

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA PARAENSE: NARRATIVAS ORAIS DE MĚBĚNGÔKRE GOROTIRE

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE PARAENSE AMAZON: ORAL NARRATIVES FROM MĚBĚNGÔKRE GOROTIRE

Leni Barbosa Feitosa 1
Idemar Vizolli 2
Jocyleia Santana dos Santos 3

Resumo: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa mais ampla que desafia deslindar o processo de escolarização dos MĚbĚngôkre Gorotire, território indígena localizado no município de Cumarú do Norte-PA, à luz da História Oral Temática. Foi realizada entrevista semiestruturada com os MĚbĚngôkre: Tumre Kayapó, Mry-re Kayapó, Kamrôre Kayapó e Bepmoti Kayapó. As narrativas orais indicam que a escola foi principiada na aldeia Gorotire em 1973, por missionários evangélicos, sob a égide administrativa da Fundação Nacional do Índio, e atualmente operacionalizada técnica, pedagógica e administrativamente pela rede municipal e estadual de ensino. Em contextos educacionais contemporâneos a escola, no território MĚbĚngôkre Gorotire, é representada como espaço de reafirmação de sua identidade, bem como de apropriação do modo de vida não indígena.

Palavras-chave: Processo de Escolarização Indígena. Amazônia. MĚbĚngôkre. Kayapó. Narrativas Oraís.

Abstract: This article is part of a broader research that challenges unraveling the schooling process of the MĚbĚngôkre Gorotire, an indigenous territory located in the municipality of Cumarú do Norte-PA, in the light of Thematic Oral History. Semi-structured interviews were conducted with the MĚbĚngôkre: Tumre Kayapó, Mry-re Kayapó, Kamrôre Kayapó and Bepmoti Kayapó. The oral narratives indicate that the school was implanted in the Gorotire village in 1973, by evangelical missionaries, under the administrative aegis of the National Foundation of the Indian, and currently operationalized technically, pedagogically and administratively by the municipal and state education network. In contemporary educational contexts, the school, in the MĚbĚngôkre Gorotire territory, is represented as a space for reaffirming its identity, as well as for appropriating the non-indigenous way of life.

Keywords: Indigenous Schooling Process. Amazon. MĚbĚngôkre. Kayapó. Oral Narratives.

Doutoranda em Educação da Amazônia (PGDEA), Polo Palmas 1
-Tocantins/UFT. Docente permanente da Secretaria Estadual de Educação
do Pará e Secretaria Municipal de Redenção - PA. Lattes: <http://cnpq.br/0589352756684181>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>.
E-mail: lenifeitosa@uft.edu.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). 2
Docente permanente do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na
Amazônia – Rede EDUCANORTE/PGDEA e Mestrado Acadêmico em Educação
– PPGE/Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358634787077252>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>
E-mail: idemar@uft.edu.br

Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do 3
Pará (UEPA). Docente permanente e Coordenadora do Polo Tocantins do
Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA e
Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>.
E-mail: jocyleiasantana@gmail.com.

Introdução

A educação escolar indígena principia no Brasil no período de invasão¹ europeia portuguesa emergida e instrumentalizada por dois eventos aparentemente distintos, conquanto com ideologias aderentes, a deculturação²: o primeiro episódio é como aponta Silva e Azevedo (2004, p. 162) pela “função do contato” e, o segundo marcado pela “Reforma Católica em sua ambição mundial” como estabelece Funari e Piñón (2016, p.72).

A oferta da educação escolar foi uma estratégia que possibilitou a aproximação entre invasores e povos indígenas. Como subsídio para função de contato a escola também atuou como mecanismo de imposição da cultura eurocêntrica, ao conferir processos educacionais que contrapunha, com veemência, aos seus modos de vida e processos próprios de ensino e aprendizagem (MOTA, 2009, p. 27).

O “apagamento das características próprias e sua substituição pelo do grupo dominante, que devem ser consideradas superiores”, evidencia a intencionalidade dos europeus: dominação dos povos indígenas para serviço da coroa portuguesa (SANTOS, 1989, p. 54).

Coube a Igreja Católica a incumbência de operacionalizar a educação, escolar e catequética, aos povos indígenas, e “com esse espírito, padres da Igreja chegaram ao continente americano e estabeleceram as primeiras missões catequéticas com seus colégios destinados aos nativos”, oferecendo-lhes uma alfabetização mínima intrincada ao conhecimento do texto bíblico (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.72).

Entrelaçada a função de contato com os povos indígenas, a oferta da educação escolar é apresentada em vários contextos e em diferentes períodos históricos. Assim, cabe neste artigo compreender, por meio de narrativas orais de Mëbêngôkre, como ocorreu o processo de escolarização na aldeia Gorotire.

Os Mëbêngôkre, mais conhecidos como Kayapó, são indígenas falantes do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê. Habitam territórios ao sul do Pará e ao norte do Mato Grosso, com uma população de oito mil Mëbêngôkre (CENSO, 2010). A aldeia Gorotire localiza-se a 70 km do município de Cumaru do Norte-PA. Foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanecem até hoje, possuindo uma população estimada em 980 Mëbêngôkre, sendo considerada a maior comunidade indígena, em número de habitantes, da Terra Indígena Kayapó (FUNAI, 2016).

Uma breve contextualização da educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar indígena no Brasil é apresentada em múltiplos contextos e, em diferentes tempos históricos. Algumas etnias tiveram o primeiro contato com a escola a partir do XVI, no período de invasão europeia; outras somente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967; e recentemente com a Promulgação da Constituição Federal de 1988.

Principiada no arquétipo elencado na catequização e civilização dos povos indígenas, a educação escolar sistematizada pelos jesuítas centrava-se na catequese para conversão à religião cristã (BORSATTO, 2010, p. 53). A concepção educacional se fundamentava na negação da identidade indígena, bem como na imposição de valores eurocêntricos (MARKUS, 2006).

Para estabelecer laços de confiança com os povos indígenas, os jesuítas aprenderam as línguas nativas. O primeiro linguista indígena do país foi o “Padre Anchieta que, em 1595, publicou uma gramática aplicada à educação indígena” para ser utilizadas nas aulas de catequese (MOTA, 2009, p. 27).

O modelo da educação escolar indígena sistematizada por missionários jesuítas é considerado o mais longo da história brasileira, uma vez que entre o século “XVI e XVIII é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária”. Após esse período, a “Coroa começou a diversificar suas parcerias passando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores de regiões vizinhas aos índios” (LUCIANO, 2006, p. 150).

Com a diversificação de gestores para educação escolar, a situação de violência cultural

1 Tratamos neste texto a perspectiva dos que aqui viviam.

2 Retirada da cultura (FUNARI; PINON, 2016, p. 72).

aos povos indígenas ficou mais latente. Em 1908, durante o XVI Congresso dos Americanistas, em Viena, o Brasil foi publicamente acusado de massacrar os povos indígenas. Com a repercussão da denúncia, o governo brasileiro temeroso com a imagem do Brasil no âmbito internacional, instituiu, em 1910, a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no escopo de proteger os povos indígenas e de prosperar sua catequese (SIRQUEIRA; SOUSA, 2005).

Sirqueira e Sousa (2005, p. 5) retratam que a criação do SPI apareceu como “a opção mais eficaz, encontrada para conciliar os interesses do desenvolvimento capitalista e a preservação da vida indígena [...] para pacificar as tensões sociais [...] e uma resposta do governo a opinião pública e a movimentos sociais”.

Submetido administrativamente ao Ministério da Agricultura, o SPI, implanta, no período de 1910 a 1954, várias escolas, em diferentes aldeias e grupos indígenas, estruturando-as no paradigma de alfabetização e frente de trabalho. A escola apresentava “regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes” (LUCIANO, 2006, p. 151).

No dissabor da sistematização da educação escolar ofertada aos povos indígenas, em 1951 foi proposta, na Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a implantação do ensino bilíngue. A proposição foi apresentada e considerada, pelo SPI, inadequada devido a diversidade de línguas indígenas reverberadas no território brasileiro. Entretanto, na perspectiva de Luciano (2006, p. 151) a negativa ocorreu em decorrência de colidir com os valores e os propósitos da incorporação dos índios à comunidade linguística nacional [...].

Na passagem institucional do SPI para FUNAI, em 1967, o ensino bilíngue considerado inadequado pelo antigo órgão torna-se o ápice para a reconstrução dos direitos indígenas. A “substituição [...] trouxe modificações mais significativas na legislação para a educação escolar indígena”, uma vez que o ensino bilíngue foi considerado como forma de “respeitar os valores tribais adequando a escola à realidade indígena” (MARKUS, 2006, p. 66).

Em 1973, a oferta da educação bilíngue é indicada como obrigatória no Estatuto do Índio, preceituando no artigo 49 que “a alfabetização dos indígenas far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira” (BRASIL, 1973, p. 8).

Com a obrigatoriedade de ofertar o ensino bilíngue, a FUNAI substancia-se na justificativa de não dispor de um programa educacional específico e pessoal capacitado para o atendimento linguístico das várias etnias indígenas do território brasileiro e celebra convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL)³ para a operacionalizar a educação escolar indígena (MARKUS, 2006).

Sistematizado integralmente aos procedimentos metodológicos do SIL, o “novo projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais”, a incorporação linguística à sociedade nacional. Essa intencionalidade contrapunha o artigo 47 do Estatuto do Índio, a qual o bilinguismo é mencionado como “meio de assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (OLIVEIRA, 2012, p.39).

Em decorrência as inúmeras polêmicas sob a presença do SIL no Brasil, e sobretudo da autonomia que a FUNAI o havia conferido na gestão da educação escolar indígena, em 1977 o convênio foi rompido, mas reativado em 1983 sob justificativa operacional. A reativação foi criticada por diversas universidades brasileiras devido à finalidade evangelizadora do órgão, que no direcionamento da educação indígena estaria interferindo nos padrões culturais dos diversos grupos (FERREIRA, 2001, p. 78).

A materialização do direito a uma educação diferenciada e bilíngue aos povos indígenas no Brasil teve seu limiar a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, ao reconhecer a organização social indígena e estabelecer em seu teor o Capítulo VIII, intitulado *Dos índios* os artigos 231 e 232:

³ Organismo ligado a fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas (MARKUS, 2006, p. 64).

Art. 231. 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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, p. 133-134).

É importante ressaltar que a conquista constitucional é fruto da luta e resistência dos povos indígenas, uma vez que até a década de 1980 as “constituições nem sequer se referiam aos direitos dos povos indígenas [...]”. A legitimidade constitucional dos povos indígenas, é considerada um divisor de águas, principalmente no que se refere ao avanço da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue (FILHO, 1996, p. 29).

A legislação constituinte assegura o direito à diversidade cultural no artigo 210 na seção *Da Educação*, preceituando que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 57).

A materialização da educação escolar indígena adveio com a Lei 9.394/1996 que preconiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que tange a educação em territórios indígenas reverbera nos artigos 78 e 79 o seguinte teor:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I-proporcionara aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I-fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II-manter programas de formação de pessoal especializado, destinado a educação escolar nas comunidades indígenas; III-desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV-elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRZEZINSKI, 2010, p. 307).

Por meio das diretrizes estabelecidas na LDB, vários preceitos normativos para educação escolar indígena foram sistematizados: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/1998, apresentando considerações gerais sobre a educação escolar indígena diferenciada; Parecer CEB/CNE nº 14/1999, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Resolução CEB/CNE nº 03/1999, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Lei nº 10.172/2001, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE 2001- 2011); Decreto Presidencial nº 17/2002, instituindo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas; Decreto Legislativo nº 143/2002, aprovando o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes; Decreto Presidencial nº 5.051/2004, dispondo sobre a Promulgação da Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Lei nº 11.645/2008, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Decreto Presidencial nº 6.861/2009, dispondo sobre a educação escolar indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais; Resolução CEB/CNE nº 05/2012, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Portaria-MEC nº 1.062/2013, instituindo o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) e; Lei nº 13.005/2014, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024).

Ao tratar do amparo legal que norteia as políticas públicas educacionais ofertadas as comunidades indígenas evidenciam-se a sistematização educacional inclinada para uma escola diferenciada, específica, bilingue e intercultural. Todavia, vários autores vislumbram haver uma distância latente entre a legislação e sua efetividade em territórios indígenas (FILHO, 1996; FERREIRA, 2001; SIRQUEIRA; SOUSA, 2005; BORSATTO, 2010, MOTA, 2009; OLIVEIRA, 2012; FUNARI; PIÑÓN, 2016).

A educação escolar indígena na aldeia Mëbêngôkre Gorotire

A educação escolar para os Mëbêngôkre Gorotire tem início na década de 1970, sob a égide administrativa da FUNAI. Operacionalizada por missionários evangélicos é substanciada nos moldes da escola ocidental. O processo educacional, de ensino e aprendizagem, é procedido na língua Mëbêngôkre, conquanto entrelaçando-a aos conhecimentos eurocêtricos.

Instrumentalizada por missionários evangélicos, o ensino “não tem suas raízes nos aspectos pedagógicos, mas sim, por [...] ser um método mais eficaz para introduzir o cristianismo aos indígenas” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.37). A menção harmoniza-se com a narrativa de Tumre Kayapó⁴ (2016) ao rememorar a distribuição espacial da localização da escola e igreja na aldeia, que ora se aproximava com a finalidade de não perder a conexão da aprendizagem linguística aos ensinamentos religiosos.

A primeira escola [...] lá perto da igreja, que eu já estudava lá, quem dava aula lá era só os brancos americanos, e já tinham bastante da nossa língua [...] a gente estudava na nossa língua materna é só isso que a gente ficava fazendo, aí depois fizeram uma seleção para 4ª série [...] os americanos, que ele veio com a palavra de Deus para cá, ele vem direcionado por Deus, né, ele veio pra cá com a palavra de Jesus, né ele dava aula pra gente (TUMRE KAYAPÓ, 2016).

Ao reverberar sobre a primeira escola na aldeia, Kamrôre Kayapó⁵ (2016) diz que foi construída em 1973, “pela missão, na sombra [...] onde é o pé de manga é lá que a gente estudava [...] lá se chamava *Pritkôre*”⁶. O nome da escola faz homenagem ao cacique da época, como é de costume na tradição Mëbêngôkre evidenciar as lideranças que lutam e protegem

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

5 Entrevista cedida a LBF em 16/11/2016. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

6 Palavra Mëbêngôkre que significa, de acordo com Kamrôre Kayapó, pé de pequi.

seu povo.

Acerca dos processos metodológicos de ensino e aprendizagem sistematizado pela missão, Mry-re Kayapó (2016)⁷ menciona que após alguns anos da escola na aldeia os missionários lhes ensinavam na língua portuguesa e Mëbêngôkre, com ênfase nas “palavras a, e, i, o, u, e nos números de 1 a 100”.

Sobre os procedimentos educacionais da missão, Oliveira (2012) diz que embora iniciado o discurso do Estado pela manutenção da cultura indígena, fundamentada no Estatuto do Índio, nada se mudava na prática educacional, uma vez que o objetivo final permeava na introdução progressiva dos indígenas a cultura europeia ao proceder com técnicas que enraizavam o processo de aculturação⁸.

Ao passo que a escola se fortalece na aldeia, em número de estudantes, os missionários sistematizam a oferta do ensino de 1ª a 4ª série (hoje, 1º ao 5º ano) no escopo de formalizar a alfabetização dos Mëbêngôkre. Como havia somente a opção dessa modalidade de ensino o andarilhar no processo de escolarização era interrompido e prosseguido por alguns que tinham oportunidade financeira de estudar na cidade.

Mry-re Kayapó (2016) explica que muitos pararam de estudar, outros foram para a cidade em busca da continuação de seus estudos, e alguns impossibilitados de se deslocar para a cidade não viram outra opção a não ser repetir as séries já estudadas: “a gente estudava como naquela época só o primeiro até a quarta série e ficava repetindo, aí não tem como, ficava repetindo, repetindo, para não parar de estudar”.

Como a oferta da educação escolar permeava somente no âmbito das séries iniciais e sem expectativa de expansão do ensino na aldeia, as lideranças Mëbêngôkre ao perceberem os movimentos dos Gorotire em direção a cidade em busca da continuação de seus estudos decidiram construir uma escola para atender a demanda de estudantes, bem como a ampliação do ensino ofertado em seu território. Mry-re Kayapó (2016) e Kamrôre Kayapó (2016) relatam que em 1987, por iniciativa das lideranças Mëbêngôkre Gorotire, foi construída a escola Kanhök, como reafirma Tumre Kayapó (2016): “depois da Prïtkôre fez a escola Kanhök, com nosso recurso da madeira e do minério”, acrescentando:

[...] a escola se chama Kanhök, porque liderança muito famosa, uma liderança muito respeitosa, uma liderança muito articuladora, né? aí ele foi a primeira liderança da Gorotire, Chama Kanhök, Totopombo, Totoi e Zé Alter [...] chama escola Kanhök aldeia da primeira liderança aldeia Gorotire, Kanhök.

Ao falar sobre a iniciativa das lideranças Mëbêngôkre Gorotire de construir uma escola com recursos próprios da comunidade na perspectiva de proporcionar aos que vive no território o prosseguimento de seus estudos, Tumre Kayapó (2016), Bepmoti Kayapó (2016), Kamrôre Kayapó (2016) e Mry-re Kayapó (2016) inclinam suas narrativas para representação da escola e suas práticas educacionais no seu território:

A escola tão ensinando no caminho certo, tem muitos alunos que vive no mundo das coisas, muito propaganda na televisão e tem vergonha de ser cultura, e porque ele tem vergonha, porque ele não tem conhecimento, eu falo: eu tenho muito orgulho de ser indígena Kayapó [...] tenho orgulho de ser indígena, tem cultura bonita, tem meu canto, tem meus cabelos. Por isso, eu vim em busca dessa terra indígena. Aí a escola preserva, ensina as crianças terem orgulho indígena, [...] nossa tradição é muito rica, nossa cultura, dança, tudo é bonito, por isso tem que preservar sua história, sua crença e

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

8 Passagem de uma cultura inferior à outra superior (FUNARI; PIÑON, 2016, p. 22).

sua religião (TUMRE KAYAPÓ, 2016).

Percebe-se na narrativa que a escola é significada como local, em que há, também, a manifestação da cultura Mëbêngôkre, sendo representada por meio de ensinamentos reverberados na disciplina de Língua Materna no ambiente escolar, para qual procede o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem de sua cultura, sobretudo ao tematizarem a importância da reafirmação de sua identidade étnica no âmbito nacional.

O ambiente escolar Mëbêngôkre Gorotire também é representado como local de aprendizagem e apropriação da cultura do *kubẽ*⁹:

[...] na escola Kanhök [...] também aprendemos outra linguagem, do cultura do *kubẽ*, porque eu até que...se eu vou sai na cidade no mundo deles eu vou ter que chegar onde eu quero chegar, se eu não soubesse andar na cidade, se eu continuasse só a minha língua [...] quando eu chegar na cidade eu não sei o que estão dizendo, eu nem sei aonde eu vou ficar, então para isso eu vou ter que aprender ler [...] (TUMRE KAYAPÓ, 2016).

Paladino e Almeida (2012, p. 37) tecem que “muitos povos indígenas perceberam [...] que a educação também poderia ser relevante por proporcionar conhecimentos que lhes permitissem um melhor domínio da comunicação e da relação com a sociedade envolvente.

A escola, além de reforçar seus processos próprios de ensino e aprendizagem, também os proporcionam conhecer o modo de vida dos *kubẽ*, sua linguagem e organização social, possibilitando transitar no território da sociedade envolvente.

Outro aspecto a ser evidenciado é a representação da escola como ambiente de reafirmação étnica frente aos *kubẽ*. Muitos indígenas se percebem socialmente como indivíduos secundários, devido ainda haver, em contextos contemporâneos, uma “forte tendência, em muitos casos, de os índios [...] se inferiorizarem frente ao não indígena, por serem considerados analfabetos, no contexto da educação formal, morarem em casas humildes e dependerem de programas de assistências do governo [...]” (BRINGMANN, 2012, p.17).

Nesse vislumbre, Tumre Kayapó (2016) ressalta:

[...] eu quero chegar na cidade como indígena, como estudioso, como respeitado, com sabedoria, quero chegar igual com eles, então para isso eu tenho que aprender...todas as coisas que eu aprendo na cidade, eu passo para meus filhos e meus alunos, que o futuro é esse, a escola coloca no caminho certo, respeitando o outro tem respeito [...].

Sentir-se inferior, ou até mesmo subordinado aos indivíduos da cultura eurocêntrica, têm raízes históricas marcadas pelo paradigma de injunção aos povos indígenas como mencionam Paladino e Almeida (2012, p.16-17): “assimilacionista, integracionista e multicultural”, pautados, respectivamente, na “negação da cultura, cultura transitória e aceitação da cultura, mas não a sua valorização”.

Sob outra perspectiva, também há uma inclinação das narrativas Mëbêngôkre Gorotire com a menção de Albuquerque (2009) a qual a escola deixa de ser instrumento de negação e exclusão para ser um mecanismo positivo e de apoio as comunidades indígenas na diligência de garantir objetivos reais de sua existência cultural no envolvimento da sociedade não indígena.

Ao retomar o processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire, nota-se que no lapso temporal, após treze anos da construção da escola Kanhök, os processos educacionais não eram mais geridos pela FUNAI, mas pelas Secretarias Estaduais de Educação e Municípios em consonância com o Decreto nº 26/1991 - Ministério de Educação, a qual dispõe sobre a educa-

9 Como os Mëbêngôkre chamam os não indígenas.

ção escolar indígena no âmbito nacional:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991, p. 1).

A educação escolar indígena Mëbêngôkre Gorotire passou a ser gerida, técnica, pedagógica e administrativamente pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). Mry-re Kayapó (2016) e Kamrôre Kayapó (2016) rememoram que a SEDUC/PA contratou vários professores para ministrar aulas na escola Kanhõk, mencionando-os: “Miguel, Sandro, Suelene, Maria de Jesus, Antônio e Noêmia”.

Com a nova dinâmica de ofertar a educação escolar aos povos indígenas da Amazônia Paraense, a SEDUC/PA ao considerar a diversidade de línguas faladas no estado sistematiza pedagogicamente o ensino e aprendizagem exclusivo na língua portuguesa. Assim, coube aos professores não indígenas, em 1996, o desafio dessa prática educacional no território Gorotire que reverbera todas as suas práticas sociais em sua língua materna (INGLEZ DE SOUSA, 2001).

A necessidade de comunicação no território Gorotire motivaram os professores não indígenas a aprenderem algumas palavras na língua Mëbêngôkre. Mry-re Kayapó (2016), diz que eles, aos poucos, em convivência com a comunidade foram aprendendo, mas ainda sabiam falar pouco em sua língua materna.

Explicando como procedia as aulas, Tumre Kayapó (2016) relata que na sala de aula:

Não tinha monitor! Ele fala em português e ele mesmo interpreta a nossa língua [...] eles que lidavam com a gente, porque eles já sabem um pouco da nossa língua, aí então era língua da nossa língua [...] a gente segue o que estão falando na nossa língua, então a gente vai falando, a gente fala e eles escrevem, muita letra foi errada, depois que eu estou me formando na minha língua, eu li a letra e muitas coisas estão erradas.

Mesmo com a falta de logística operacional para oferta do ensino bilíngue na aldeia Gorotire é perceptível, nas narrativas, às tentativas dos professores não indígenas em aprenderem a língua Mëbêngôkre para estabelecer diálogo educacional com os Gorotire.

No âmbito nacional, os movimentos indígenas persistem com a luta para a obrigatoriedade da oferta do ensino bilíngue, e amparados pelas diretrizes estabelecidas pela LDB solicitam, com veemência, o resguardo dos preceitos acerca da educação escolar indígena na perspectiva educacional bilíngue, específica, diferenciada e intercultural (FERREIRA, 2001).

Para os Mëbêngôkre Gorotire, a materialização desse direito ocorreu em 1999, sob a operacionalização técnica, administrativa e pedagógica da rede municipal de ensino de Cumaru do Norte-PA, que instituiu na matriz curricular da escola Kanhõk a oferta da disciplina Língua Materna, a ser ministrada por professor Mëbêngôkre, bem como o monitor Mëbêngôkre para auxiliar os professores não indígenas em suas práticas educativas em sala de aula (CUMARU DO NORTE, 1999).

O professor da disciplina Língua Materna entrelaça em sala de aula as artes, a ciência tradicional e a escrita da língua Mëbêngôkre. Bepmoti Kayapó¹⁰ (2016) explica que ser “professor da língua é manter a cultura, na minha sala eu falo o nome do bicho, a fala que é a nossa fala, coisa da planta, as palavras corretas, não tem “s”, não tem “l”, não tem “ç” na nossa fala [...] nós fala a história antiga [...]”.

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

Com relação ao material didático da disciplina, Bepmoti Kayapó (2016) diz que utiliza em sala de aula as cartilhas elaboradas pelo SIL, na década de 1970. Sobre as cartilhas do SIL, Paladino e Almeida (2012, p. 37) relatam que elas ainda são muito utilizadas nas comunidades indígenas, uma vez que a sua elaboração foi guiada para estudos linguísticos, realizando várias edições de “[...] gramáticas e dicionários de mais de 40 línguas indígenas, assim como material didático para ser utilizado nas escolas indígenas”.

O monitor indígena é o intermediador da aula, no ambiente escolar, entre o professor não indígena e estudantes Mëbêngôkre. A sua função perfaz em traduzir em sua língua materna ensinamentos globais instruídos por professores não indígenas. Mry-re Kayapó (2016) explica que o monitor “faz a tradução do Mëbêngôkre para o português, aí a gente fala para o professor entender”. Tumre Kayapó (2016) enfatiza que o “monitor está repassando a nossa língua para nossos alunos, pra não esquecer a nossa linguística [...], aprende primeiro Mëbêngôkre depois português [...] todos os povos têm que ter sua língua [...]”.

Apinayé e Albuquerque (2012, p. 121) acreditam na “valorização das duas línguas para o fortalecimento da autodeterminação dos povos [...] dentro dos princípios de pluralidade cultural”. Preservar a própria língua em seu território é uma forma dos grupos se reconhecerem como indígenas e cultivar seus valores, crenças e modo de vida.

Ao cultivar sua cultura no ambiente escolar, nasce a esperança de Mëbêngôkre em prosseguir a escolarização para assumir o papel do professor, em todas as disciplinas estabelecidas na estrutura curricular da escola Kanhök, e assim entrelaçar, com primazia, de acordo com o objetivo da escola, conhecimentos da cultura indígena com a não indígena.

Com esse sentimento, Bepmoti Kayapó (2016) diz:

Quando eu era criança pensava quando estudava, eu vou estudar para fazer o ensino médio e depois faculdade e depois eu vou ser professor da própria língua materna. Hoje esse ano tem várias pessoas que já não sabe mais a própria língua deles, os Mëbêngôkre ainda sabem falar a sua língua, mas tem que aprender a falar e a escrever.

Guerrero (2009, p. 94) destaca que “o uso da língua materna para a educação é, sem dúvida, a reivindicação mais generalizada e concreta que se desenvolveu até o momento”. Sichra (2009, p.102) corrobora com a menção ao ressaltar que “[...] somente no Brasil, dez milhões de indígenas falavam mil línguas no século XVI. Desse número, hoje só resta meio milhão, que falam umas 170 línguas diferentes”, acrescentando ainda:

O movimento indígena vê a educação intercultural bilíngue como uma ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de uma cultura democrática e de igualdade, que na prática permite e possibilita o exercício igualitário da cidadania, o respeito aos direitos das pessoas e a sua dignidade (SICHRA, 2009, p. 109).

Para os povos indígenas, a utilização da língua materna no ambiente escolar é representada como símbolo de reafirmação de sua organização social, bem como o rompimento do paradigma integracionista, ao qual se pensava as culturas indígenas como transitória. Fortalecer, no sentido mais denso da palavra, é agregar seus costumes, crenças e tradições, é também reconstruir e traçar novos caminhos que os levem a sua autonomia (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A busca da autonomia indígena no ambiente escolar também é compreendida pelo conhecimento da cultura do *kubë*. É uma luta contínua para manutenção e validação da diferença, assim a escola se configura como um espaço para desenvolver técnicas que lhes permitam reivindicar seus direitos junto a sociedade envolvente, como narra Tumre Kayapó (2016):

Essa escola Kanhök, essa linda escola, representando a aldeia Gorotire o futuro da geração. Esse é o futuro da geração para ele conseguir ser qualquer pessoa aqui na aldeia Gorotire, esse é uma segurança, esse é uma arma pra geração, e está hoje representando. A gente está ensinado, que caneta é uma arma, hoje em dia a gente se defende através de caneta, se não o passado da palavra não resolve, a gente resolve através de caneta. Então a escola Kanhök está representando a cultura para o nosso Brasil é uma arma que estamos implantando na aldeia Gorotire.

Tumre Kayapó (2016) ao estabelecer a caneta como uma arma, deixa claro que os caminhos pela efetividade do direito a educação escolar indígena Mëbêngôkre Gorotire, não foi, e nem é fácil, tampouco tenha finalizado, isto porque somente em 2001, após treze anos da construção da escola Kanhök na aldeia o ensino do 1º ao 5º ano, foi ampliado, com a oferta do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano (CUMARU DO NORTE, 2015).

Em 2015, por meio de reivindicações reverberadas por representantes Mëbêngôkre Gorotire, inicia-se, na SEDUC/PA, o processo de solicitação de implantação do Ensino Médio na aldeia. Nesse momento, a modalidade pleiteada é o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), política pública estadual regulamentada pela Lei nº 7.806/2014, que atende comunidades do campo, aldeias, águas e floresta da Amazônia paraense, preceituando:

Art. 11. O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em: I - especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas; II - interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles; III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas; IV - globalidade do processo de aprendizagem; V - currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena (PARÁ, 2014, p. 3).

O atendimento operacional técnico, pedagógico e administrativo de ensino médio solicitado pelos Mëbêngôkre Gorotire no âmbito estadual equaliza-se com os preceitos da Constituição Federal/1988 e LDB/1996 no tratamento da educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural na Amazônia paraense. Conquanto, a dinâmica operacional da oferta dessa modalidade de ensino, regular/modular e itinerante, desagradou a comunidade indígena, fazendo-lhes solicitarem, junto a SEDUC/PA, a implantação do ensino médio regular objetivando que professores não indígenas permanecessem, ao longo do ano letivo, na aldeia (TUMRE, KAYAPÓ, 2016; KAMRÔRE KAYAPÓ, 2016).

Em 2017, é implantado o ensino médio regular na aldeia Gorotire, utilizando o espaço físico da escola Kanhök, com a oferta gradativa de turmas: 1º série em 2017, 1 e 2º série em 2018, e 1º, 2º e 3º série em 2019. Essa modalidade de ensino é operacionalizada técnica, pedagógica e administrativamente pela SEDUC/PA em parceria com a rede municipal de educação de Cumaru do Norte-PA (PARÁ, 2017).

Com a implantação do ensino médio, Tumre Kayapó (2016) reverbera que ainda “a luta

continua”, agora pela implantação do ensino superior na aldeia. Kamrôre Kayapó (2016), Bepmoti Kayapó (2016) e Mry-re Kayapó (2016), falam da esperança da oferta do ensino superior na aldeia. Esse sentimento é contemplado na narrativa de Tumre Kayapó (2016) ao narrar que crer “que daqui alguns anos, eu tenho certeza de que nossos filhos, nossos netos, podem sair daqui formados, aqui da aldeia Gorotire, esse sonho que a gente tá querendo realizar agora” (TUMRE-KAYAPÓ, 2016).

Considerações finais

Na perspectiva da historicidade, compreende-se que o processo de escolarização em comunidades indígenas é muito particular, e a dos Mëbêngôkre Gorotire não é diferente. Materializada há mais de quatro décadas, foi iniciada por missionários evangélicos, em 1973, sob a égide administrativa da FUNAI, e atualmente é gerenciada, técnica, pedagógica e administrativamente, pela rede de ensino municipal e estadual, respectivamente, ensino fundamental e médio.

As mudanças gerenciais e operacionais ocorreram em virtude do andarilhar das políticas públicas educacionais destinadas aos povos indígenas, emergidas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, os Mëbêngôkre Gorotire, ao longo do processo de escolarização na aldeia, foram se apropriando desse ambiente formativo, sobretudo com a sua participação nas atividades laborais na escola, professor da Língua Materna e Monitor

O ambiente escolar, em contextos contemporâneos, é representado como espaço de reafirmação da cultura que andarilha no território, assim como possibilidade de retomar o controle de suas comunidades, por meio de aprendizado da cultura não indígena, no escopo de conquistar espaço social e político para luta de seus direitos educacionais.

Fontes Orais

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

KAYAPÓ, Kamrôre. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 16 nov. 2016.

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

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

Referências

APINAYÉ. Cassiano Sotero. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contexto histórico da educação escolar indígena Apinayé.** In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges.

BORSATTO, Fernanda Serra. **Educação escolar indígena: construção curricular da escola estadual indígena krukutu.** Dissertação. Pontífica Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 34ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2011.

_____. Lei nº 6.001 de 19/12/73. **Estatuto do Índio.** Fundação Nacional do Índio. Brasília: FUNAI, 1993.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ. **Regulamentação e Funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino.** Lei 7.806 de 29 de Abril de 2014. Caderno 1, folha 5. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/980-749-pdf909>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. **Decreto 26 de 04/02/1991** – Presidência da República. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores.** São Paulo: Contexto, 2016.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilingue: a situação legal na América Central. In: HERNAIZ, Ignacio. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena.** Blumenau: FURB, Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MOTA, Maria Eloisa. **Faz-se o caminho caminhando: reflexões sobre educação indígena.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2009.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva.** Dissertação. Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, 2012.

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

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

PALADINO, Mariana. ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Con-

tra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis/SC: UFSC/Movimento, 1989.

SICHRA, Luiz Enrique Lopes Inge. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, Ignácio. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

SIRQUEIRA, Eranir Martins de. SOUSA, Neimar Machado de. **A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a História Guarani/Kaiowá**. In: XXIII Simpósio Nacional de História – História Guerra e Paz, Londrina/PR: Mídia, 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Recebido em 04 de abril de 2020.

Aceito em 15 de junho de 2020.