qual o Kĩnare era conhecido. Katêkapônôti, numa tradução aproximada, significa “aquele que é pacificador; aquele que faz um índio ser amigo de um não-índio; ou ainda, aquele que abre o caminho para que seus parentes possam conversar com o kupê”. Segundo Jõprara, Katêkaponôti foi um dos primeiros do grupo a ter contato com kupê. Era ele quem conversava com o kupê e defendia os interesses dos Kyikatêjê.

No ano letivo de 2012 a Escola Indígena Katêkapônôti atendeu alunos da educação infantil e do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Os demais alunos estudaram na aldeia Parkatêjê, na Escola Pěptykre Parkatêjê (do 6º ao 9º ano e 1º e 2º ano do ensino médio) e na Vila São Raimundo (Km 40), na Escola Juscelino Kubistchek (3º ano do ensino médio). Para chegar até estas escolas os alunos faziam um percurso de 5 km, que era feito em caminhonete e outros carros particulares. Apesar de haver interesse e demanda dentro da comunidade a Educação de Jovens e Adultos não foi atendida no referido ano, pois a maior parte dos alunos era de anciãos que resistem à ideia de saírem da aldeia, e que também não apresentavam condições físicas saudáveis de locomoção.

Para o funcionamento da escola foi feito um acordo entre a comunidade de Akrâkaprêkti e a comunidade Parkatêjê. Primeiro entre os caciques Kuwêxêre e Krohôkrenhũm, depois entre as diretorias educacionais de ambas as comunidades. De modo que, na informalidade, a Escola Indígena Katêkaponôti funcionou como anexa da Escola Pěptykre Parkatêjê.

Na conversa com Zequinha, na época diretor da Escola Pěptykre Parkatêjê, foi exposta a situação de risco a que estavam submetidas as crianças que iam para lá estudar. E o mesmo concordou em ajudar a comunidade Akrâkaprêkti com a implantação de salas anexas, cedendo-lhe quatro docentes e se comprometendo com a expedição da documentação escolar dos alunos.

Quanto aos quatro docentes cedidos pela Escola Pěptykre Parkatêjê, tentou-se com a diretoria da 4ª Unidade Regional de Ensino (URE) a extrapolação da carga horária dos mesmos, já que estes continuavam trabalhando na aldeia

Parkatêjê. Não obstante a tentativa, não se obteve êxito, e a Associação Jê Jökrĩtyiti comprometeu-se dar uma ajuda de custo no valor de R\$ 600,00 aos docentes cedidos, até que a SEDUC contratasse novos professores para a escola.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o deslocamento até as escolas mencionadas acima, no ano de 2013 o diretor da Escola Indígena Katêkapônöti, Katêjuprêre, juntamente com o cacique Kuwêxêre, com a comunidade e com a Associação Jê Jökrĩtyiti decidiram selecionar professores para que a escola (até então, anexa à escola Peptykre Parkatêjê) passasse a atender todas as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. E finalmente, em junho de 2013 foi criada a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Katêkapônöti no sistema de ensino da SEDUC, pela portaria nº 025 de 07 de junho do referido ano, sendo a primeira escola criada com nome indígena no Sudeste do Pará.

Para o cacique Kuwêxêre, a criação de uma escola na Aldeia Akrãkaprêkti tem um significado de autodeterminação: “Queremos mostrar não para o mundo lá fora, mas para nós mesmos o potencial e a capacidade do nosso povo”. Um dos orgulhos que os Kÿikatêjê de Akrãkaprêkti ostenta é o fato de ter entre seus membros 30 universitários, espalhados nas mais diversas áreas do conhecimento (direito, ciências sociais, odontologia, pedagogia, agronomia e licenciatura intercultural), e que tem o compromisso de ajudar a comunidade a crescer e a se desenvolver.

“Em primeiro lugar Deus, em segundo lugar a escola. Vejo como duas coisas importantes para a comunidade”, destaca Kuwêxêre. Sua expectativa é de que a educação na comunidade Akrãkaprêkti os ajude a serem mais unidos e solidários. Assim, uma educação que plante, ou melhor, fortaleça a ideia de coletividade. Quanto aos professores, a comunidade espera que os respeite em seu modo de ser, pensar e agir. Que se preocupem em dar uma educação de qualidade para os alunos. Conforme relata o cacique Kuwêxêre.

Atualmente na escolar Katêkapônöti contamos com todas as modalidades de ensino do Pré-Escolar ao 3º ano do Ensino Médio, contando com uma educação intercultural seguida de orientações de professores indígenas bilingue os quais procuram ministrar aulas práticas onde os alunos aprendem a falar tanto na língua

portuguesa como na linguagem indígena por meio das práticas educativas do bilinguismo local.

De acordo com Fernandes (2010, p. 53), para que isso seja concretizado, diz que o professor indígena deve atuar como pesquisador e articulador na relação escola *versus* comunidade. Nesse aspecto, o trabalho de pesquisa junto às lideranças tradicionais e pessoas mais velhas da comunidade assume grande relevância, pois permite maior aproximação e apropriação das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, também oferece subsídios para elaboração de materiais culturais e linguísticos pelos próprios estudantes, na perspectiva do professor e do aluno pesquisador, as paredes da escola não são mais limites para o aprendizado, que está nas danças, nos rituais, nas pinturas, na roça, em toda a dinâmica cultural, econômica, linguística, política e social. Portanto, o calendário escolar está sempre em construção, porque as brincadeiras, as caçadas e as danças não têm dia definido nem hora marcada no calendário judaico-cristão para acontecer, porque baseados no tempo e espaço indígena.

Por isso, a escola não pode ser espaço desconectado da vida. Conscientes do propósito da presença da escola na aldeia, o povo Kyikatêjê desenha, com o próprio esforço, a escola que emerge do contexto de vida cotidiana, na resistência e luta pelo reconhecimento dos direitos políticos, territoriais, à identidade étnica e à cidadania indígena, buscando a revitalização da língua maternal local.

3.3 Professores bilingues da Escola Katêkapōnoti

Neste item destacamos os professores indígenas que atuam na Escola Katêkapōnoti, por considerarmos sua importante atuação e pioneirismo na educação escolar indígena.

FIGURA 06: Professora *Horãkratare Jokurekre Jokankrati* da Aldeia indígena *Akrãkaprekti*

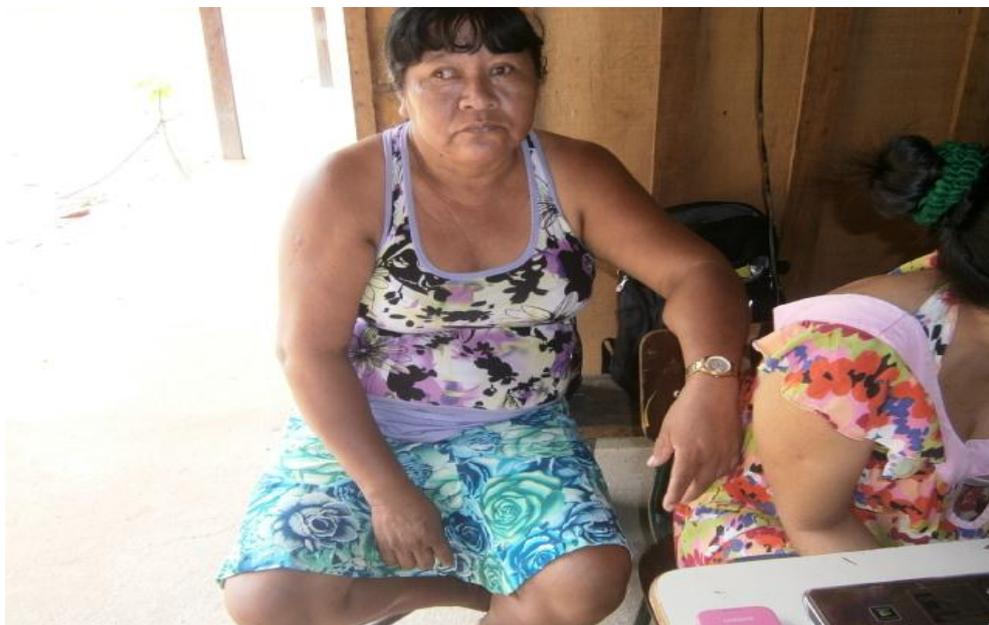


Foto: Maura Saldanha de Oliveira, 2013

FIGURA 06: Professor *Pamaprire* da Aldeia indígena *Akrãkaprekti*



Foto: Maura Saldanha de Oliveira, 2013

FIGURA 07 e 08: Professora Jõprara Kwykre Tahoti na Aldeia indígena Akrãkaprekti

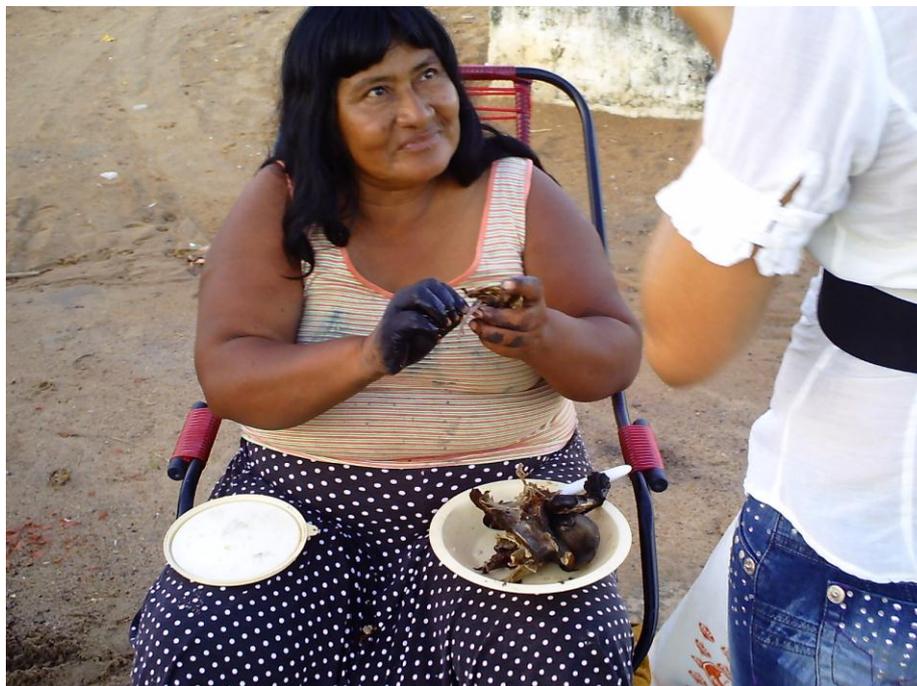


Foto: Maura Saldanha de Oliveira, 2013

A professora Jõprara orienta os mais novos a falar na linguagem indígena na sala de aula e por meio da cultura no pátio da Aldeia.

FIGURAS 09 e 10: Professores Aikapatati, Kokaproti, Jokahyti na Aldeia indígena Akrākaprekti



Foto: Maura Saldanha de Oliveira, 2013

O professor Aikapatati orienta os mais novos a falar na linguagem indígena por meio do canto e dança no pátio da aldeia e na sala de aula as mais variadas palavras na língua materna.

FIGURAS 11 e 12: Professores Prekroti Amjererê Jokahinti na Aldeia indígena Akrãkaprekti



Foto: Maura Saldanha de Oliveira 2013

O professor Prekroti orienta os mais novos a falar na linguagem indígena por meio do preparo da tora no interior da mata e no pátio da aldeia, comunicando com os alunos a mais variadas palavras na língua materna

FIGURA 13: E.E.I.E.F.M. Katêkapõnoti, Aldeia Indígena Akrãkaprekti



Foto: Maura Saldanha de Oliveira 2013

FIGURA 14: E.E.I.E.F.M. Katêkapõnoti, Aldeia Indígena Akrãkaprekti, Aulas Educativas com a Professora Parkaprekti



Foto: Maura Saldanha de Oliveira 2014

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o ensino e aprendizagem da língua materna indígena na aldeia Akrãkaprêkti na escola Katêkapõnoti foi sobretudo de grande valia, pois podemos compreender que a educação indígena bilíngue e diferenciada é importante para os indígenas na revitalização da língua materna, visto que o tronco linguístico macro-jê é o elo principal para esse povo que os identificam às variadas sociedades.

Ao longo dessa pesquisa debatemos questões sobre a valorização e o ensino da língua materna indígena no desafio da manutenção da oralidade nos diálogos cotidianos, focando obviamente o ensino na escola indígena, visto que o sistema da língua materna preocupa os líderes do povo Gavião Kyikatêjê pois é cultural falar na língua indígena a qual está sendo prejudicada e esquecida pela intensificação das relações com os vários segmentos da sociedade ocidental.

Com essa pesquisa compreendemos que a maneira que a comunidade usa para revitalizar e permanecer o uso da língua é também dialogar com os filhos em família, na escola e nas atividades culturais os professores bilíngues procuram mostrar as possibilidades e as permanências dialogando com os mais novos por meio do canto e dança, das festas culturais, dos cortes de tora, bem como outras atividades locais onde os povos presentes se comunicam e compreendam as falas no dialeto indígena.

A partir dessas reflexões são importantes e necessárias as falas dos professores bilíngues entrevistados defendendo a ideia de que seja pautada defendendo a ideia de um enfoque de uma educação intercultural que considere um ensino centrado a aprendizagem cultural a partir de questões relacionada a língua materna indígena local.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jemerson Higino. Cadernos de Campo – 1997 – AEN – Rede Educação. Março de 2001, p.24.

AMORIM, Alcirene de Fatima Quiroz; ALMEIDA, Maria Aparecida Oliveira. *Pohytetet: uma das brincadeiras dos índios Kyikatêjê*. Monografia – Graduação em História. Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz-MA, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação Plano Nacional de Educação. Brasília: Mec, 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília. Ministério da Educação, 2005.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

CROCKER, William H. "Os índios canela de hoje: nota prévia". Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, n.s.: antropologia, Belém, n.2, p. 1-9, 1958.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Povo Kyikatêjê: Saga de Resistência e Luta – Belém – Pará – Maio, 2010.

FERRAZ, Iara. (1984). Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/tese:ferraz - 1984>>. Acesso em: 21 de fev. 2013.

FERREIRA, Leal. Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo, 2001.

GRUPIONE, Luis Donizete Benzi a oficial – Sobre a (im) Possibilidade da Educação Escolar Indígena na Brasil. In: 10º COLE, Campinas, SP, UNICMP 1995.

_____, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas : repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

JACILENE RIBEIRO VIEIRA, História Local Na Disciplina de História: Um Olhar a comunidade Surui – Aikewára – (Monografia) Marabá – Pará 2015.

JMPI.2015.GOV.BR. etnias – Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. <http://www.jmpi2015.gov.br/etnias/> Acesso em jul/2017.

RIBEIRO, Berta, O Índio na História do Brasil. São Paulo, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no meio Tocantins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MAIA, Marcus Manual de Linguística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem – Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MATTA, Roberto da. Um mundo dividido : a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

Projeto Mapeamento Social - Aldeia Indígena Akrãtikatêjê – Pará – 2014.

POVOS INDIGENAS NO BRASIL – São Paulo – CEDI, 1985, pp. V. 08.

Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Katêkaponôti, Triênio 2014/2016

RODRIGUES, Aryon DalHogna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas, São Paulo, Loyola, 1986.

SECAD. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - MEC / SECAD 2005.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de, Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

TERENA, Marcos. Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil – 500 anos. [http://www.dhnet.org.br/indios /marcosterena.html](http://www.dhnet.org.br/indios/marcosterena.html). 14/05/2009. Acesso em out/2016.)

URBAN, Greg – 1992 – “A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas” in cunha, Manuela Carneiro da (org.) – História dos índios no Brasil, São Paulo, Cia. Das Letras/FapespSMC, págs. 87 – 102.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES BILINGUES

1. Descreva a forma como você realiza as atividades em sala de aula considerando a importância do ensino bilíngue na escola.
2. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para desenvolver o ensino bilíngue?
3. Como você avalia a aprendizagem dos alunos em relação à língua materna (Kykatejê)?
4. Quais os apoios que você julga necessários para melhor auxiliar no seu trabalho diante de um ensino bilíngüe?
5. Você acha melhor ensinar os alunos a partir das atividades culturais nas aulas praticas?
6. Como era os primeiros ensinios da língua portuguesa ofertada pelos americanos?
7. Em que período surgiram as primeiras escolas aqui na Reserva Mãe Maria?
Comente.