



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – *CAMPUS IX*
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS**

ALICE GOMES LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATIKUM: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COTEGIPE, OESTE DA BAHIA**

BARREIRAS – BA

2024

ALICE GOMES LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATIKUM: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COTEGIPE, OESTE DA BAHIA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, *campus* IX, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Me. Aderlan Messias de Oliveira

BARREIRAS – BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA – Depois da apresentação

ALICE GOMES LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATIKUM: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COTEGIPE, OESTE DA BAHIA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, *campus IX*, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Me. Aderlan Messias de Oliveira

Avaliada em 09/01/2025

COMISSÃO AVALIADORA

Prof. Me. Aderlan Messias de Oliveira – orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB - *campus IX*

Prof.^a Dra. Marta Maria Silva de Faria Wanderley
Universidade do Estado da Bahia – UNEB - *campus IX*



Prof. Dr. João Bosco Pavão
Universidade do Estado da Bahia – UNEB - *campus IX*

Barreiras-BA

2024

Dedico esta pesquisa a minha mãe Eliana Miranda na qual foi impulsionadora dos meus sonhos e, especialmente, meu exemplo de perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido o centro da minha vida desde a minha concepção, sem Ele nada seria, tampouco realizaria. Por conseguinte, agradeço a minha mãe Eliana Miranda por ser um exemplo de mulher, mãe, profissional e cidadã, seus esforços valeram a pena. Agradeço ainda, a minha família, por ser o lugar mais seguro do mundo, onde sei que sempre posso voltar, especialmente a minha irmã Aline e meus avós Cizinha e Feliciano.

Agradeço ao meu professor orientador Aderlan Messias, o qual foi essencial para a execução da presente pesquisa. As minhas professoras Marta Faria Wanderley e Fátima Leonor, minha eterna admiração, suas contribuições foram valiosas no processo de maturação do conhecimento.

Agradeço aos indígenas Atikum pela colaboração ao trabalho, sem vocês não seria possível. Meu respeito, admiração e amizade ao grupo.

Agradeço por fim, ao corpo docente e colegiado da UNEB Campus IX, o qual tive a oportunidade de vivenciar momentos incríveis e a realização do meu grande sonho, a graduação em Letras.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal Indígena Atikum, na comunidade de Benfica, Cotegipe-Bahia. Os Atikum residentes de Benfica são originários do estado de Pernambuco e chegaram às terras do Oeste da Bahia em 1992, onde encontraram na referida comunidade, um lugar para viver em detrimento da fuga de violências à época. A análise parte da perspectiva do processo sócio-histórico do Brasil, tendo como referência o processo de aculturação dos povos indígenas, o qual deixou marcas profundas na memória dos originários. Nesse viés, busca-se por meio das examinações, reflexões no que tange o direito à educação no contexto indígena no país, haja vista ser um direito fundamental, conforme assegura a Constituição de 1988. Dessa forma, o trabalho foi dividido em duas seções: a primeira, buscou por meio da historiografia indígena nacional uma análise sobre as mudanças na história no que se refere à conquista das políticas públicas indigenistas; a segunda tratou da realidade atual, a partir de uma visão indigenista do grupo Atikum. Para a concretização da investigação foram abordados autores como Krenak (2019), Potiguara (1989), Vygotsky (1984), Mundukuru (2009) e Boas (2010). Pode-se afirmar que a partir das observações, diálogos e fundamentações, que a realidade da educação indígena brasileira é um desafio e carece de transformações. Além disso, a escola rural vive um sucateamento e falta investimento para funcionar, mesmo minimamente, dentro das perspectivas da comunidade, estudantes e corpo docente. Dessa forma, busca-se por meios legais, mudanças significativas no que se refere a educação indígena, no contexto escolar rural, como um currículo específico, adequações estruturais, materiais didáticos indigenistas e capacitação docente.

Palavras-chave: Educação indígena. Ensino. Aculturação. Indígena Atikum. Educação do campo.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the pedagogical practices adopted at the Atikum Indigenous Municipal School, in the community of Benfica, Cotegipe-Bahia. The Atikum residents of Benfica originate from the state of Pernambuco and arrived in the lands of Western Bahia in 1992, where they found in that community a place to live to the detriment of escaping violence at the time. The analysis starts from the perspective of the socio-historical process in Brazil, taking as a reference the process of acculturation of indigenous peoples, which left deep marks in the memory of the original people. In this sense, through examinations, reflections are sought regarding the right to education in the indigenous context in the country, given that it is a fundamental right, as guaranteed by the 1988 Constitution. Thus, the work was divided into two sections: the first, sought through national indigenous historiography an analysis of changes in history regarding the achievement of indigenous public policies; the second dealt with the current reality, from an indigenous perspective of the Atikum group. To carry out the investigation, authors such as Krenak (2019), Potiguara (1989), Vygotsky (1984), Mundukuru (2009) and Boas (2010) were approached. It can be stated that based on observations, dialogues and foundations, the reality of Brazilian indigenous education is a challenge and requires transformation. Furthermore, the rural school is in disrepair and lacks investment to function, even minimally, from the perspective of the community, students and teaching staff. In this way, significant changes are sought through legal means regarding indigenous education, in the rural school context, such as a specific curriculum, structural adjustments, indigenous teaching materials and teacher training.

Keywords: Indigenous education. Teaching. Acculturation. Atikum indigenous people. Rural education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 ACULTURAÇÃO.....	14
1.2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA.....	20
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO INDÍGENA.....	22
2.2.1 Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional	23
2.2.1.1 Educação Indígena: Inclusiva ou Exclusiva?	25
2.2.1.2 Educação no campo: desafios e possibilidades	25
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	28
3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA METODOLÓGICA.....	28
3.1.2 Quanto à Natureza	28
3.1.3 Quanto ao Objetivo	29
3.1.4 Quanto à Abordagem	29
3.1.5 Quanto ao Procedimento	30
3.1.5.1 Os <i>corpora</i> da pesquisa: oralidade, observação de aula, entrevista docente, livro didático.....	30
3.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	30
3.1.1 POVOS ATIKUM.....	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DA PESQUISA	35
4.1 OBSERVAÇÃO	35
4.2 ENTREVISTA.....	35
4.3 LIVRO DIDÁTICO.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	44
ANEXOS	45

1. INTRODUÇÃO

A educação indígena é uma modalidade de ensino que tem como princípio fortalecer a cultura por meio de tradições e costumes, visando assim, repassar os conhecimentos dos seus antepassados de forma lúdica e inclusiva, fazendo com que a valorização da própria história seja mantida viva entre os grupos.

Para isso, a educação é pautada na promoção da cultura indígena, e esse modo implica em promover as ciências naturais e ambientais, além de reafirmar a identidade étnica e recuperar a memória histórica dos nativos, a fim de se fazer cada vez mais presentes, em espaços diversificados. As escolas têm como premissa a organização espacial de forma comunitária e possuem sistemas próprios de ensino aprendizagem, haja vista ser um estilo de lecionar que permite essa exclusividade no que se refere aos seus saberes específicos e tradicionais.

O direito à educação é considerado um direito humano fundamental, visto que a partir dessa fase educacional básica, no qual o indivíduo foi inserido, garante a ele condições mínimas para uma convivência saudável em sociedade e aptidões baseadas em seus interesses, minimizando dessa forma, alguns danos sociais como: violência, desigualdades sociais, alienação, condições de subemprego e miséria.

Esses direitos educacionais são resguardados pelas normas nacionais e internacionais e estão previstos no art. 26 na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual estabelece que: “A educação é um direito de todos os seres humanos [...] A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais [...] A educação deve promover a tolerância, a compreensão e a amizade entre todos os grupos raciais, religiosos e nações” (Organização das Nações Unidas, 1948).

A Constituição Federal de 1988 também assegura, no artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).” Desse modo, é legítimo refletir sobre as leis educacionais nas quais devem ser práticas contínuas e acessíveis.

Nesse viés, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que visa a construção de uma cultura de direitos humanos. O PNEDH foi criado em 2003, com o objetivo de consolidar um projeto de sociedade baseado na democracia, na cidadania e na justiça social.

Inicialmente, a discussão se dá com a chegada dos portugueses às terras brasileiras e, diante disso, as modificações nas espacialidades e culturas começaram de forma exploratória e discriminatória. Para além das terras, os portugueses tinham interesse, também, em monopolizar a língua, o comportamento, crenças, costumes e adicionar os hábitos e objetos utilizados pelos europeus a fim de construir, a partir dessa aculturação compulsória, um modelo único de sociedade e civilidade.

O linguista Sílvio Elia (1993, p.103) situava o fenômeno linguístico entre a cultura e a natureza humana. “As línguas não são objetos naturais de estudo, pois se incluem na investigação não das ciências da natureza e sim na das ciências ditas humanas, ou melhor, culturais. Por isso são de natureza essencialmente histórica”. Nesse sentido, a cultura e a língua são analisadas não somente como objeto, mas principalmente, o resultado das relações humanas construídas no decorrer da história como fruto da interação entre a diversidade de culturas.

Ainda nesse contexto, Pavão (1981, p.49) afirma que:

Dentro da definição já propalada de cultura, o distanciamento deste elo leva a um genocídio cultural e, obrigatoriamente, linguístico de seus membros. Perdendo seu vínculo com a cultura e com a sua língua materna, há uma perda de identidade e em consequência uma perda de legitimidade.

Tais acontecimentos contribuíram de forma significativa para o óbice desse modelo de ensino-aprendizagem. O processo de aculturação¹ impositivo denota impactos aos nativos, no que se refere à cultura local dos indígenas Atikum. A exemplo disso, pode-se observar o não pertencimento do indígena no ambiente escolar tradicional que trabalha conteúdos majoritariamente de cunho ocidental, que por lei, deveria ser uma educação multicultural, bilíngue e possuir material didático específico da cultura indígena para a formação.

Assim, a educação tem papel fundamental no que concerne a construção do homem na sociedade, é no âmbito escolar que o indivíduo é construído através dos saberes. Quando não há valorização da diversidade de grupos dentro desses espaços, a tendência é de que haja a exclusão étnica do aluno e está ligada ao não pertencimento na sala de aula pela falta de representatividade. Apresentar, ilustrar e reunir diferentes culturas dentro de uma escola trata-se de valorizar a diversidade dos estudantes, e conseqüentemente, eliminar preconceitos enraizados na sociedade.

¹ Conforme Marconi e Presotte (2010) a Aculturação é a fusão de duas culturas diferentes que, entrando em contato contínuo, originam mudanças nos padrões da cultura de ambos os grupos. (...) Com o passar do tempo, essas culturas fundem-se para formar uma sociedade e uma nova cultura. O exemplo mais comum, relaciona-se com o período das grandes navegações.

Dessa forma, o indivíduo adquire costumes, aptidões e consciência independentemente da cultura em que esteja inserido e pode desenvolver diferentes habilidades, mas com capacidades equivalentes. Logo, o que desencadeou muitos preconceitos e ideias generalizadas no que se refere a questões étnicas e raciais foram os estudos deterministas e iluministas que precederam os estudos mais recentes, em que corroboram com uma ideia universal e globalizada entre etnia, raça e personalidade.

Nesse contexto, os indígenas Atikum é um grupo originário do estado de Pernambuco e refugiou-se em várias partes do país em busca de melhorias para suas famílias, o que resultou na vinda dos Atikum para o Oeste da Bahia em 1990 (Silva, 2014). Atualmente, uma parte do grupo reside na comunidade Benfica, município de Cotegipe, Oeste da Bahia, e vive especialmente da agricultura, pesca e auxílios governamentais. Além disso, mora em casas de tijolos separadamente e possui costume de se reunirem em datas comemorativas com ações abertas para toda a localidade.

A realidade é complexa. As terras não são demarcadas, logo, o grupo vive junto com os demais moradores da comunidade. Ademais, no que se refere à educação, existe a Escola Municipal Indígena Atikum. Esta possui poucos recursos para funcionar e dispõe de apenas duas funcionárias, uma estrutura insuficiente para as demandas, escassez de livros didáticos e literários e ausência de um ensino exclusivo indígena, conforme proposto pelo MEC.

Desse modo, os desafios na educação brasileira são diversos, no entanto, a educação indígena carece de notoriedade quando instiga à discussão acerca das dificuldades em implementar essa modalidade de ensino de forma eficiente, eficaz e exclusiva, como é de direito dos povos originários.

O estudo será dividido em dois momentos: primeiramente será abordado o contexto sócio histórico da educação indígena no Brasil e, no segundo momento, as práticas pedagógicas adotadas pelos indígenas Atikum após as transformações políticas e educacionais no cenário nacional. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar os processos sócio-históricos da relação entre a educação e cultura indígenas em detrimento da aculturação e descrever as vivências dos indígenas Atikum partindo de uma perspectiva originária que busca por meio dos direitos conquistados a garantia da propagação dos costumes, crenças e tradições.

Serão abordadas as obras de autores como Boas (2010), Vygotsky (1984), Krenak (2020), Potiguara (1989) e Mundukuru (2009) apresentando os desafios desde o período colonial até as possibilidades do momento presente.

1.1 ACULTURAÇÃO

A vinda da língua portuguesa para o Brasil ocorreu em 1500, quando os portugueses iniciaram as expedições com as capitânicas hereditárias para colonizar o país. Ademais, quando os Holandeses deixaram o Brasil em 1654, os portugueses decidiram, posteriormente, trazer mais negros escravizados da África, e mais portugueses oriundos de outras regiões de Portugal, corroborando assim, com que a língua portuguesa ganhasse mais força entre os falantes e conseqüentemente, desencadeasse um declínio no Tupi e nas línguas gerais antes adotadas para a comunicação da população brasileira (Fausto, 2013).

A catequização dos indígenas ocorrida pelo Padre Anchieta e demais jesuítas, fomentou a prática da leitura e da propagação da religião cristã entre os nativos, este resultado seria a chave para dominação linguística e religiosa destes, respectivamente. Segundo Flexor (2013), em 1757 ocorreu o episódio intitulado de Diretório do Índio regido pelo Marquês de Pombal, que proibia os indígenas de falarem quaisquer línguas que não fosse a portuguesa em todo território nacional. Após esse período, em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil.

A exemplo disso, pode-se apontar alguns aspectos teatrais utilizados no período colonial, como as produções artísticas do Padre Anchieta. O fato de utilizar mais de uma língua em seus autos, a tupi e língua portuguesa, e substituição de divindades indígenas para o contexto dos santos católicos foram fundamentais para a concretização do plano de catequização. Como afirmam Bittar e Ferreira Junior (2005, p. 9):

(...) os padres jesuítas utilizaram uma pedagogia fundamentada nos seguintes elementos: bilinguismo (preferencialmente português e tupi); método de ensino mnemônico; catecismo com os principais dogmas cristãos; desmoralização dos mitos indígenas; e atividades lúdicas (música e teatro).

A aculturação nesse momento foi impositiva e violenta, muitos nativos morreram em confrontos por não concordarem com os ideais dos portugueses. Com a dominação da língua portuguesa sob a língua-mãe dos indígenas, os europeus ganharam poder e puderam fazer trocas com os indígenas em substituição dos seus serviços com jornadas exaustivas de trabalhos, os chamados escambos.

A monopolização e superioridade de uma língua europeia sob a língua dos povos indígenas brasileiros, entram na relação da língua de povos considerados primitivos a serem civilizados, assim como fizeram com os negros escravizados e exportados da África. Esse ato fez com que muitos nativos fossem obrigados a considerar sua etnia identitária não suficiente para sentir-se pertencidos ao estilo de vida naturalista na qual estavam acostumados, uma vez que, o eurocentrismo chegou como um modelo novo de progresso civilizatório a ser seguido.

1.2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A historiografia da educação indígena brasileira é marcada tendo como referência a ótica dos europeus. Ademias, a visão eurocêntrica justificava as ações que os colonos tiveram no país de forma com que parecesse uma colaboração com a população brasileira, eximindo-os da participação na extinção de muitos nativos que não nutriam os mesmos interesses da Coroa Portuguesa.

Desse modo, conforme salienta Freire (1987), “a educação é responsável pela manutenção da colonização das mentes herdada da invasão cultural europeia, ao passo em que invisibiliza o saber cultural do outro. Em sua concepção, a educação não se restringe apenas à dimensão formal e institucional, mas estende-se aos contextos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais.” Assim sendo, deve-se pensar na diversidade de existir e comportar-se, levando em consideração todas as características dos grupos que compõem a sociedade.

Nessa perspectiva sócio-histórica, emerge segundo Mundukuru (2009), o primeiro grande modelo colocado em prática desde o momento da chegada dos europeus conhecido como paradigma exterminacionista, e seu objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas. Por esta ótica, a partir do senso comum, era habitual qualificar os nativos como pessoas que não tinham alma. Assim, podiam cometer crimes e eram perdoados por Deus através de sua Igreja.

Esse cenário propiciou muitas mortes contra os primeiros habitantes. Em razão de tais violências, foi criada a bula papal em 1537, no qual a Igreja definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma e, portanto, seres humanos. Este talvez tenha sido o primeiro documento legal com uma posição oficial e que favorecia – ainda que não integralmente – os negros da terra, para usar uma expressão de Pero Vaz de Caminha (Belfort, 2006).

Por consequência disso, surgiu o segundo modelo de política indigenista intitulado Integracionista. Ainda consoante a Mundukuru (2012), o paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento.

Nesse contexto, após anos de lutas e poucas mudanças significativas nas vivências dos nativos, o governo republicano tomou posse no Brasil, havendo a necessidade de emergir uma perspectiva inovadora na política indigenista, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. Contudo, esse novo recurso de proteção indígena não foi realizado de forma natural, mas

sobretudo, com a pressão da imprensa e movimentos sociais sobre as violências e chacinas enfrentadas, os nativos ganharam visibilidade e os movimentos pró-índio foram indispensáveis para o novo momento.

A criação do SPI foi relevante na época haja vista ser um marco na política governamental sobre os interesses indígenas com a força da lei. Com o decorrer dos anos, houve o declínio do SPI por falta de investimentos financeiros e disposição entre os o administrativo e período político o qual estavam em trânsito. Em decorrência disso, o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964 extinguiu o SPI em razão das corrupções descobertas e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Esse novo órgão teria como missão ser responsável pela garantia do desenvolvimento sustentável dos originários, levando em consideração o reconhecimento de suas tradições, crenças, costumes e fiscalizar os seus direitos. Ainda que tenha surgido uma política inovadora nesse viés, não durou por muito tempo. A diminuição dos repasses ao órgão culminou na precariedade nos serviços de saúde provocando um alto índice de mortalidade infantil, tendo em vista que o tema era considerado de menor importância para o governo em regência.

Diante de tais acontecimentos, houve uma intervenção qualificada que fora essencial para o desenvolvimento efetivo dos nativos, como a participação na elaboração da nova Carta Magna, promulgada em 1988, trazendo outras perspectivas para os povos indígenas.

A Constituição Federal do Brasil estreou uma nova ideia de política indigenista. Isso se deu em razão da superação da abordagem eurocêntrica em tratar as culturas indígenas como inferiores². Assim, iniciou uma fase hodierna de protagonismo em relação a interação dos indígenas e o Estado brasileiro, reconhecendo por fim, a pluralidade de culturas e garantindo proteção especial às minorias.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 cria uma política de educação escolar indígena, a qual passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Além da Constituição Federal, outros instrumentos jurídicos trouxeram avanços para o movimento indígena: é o caso das normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação Indígena (CNE) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que tratam da educação escolar indígena.

Apesar de todas as leis e diretrizes estabelecidas, estão longe de ser uma realidade nacional. É comum visualizar o panorama da educação indígena no país e se deparar com a precariedade as quais essa modalidade de ensino vivencia. A falta de recursos didáticos,

² Segundo Laraia (2001, p. 38), Etnocentrismo refere-se “o fato de o indivíduo ver o mundo através de sua cultura, tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida mais correto e o mais natural. Tal tendência, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.”

estruturação, formação docente especializada e a invisibilidade cultural dentro das próprias escolas é um fato inadmissível.

É notório que, diante dos fatos, a historiografia da educação indígena brasileira passou por um processo de violações de direitos humanos durante toda a história na tentativa de legitimação da sua própria identidade e desmitificação acerca do “descobrimento do Brasil”, narrativa utilizada pelos portugueses. Os desafios enfrentados atualmente referem-se a dificuldade em pôr em prática as leis que regem os interesses indígenas como formas de se expressarem e experienciarem suas culturas no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A aculturação é o processo impactante dessa pesquisa, a partir dos estudos de um dos primeiros antropólogos a organizar um pensamento moderno, o escritor Boas (2010) na obra “*The mind of primitive man*”, desconstrói as bases dos estudos anteriores no qual limitava-se sobre os aspectos raça, evolução e cultura e solidifica o relativismo cultural como base para essa ciência.

Analogamente, Boas (2010) defende o relativismo cultural, conceito que consiste no combate a hierarquização de uma cultura sobre a outra, acreditando na autonomia da cultura como a singularidade e a valorização dos costumes que são as manifestações mais autênticas de cada cultura na qual seria mais interessante observar as diferenças culturais do que as similaridades entre as elas.

Com isso, é possível fazer uma relação do que é o projeto de globalizar todos os costumes em um só princípio de civilização. A diversidade de culturas se vê cada vez mais simplificada a um modelo a ser seguido a partir da evolução das tecnologias, ciências e, sobretudo, criações das grandes potências mundiais nas quais estão expostos.

À vista disso, Laraia (2001, p.36) discorre que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” Compreende-se, portanto, que é necessário a valorização da diversidade de cada grupo, considerando as formas plurais de manifestações e contribuições particulares.

Assim, a educação e a cultura estão interligadas pelo fato de uma categoria influenciar diretamente na outra. A depender da cultura em que o indivíduo esteja inserido, possivelmente receberá uma educação personalizada que contemplem as necessidades do grupo. As diversidades culturais passam por transformações naturais no decorrer do tempo e podem ser corrompidas por outras culturas até que se deflagre um hábito novo e esse costume passa a ser

adquirido por questões de identificação e interesse, por exemplo. Esse conceito faz parte de um processo sociológico e antropológico intitulado de aculturação.

De acordo com Vygotsky (1984), o processo de aprendizagem é feito através da interação humana. Dessa forma, é notório que os indígenas não desfrutaram da oportunidade de permanecer repassando seus costumes, sua língua-mãe e culturas em geral para os seus sucessores, ignorando todo o contexto social e cultural do qual passaram desde a ocupação dos portugueses até as dificuldades encontradas na atualidade.

Ainda consoante ao autor supracitado, a cultura é uma consequência das construções sócio-históricas de um grupo. Dessa forma, o homem constrói a sociedade e a sociedade constrói o homem, concomitantemente. Assim, se as construções do indivíduo se dão pela construção da sociedade, percebe-se que com a diminuição de incentivos e direitos reservados aos indígenas os levam para a exclusão étnica na sociedade, colaborando para a extinção de costumes, línguas e saberes. Portanto, as manifestações culturais fazem parte do desenvolvimento humano e se transformam em características identitárias, repertórios das descendências grupais podendo ser ou não, determinantes nas tomadas de decisões individuais..

Por conseguinte, vislumbrando a história dos povos originários, sob a ótica da própria vivência indígena, é que Krenak (2020) traz contribuições a partir das obras “A vida não é útil” e “Futuro ancestral”. Para o autor, a existência do Homem é dividida entre duas partes: “a humanidade” e a “sub-humanidade”. Essas duas vertentes se dão pela diferença entre os que se abriram para os ideais frutos da colonização e os que seguem suas próprias referências, independente do tempo-espaço, como afirma em:

(...) Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos protocolos das instituições -, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, onde todos os outros que estão de fora dela são a sub-humanidade. Não só os caiçaras, quilombolas e os povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo a algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela (Krenak, 2020, p.9-10).

A partir desse pensamento, observa-se uma crítica aos cenários modernos sobre quais caminhos os indivíduos devem seguir, sem a reflexão devida a partir na experiência individual e coletiva de grupos que possuem sua forma específica de ser. Além disso, remete a um olhar exploratório de descobertas de novos horizontes vindo de expedições antigas, quando na verdade, espera-se que as vivências sejam de acordo com o que acreditam e escolheram preservar dentro de cada cultura, explorando essencialmente o que a natureza tem a oferecer sem pedir nada em troca.

Em decorrência da modernidade, entende-se que a preservação da natureza, o uso de métodos medicinais naturais, rituais próprios e vestimentas únicas sejam caracterizados como retrocesso dentro de uma sociedade imediatista que preza sempre pela inovação e globalização dos indivíduos. Com isso, as problemáticas explícitas em sua escrita englobam aspectos como a preservação do meio ambiente como fonte de sobrevivência humana, às memórias ancestrais revividas por meio da natureza, crescimento da miséria e alienação em detrimento das redes sociais, ganham relevância no que concerne à desconstrução do indivíduo nos dias atuais.

A obra “A terra é a mãe do índio” de Potiguara (1989) traz um percurso da história dos indígenas brasileiros sob um olhar poético, educacional, relação de poder entre indígena vs. estado e de tradição do seu povo. Potiguara (1989, p.7) reflete inicialmente, sobre as disparidades entre o modo de viver do colonizador e do indígena quando salienta:

As civilizações indígenas foram levadas a transformar seu modo de vida, ao conhecerem a acumulação de bens, produtos, metais, moeda, propriedade privada, dentro do modelo capitalista. O homem, nessa nova sociedade, ao juntar dinheiro e bens, ficava dono da riqueza, que a ele era garantida através do nome e sobrenome. A mulher, antes homenageada e respeitada, passa a trabalhar junto com a família, para o dono do dinheiro. Poderia ser ele um conhecido, o irmão ou até mesmo o próprio marido. Todo esse sistema estava (e está) centrado na relação: a) Poder (quem tem dinheiro) b) Política (quem tem dinheiro e influência).

Potiguara (1989) reflete, ainda, sobre como a educação indígena começa de forma espontânea e em seu ritmo, evidenciando assim, a valorização da convivência da criança com a família, sendo esta, a primeira experiência para a construção dos saberes, como afirma em:

A educação da criança indígena é muito sábia e simples. Os filhos acompanham os pais nas tarefas diárias, nas caçadas, nas colheitas do roçado, na confecção da comida e bebida nas festas, nas danças, na produção do artesanato etc. Assim vai aprendendo desde cedo a ser independente a gostar do trabalho. Essa relação, onde não há espaços para violências ou repressões, aliada ao sentimento coletivo da terra, ao sentimento de solidariedade, à vivência e experiência dos pais, avós e tios, conduz a uma Educação natural e sadia, de todas as crianças e jovens (Potiguara, 1989, p. 8).

Por consequência dessa troca de conhecimentos a partir da convivência, as relações e comportamentos serão os principais meios de resistência indígena, tendo em vista que não dá para apagar aquilo que se é, quando se tem as raízes fortificadas. Analogamente Aranha (1996, 11) afirma que,

as sociedades indígenas, em termos de educação, podem nos trazer lições valiosas como ausência de método repressivo, aprendizado através do lúdico, respeito ao ambiente no qual se está inserido, relação horizontal com a natureza, entre outras dezenas de questões trazidas à tona por organizações e comunidades que veem os recursos naturais em processo de esgotamento.

A tradição do *modus operandi* indígena é um espelho do nosso país e a forma mais fiel do viés de existir e ser brasileiro. Por isso, é saliente a importância da educação indígena de forma contextualizada para que mais pessoas da comunidade compreendam a riqueza, singularidade, autenticidade, resgatem e resistam para que não ocorra o etnocídio dessa cultura.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

A educação é uma prática fundamental para o desenvolvimento humano e social. É a partir do contexto escolar e experiências em grupos que surgem e formam o caráter, as particularidades e modos culturais das diversas comunidades existentes. A educação, cuja função social consiste em dialogar e aguçar o senso crítico sobre os conhecimentos produzidos, a cultura e demais características que perpassam a sociedade em um determinado momento, integra a evolução das sociedades e podem ser observadas no decurso da história da humanidade.

Nesse viés, a educação nas primeiras séries teve início com a chegada da família real no ano de 1808, no qual é considerado um marco decisivo nas transformações que viriam ocorrer no Brasil no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais, e educacionais do país. Foi neste momento que houve a quebra do ensino jesuítico colonial e começou a se pensar em outro modelo de educação que contemplasse prioritariamente a elite, e de forma menos privilegiada o povo, reforçando a desigualdade de tratamento que tem seus reflexos até os dias atuais (Ribeiro, 2003).

Em decorrência das adaptações do estilo e cultura brasileira em detrimento da influência europeia, surgiram as instituições das séries iniciais (creches, maternais, jardins de infância). Vale ressaltar que as creches e as pré-escolas tinham um caráter meramente assistencialista, com a única função de “guardar” as crianças até que suas mães chegassem do trabalho. Havia também as propostas pedagógicas de cunho religioso como forma de educação dentro destas instituições infantis.

No que tange à educação indígena, é preciso compreender como a educação e cultura foram vistas como algo negativo assim que lhes foram impostos a adequação durante o período colonial, tempo em que, aos poucos, os nativos foram perdendo a própria identidade em razão da violência acometida, imposição linguística, catequização e aculturação indireta.

A priori, a educação indígena antes da invasão europeia a seus territórios, Felix (2007, p. 25-26) afirma que a educação entre os tupinambás tinha semelhanças com a de outros povos indígenas e relaciona alguns itens:

a) em primeiro lugar a presença do jogo como um dos elementos mais importantes da educação indígena. A criança aprende brincando e seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. b) liberdade das crianças configurada no respeito dos pais por elas; c) conhecimento da natureza; d) ritos de iniciação; e) rituais e linguagem mítica. A participação nos rituais constitui-se fonte importante de educação religiosa. O envolvimento e a socialização se dão, também, por meio da música, do canto, das danças que acontecem nos rituais. f) formação de personalidade específica: algumas pessoas da aldeia costumemente recebem incumbências de liderança: Page, lideranças. Essas funções para serem assumidas passam por uma formação, um momento intencional de apreensão e construção de conhecimentos e saberes.

Além disso, a passagem de uma faixa etária para outra ocorria em muitas sociedades indígenas através de ritos. Melatti (1987, p.120) define os ritos de passagem como cerimoniais que marcam a passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma situação para outra ou de um mundo cósmico ou social para outro. E prossegue afirmando que um rito de passagem sempre teoricamente se desenvolve através de três fases:

a) ritos de separação; b) ritos de transição e c) ritos de incorporação. E ainda define quais são os ritos de passagem: os ligados à gestação e ao nascimento, os ritos de iniciação, os ritos matrimoniais, os funerais e vários outros, como os relativos à mudança de estação de ano, etc (Melatti, 1987, p.120).

Nesse sentido, é essencial no processo do saber que haja a memória ancestral ainda na fase de desenvolvimento a partir do contato com os hábitos e culturas dos seus antepassados. Como afirma Jecupé (1998, p.26):

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parece e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum.

Diante do exposto, nota-se a naturalidade com as quais os indígenas direcionavam e organizavam suas rotinas, convívio em grupos e cultura. Com isso, é preciso compreender a educação como um fenômeno amplo, que não possui um único modelo, tem concepções diferentes, acontece em contextos diversos e envolve pessoas, também diferentes. A educação pode ter como fim, ensinar ou doutrinar, emancipar ou tutelar, libertar ou dominar, dependendo dos seus objetivos. É assim que Brandão (1981) contextualiza o que é educação, ou melhor, educações.

As civilizações se constituíram em torno da organização de vida materialista, da produção de bens, criando também uma organização social, um significado de homem e um processo de educar e formar este homem. Por conseguinte, a educação indígena tem muito a ensinar ao

cenário atual no qual estamos inseridos, sendo representante uma comunidade ativa, ecológica, e dedicada aos seus, deveria ainda, ser modelo motivo de orgulho, pois é um exemplo de consciência espacial, organizacional e resistência. Sugere ainda, uma vivência menos apressada, dando atenção ao que mais importa: uma vida pautada no que é precíval e não material.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CONTEXTO INDÍGENA

As políticas de Educação Escolar Indígena, organizadas pelo Ministério Educação (MEC), visam assegurar o direito à educação indígena de forma acessível no qual promova permanência dos estudantes e equidade de ensino específico.

Desse modo, é relevante evidenciar os direitos adquiridos no decorrer do processo histórico marcado pelas violências e exclusão na sociedade, haja vista os nativos serem obrigados a falarem a língua portuguesa em detrimento de 1200 outras línguas faladas no Brasil-colônia.

As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o tikuna, o yanomami, o kaingang; e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multicultural (Oliveira, 2003, p. 7).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como dito, foi criado em 1910 e é considerado a primeira política indigenista nacional reconhecida, no entanto, havia a intenção de igualar os indígenas à sociedade brasileira, ignorando os seus aspectos culturais e tribais, o que gerou muitas discussão e cautela nos próximos projetos indigenistas.

Assim, a Constituição Federal de 1988 atualiza a educação escolar indígena que visa o fortalecimento das práticas socioculturais, a oportunidade de recuperação de suas memórias históricas, com reafirmação de suas identidades e o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Posteriormente, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB 9.394/96, no artigo 32, inciso IV, parágrafo 3.º, no qual reafirmou o texto da Constituição e assegurou que o Ensino Fundamental regular seria ministrado em língua portuguesa, desde que assegurada, às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Por conseguinte, consoante a LDB, a Resolução nº. 03/1999 vem respaldar a elaboração de um currículo diferenciado, quando propõe conteúdos específicos do universo indígena e um

processo próprio de aprendizagem. Nesse viés, os conhecimentos indígenas foram apresentados como a parte diversificada do currículo: língua materna; crenças; memória histórica; saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais de trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

Essa resolução prevê, sobretudo, que a educação indígena seja diferenciada com profissionais especializados a fim de desenvolver essa função de modo exclusivo, preferencialmente, da mesma etnia a qual pertence os alunos da turma.

2.2.1 Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A educação é o fator primordial no desenvolvimento das sociedades, e por essa razão, Luzuriaga (1985, p. 1) reflete que “a história da educação é parte da história da cultura, tal como esta, por sua vez, é parte da história geral.” Por educação, o autor entende a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, como propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é assim, parte integrante, substancial, da vida do homem e da sociedade.

Em conformidade, Luzuriaga (1985) afirma ainda que a educação é componente tão fundamental da cultura quanto à ciência, a arte ou a literatura. Sem a educação não seria possível aquisição e transmissão da cultura, sendo que esta constitui também uma das funções essenciais da educação.

A partir dessa perspectiva, observa-se que os povos indígenas têm cinco princípios para a educação escolar assegurados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Comunitarismo, Interculturalidade crítica, Diferenciação, Especificidade e Aspecto Linguístico. Essas competências são do Ministério da Educação (MEC), sendo os estados e municípios os responsáveis pela execução e garantia de que esses direitos sejam efetivados.

Dessa forma, na conjuntura atual do processo educacional indígena brasileiro, é possível perceber múltiplos elementos dos quais contribuem diretamente para o enfraquecimento e extinção do modo de viver dos nativos do Brasil. Dentre esses elementos, observa-se a negligência e o descaso estatal e a supremacia branca advinda do ocidente perante outras etnias, como os próprios indígenas, negros e os quilombolas.

Ademais, um outro fator que colabora com os problemas identitários no âmbito escolar é a falta de capacitação específica dos profissionais da educação numa perspectiva indigenista,

haja vista esses grupos possuírem diversidade e os organismos educacionais não estão preparados e dedicados a se aprofundarem aos mais diversos grupos habitados no país. Por essa razão, há falhas neste processo do saber, pois os estudantes além de não se sentirem pertencidos àquele ambiente escolar, são omitidas orientações importantes de caráter linguístico, artístico e cultural dos seus respectivos ancestrais.

No que tange às dificuldades em propor uma prática pedagógica de qualidade dentro das escolas indígenas, Potiguara (1989, p.35) salienta que é necessário:

Educação (capacitação da monitoria em educação. Profissionalização e salário. Pesquisas voltadas para a realidade indígena, material didático, material escolar, garantia da cultura, tradições e língua). Ainda a educação-escola nas aldeias é irreal, apesar dos esforços. Esse tipo de educação prejudicou os costumes e línguas indígenas, por isso se necessita de uma transformação radical neste setor.

Nesse viés, a Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/1991 da Constituição Federal de 1988, enfatiza a garantia da educação escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada. De acordo com a resolução nº 03/99, do Conselho Nacional de Educação que reconhece as normas e ordenamento jurídico próprios indígenas e a manutenção da diversidade étnica (CNE, 1999) e com a Lei nº 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação, no qual fica assegurado a regularização jurídica das escolas indígenas com currículos específicos, materiais didáticos e pedagógicos com conteúdo programáticos adaptados às particularidades de cada povo.

O desafio da educação escolar indígena é de propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, alguns grupos podem refletir sobre a importância de receber uma educação específica ao invés de nacional, afinal de contas, quando falamos em educação indígena, não significa que todos os nativos devem optar por esse tipo de formação, há uma variedade de tribos e cada círculo tem seus próprios anseios, no entanto, é relevante estabelecer a relação entre a educação e a cultura com o objetivo de alimentar esse costume de forma contextualizada de acordo com as demandas e interesses de cada um.

Ademais, não basta garantir apenas o acesso a uma escola especializada, as crianças indígenas precisam contar com escolas bem equipadas. Porém, as escolas que oferecem Educação Escolar Indígena enfrentam uma série de obstáculos, desde a falta de recursos pedagógicos até a carência de infraestrutura básica.

A partir do Censo Escolar, o levantamento também apontou que, em 2023, apenas 24,8% dessas instituições dispõem de material pedagógico, enquanto somente 12,8% possuem bibliotecas ou salas de leitura. A falta de infraestrutura básica também é evidente, com apenas 5,5% das escolas contando com banheiros adequados para a faixa-etária das crianças. Além disso, o acesso à internet é uma realidade para 43%, enquanto quase um terço delas ainda carece de fornecimento de energia elétrica, desse modo, é notório a dificuldade da preservação desses saberes tradicionais por intermédio da tecnologia e trocas dentro desses espaços precários.

Em decorrência dessas discrepâncias, há a fragilidade entre os gestores indígenas quando se trata da luta para a construção de um currículo intercultural, diverso e apoiado nos conhecimentos tradicionais dos povos originários. Nesse sentido, há a necessidade de uma escola que não reproduza ações pedagógicas colonizadoras, favorecendo um currículo decolonial. A instituição precisa dialogar com as tradições, com os saberes e com as próprias formas de organização.

2.2.1.1 Educação Indígena: Inclusiva ou Exclusiva?

Primeiramente, percebe-se que os direitos à educação inclusiva no que se refere a educação indígena ainda é um desafio, especialmente na zona rural, as quais sofrem com falta de estrutura, capacitação docente e material específico. É importante refletir sobre as práticas adotadas em sala de aula, e sobretudo, a quem essas aulas estão sendo direcionadas.

Ademais, os direitos conquistados em uma luta de anos devem ser cobrados em respeito e valorização a propagação da cultura indígena. Além disso, é necessário viabilizar os currículos específicos indigenistas nas escolas de forma que agreguem no cotidiano dos estudantes, pois a teoria precisa acompanhar a prática para ter sentido.

Dessa forma, pode-se compreender a exclusão étnica dos indígenas no contexto escolar como o maior empecilho no espaço escolar, na qual são sutilmente apagados da história, retirando-os a oportunidade de repassar esses costumes através das práticas pedagógicas e interações sociais entre os grupos.

2.2.1.2 Educação no campo: desafios e possibilidades

A educação no campo é uma modalidade de ensino ofertada nas zonas rurais dos estados e municípios e é pensada para atender as particularidades da região e dos seus habitantes. A luta pelo acesso à educação no campo iniciou nos movimentos sociais protagonizados pelos

próprios moradores do campo no qual reivindicavam direito à educação e luta constante contra a exclusão social e analfabetismo por parte dos menos favorecidos.

Para tanto, faz-se necessária a valorização do lugar por meio da educação de forma que supere as dificuldades enfrentadas no contexto da comunidade. Segundo Wizniewsky (2010, p.33) “O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos.”

A importância em propiciar uma educação no campo diferenciada se dá pelas experiências vivenciadas pelos habitantes da zona rural e daí surge a necessidade de adequar as práticas pedagógicas da escola em harmonia com a contextualização dos saberes, culturas e costumes do lugar no qual se vive. Além disso, visa incorporar os valores das comunidades e valorizar as práticas cotidianas no âmbito escolar, como afirma Moura (2009, p.13), “a educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura”.

Nesse sentido, o marco inicial da educação brasileira se manifesta ainda no período colonial. Como afirma Paiva (1987), pode-se atribuir como início das primeiras atividades educativas no Brasil a chegada dos jesuítas com o objetivo de cristianizar os indígenas, impondo-lhes, a pedido da Coroa Portuguesa, os padrões da civilização ocidental. Ademais, é sabido que a imposição aos moldes europeus não foi exclusiva das crianças, mas sobretudo, de jovens e adultos também.

Com os altos índices de analfabetismo, elitismo na educação e crescente desenvolvimento das áreas urbanas culminando na falta de mão de obra especializada, o Estado assegurou através da Constituição Federal de 1988, como no art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988) e ainda no art. 208 “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988) o direito às minorias acesso à educação dentro dos comunidades rurais.

Assim, emerge a recente Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 e as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” que diz no art. 1º da Resolução nº 2, de 2008:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Ademais, assegura a LDB 9394/96, em seu Cap. II. Art. 28, as questões da Educação do Campo e suas especificidades são abordadas, ainda que como educação rural, ou para zona rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Contudo, é evidente que em muitos espaços da educação no campo os direitos não são assegurados na prática. Há escassez na estrutura, profissionais capacitados para lecionar as aulas e materiais insuficientes para o funcionamento pleno da escola. A educação no campo continua sendo uma luta pelos direitos dos habitantes das zonas rurais que buscam um ensino de qualidade para os seus filhos e especialmente, aos jovens e adultos que tiveram os acessos injustamente negados na idade convencional.

Na conjuntura atual dos ensinos de campo, é visível os avanços desde o começo da luta dos movimentos sociais, contudo, ainda há muitos caminhos a serem percorridos no que concerne à qualidade desses ensinos. É essencial, primeiramente, pensar na educação no campo como desenvolvimento pleno dos estudantes em diversas áreas, tornando-os críticos, pensadores e abastados de conhecimentos gerais e específicos ruralistas.

Dessa forma, é imprescindível que esteja em vigor em cada escola no campo um currículo exclusivo para a modalidade. Percebe-se que muitas escolas não possuem um currículo para seguir e, por consequência, propiciam uma abordagem tradicional nessas práticas que exigem um trabalho diferenciado, o currículo inicialmente, nesse caso, funcionaria como uma bússola para chegar no objetivo da aprendizagem e da comunidade rural.

Posteriormente, a adoção de materiais didáticos particular do indígena, no qual os alunos terão acessos aos conhecimentos tradicionais de forma que agregue não somente a sua própria cultura, mas também, conheça a diversidade de grupos existentes.

Além disso, é necessário financiamentos de projetos culturais os quais gerem a economia da comunidade e dos próprios Atikum, vislumbrando assim, a valorização da arte, artesanato e ritos. Ademais, faz-se necessária a adequação da escola e organização das turmas, para que os prejuízos na aprendizagem sejam minimizados.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente, é relevante descrever o que significa metodologia científica. Segundo Tartuce (2006) metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa.

Nesse contexto, a atividade preponderante da metodologia científica é a pesquisa. Gil (2007, p. 17) aponta que pesquisa é definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem objetiva proporcionar respostas para problemáticas históricas e reflexões acerca dos acontecimentos que antecederam a realidade atual.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

No decorrer da pesquisa, houve vivência no contexto analisado, haja vista a importância de coletar dados e informações fundamentais do objeto de estudo por meio da observação, oralidade e entrevista.

No que se refere aos recursos utilizados para fins de pesquisa: livros, artigos, dissertações, material didático e entrevistas. A partir da oralidade foram caminhos encontrados para a examinação das mudanças ocorridas do caso analisado.

3.1.2 Quanto à natureza

A presente pesquisa é de natureza aplicada e tem como objetivo a geração de conhecimento para aplicação prática e imediata, dirigidos às resoluções de problemas específicos envolvendo os interesses locais, territoriais e regionais. Desse modo, busca evidenciar as principais dificuldades e possíveis resoluções para o caso, como no cenário dos indígenas Atikum.

Para Roesch (2012), a pesquisa aplicada tem como propósito compreender a natureza e a fonte de problemas humanos. Com ela, espera-se contribuir para teorias que podem ser empregadas para resolução de problemas, por meio da formulação de programas e intervenções.

3.1.3 Quanto ao objetivo

O objetivo do estudo é, primeiramente, trazer um percurso diacrônico dos acontecimentos no que se refere à educação e cultura indígenas. Além disso, a pesquisa tem caráter descritiva, conforme afirma Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Dessa maneira, a entrevista e a oralidade farão parte do *corpus* e tem seu papel impulsionador na coleta de dados partindo da vivência contemporânea. Diante disso, para a concretização da análise, a oralidade será utilizada como meio fundamental de organização, haja vista ser um método eficiente no que se refere à interação entre os interlocutores. Para tanto, Marcuschi (2001), elucida a diferença entre a fala e a oralidade, vejamos:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (...)

Assim, a entrevista trará novas perspectivas sobre particularidades do campo educacional do povo Atikum através da troca de conhecimentos e percepções promovendo uma vasta contribuição no seu lugar de fala.

3.1.4 Quanto à abordagem

A abordagem utilizada neste estudo, é a quanti-quali esta é, primeiramente, a análise de dados numéricos e estatísticas com a descrição, classificação e interpretação de informações empíricas.; resumidamente, é uma abordagem baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos.

Nesse mesmo sentido, ressalta Lakatos (2007, p. 272): “[...] por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”.

Ademais, considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa, sendo o processo descritivo, indutivo, de observação que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos. Desse modo,

analisa as percepções e vivências de forma singular, permitindo generalizações de forma moderada, tendo em vista que parte de casos particulares.

Além disso, o estudo contará com alguns dados estatísticos no decorrer do texto, demonstrando com números os resultados referentes às principais perguntas. Com isso, a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros (Michel, 2005).

3.1.5 Quanto ao procedimento

Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa de campo. Por se tratar de uma pesquisa desta natureza em uma comunidade indígena, é importante priorizar os tipos de procedimentos que seja possível realizar dentro da realidade examinada, de modo que os dados do estudo *in locus* obtenha clareza e fidelidade à vivência em questão.

Segundo Gil (2008) o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

A coleta de dados ocorreu mediante informações passadas a partir da entrevista pela professora da referida escola e de uma moradora da comunidade no qual foi relatado a chegada dos primeiros moradores de Benfica.

Nesse contexto, Lakatos (2007) argumenta que a observação direta e participante são técnicas em uma estratégia de estudo de caso. Em Benfica, foi utilizada a observação como um dos meios para o conhecimento dos comportamentos e condições favoráveis para o estudo. Foi realizada também, a observação participante, esta consiste na interação entre o investigador e o objeto investigado, proporcionando uma aproximação com a situação do grupo Atikum.

3.1.5.1 Os *corpora* da pesquisa foram: oralidade, observação de Aula, entrevista docente, livro didático.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

A comunidade rural Benfica, localizada no município de Cotegipe, é banhada pelo Rio Grande e teve início, segundo a moradora I.F.S.³ *“em 1988 com a chegada de pessoas vindo de municípios vizinhos. Especialmente, Taguá e a cidade de Cotegipe, em busca de melhorias e um lugar para morar com a família. Quando chegaram à Benfica, não havia nenhuma casa, apenas barracos de lona, mato e eles ficaram à mercê do descaso. As pessoas eram trazidas para cá em plena pobreza e miséria e não recebiam suporte para a sobrevivência.”*

Ainda sobre o relato da I.F.S. *“Não demorou e logo deram início aos mutirões para fazer barracos e formar roças para a agricultura. Muitas pessoas não se adaptaram ao local e retornaram para os seus lugares de origem. A única cultura em meados de 1988 era a reza à Santa Cruz, no dia 23 de maio e as missas e aulas eram realizadas debaixo de árvores.”*

I.F.S. relata que *“a chegada dos Atikum à comunidade foi repentina. No ano de 1990 já havia algumas casas na vila, não confortáveis como as de hoje, mas havia. Eles chegaram e eu era a professora numa escola, onde tive que sair para que pudessem adentrar ao cômodo com suas famílias, havia muitas crianças. Só depois, nós da comunidade, fomos informados que eles seriam indígenas.”*

I.F.S. diz que atualmente, *“a convivência com os Atikum é boa. Eles têm os costumes deles e nós temos o nosso, mas a gente se respeita.”* E alerta ainda que *“a comunidade está sofrendo com a degradação do meio ambientes, as matas filiares estão sofrendo com os desmates e as queimadas, e que falta um pouco de humanidade nas pessoas, onde temos tido prejuízos devidos as erosões formadas por falta das matas filiares que tem sido devastada e a comunidade tem sofrido com isso. Agora quando chega as enchentes chega muito rápido e chega até perto da minha casa.”*

Analogamente a fala da moradora I.F.S, Krenak (2019) reflete em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, a relação entre os interesses corporativos e a preservação da natureza na contemporaneidade, no qual a humanidade é vista de forma separada da natureza, colocando-nos acima de outros tipos de vidas, quando argumenta que:

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. (Krenak, 2019, p.19-20).

A Escola Municipal Indígena Atikum foi fundada em 2006 fica localizada em Benfica, município de Cotegipe, especificamente, na vila da comunidade. As atividades escolares

³ A identificação das entrevistadas foi abreviada no corpo do texto como R.J.S. e I.F.S, conseqüentemente, para preservar o anonimato, conforme os preceitos éticos da pesquisa.

iniciam-se no maternal e tem fim no 5º ano, de forma multisseriada. A educação na Escola Municipal Indígena Atikum tem o objetivo de resgatar, valorizar e propagar a cultura local dos seus antepassados. No entanto, os materiais que são disponibilizados para a maturação da ideia não são exclusivos do MEC para tal feito.

Os materiais didáticos utilizados com o objetivo de agregar valores indígenas aos alunos são confeccionados pelos próprios Atikum. A exemplo disso, tem o livro da poesia, no qual os alunos discorrem sobre a história dos nativos e as suas aspirações, e os livros de receitas caseiras, no qual ensinam a manusear e utilizar ervas e raízes a fim de propiciar cura para as doenças de forma natural, ambos, produzidos sem incentivo Estatal.

No que se refere a estrutura, a escola tem apenas uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e um terreiro com chão de areia. Além disso, possui referências objetificadas de santos católicos, dois potes de barro para tomar água, um armário de aço para guardar os matérias das crianças, dois ventiladores, uma impressora, notebook, lousa e um cruzeiro na área externa para manifestação cultural.

Os impactos da aculturação nesses espaços são perceptíveis desde o estilo de moradia, objetos e ensinamentos utilizados em sala de aula. As tentativas de inserir conteúdos e formas específicas da cultura indígena é difícil, pois além da falta de recursos didáticos, formação especializada e fragilidades estruturais, a aculturação é muito presente nas suas formas de manifestações culturais.

A dança Toré ao redor de um cruzeiro, por exemplo, é um princípio importante, haja vista os Atikum se vestem a caráter, cantam e dançam, mas de forma aculturada diante de uma cruz. Com isso, o reparo histórico no sentido linguístico, repertório cultural e representativo torna-se cada vez mais distante, pois os comportamentos ficam mais naturais à medida que o tempo passa ao ponto de não serem percebidas.

3.1.1 POVOS ATIKUM

A origem dos Atikum não se deu pela tradição antiga, mas uma continuação dos seus ancestrais. De acordo com Grünwald (1999) os membros da "Comunidade Indígena de Atikum-Umã" autodenominam-se índios de Atikum-Umã, em referência a uma ancestralidade. Umã teria sido o "índio mais velho" e pai de Atikum, cuja descendência se criou na aldeia Olho d'Água do Padre (antiga Olho d'Água da Gameleira). Há, entretanto, uma outra versão que afirma ter o nome Atikum surgido durante ritual de toré.

Os Atikum são falantes apenas do português, não lembrando sequer o léxico de uma língua anterior - a não ser pouquíssimas palavras que dão nome a certos elementos da natureza (por exemplo: *sarapó* = cobra grande e comestível; *toê* = fogo). Além disso, os Atikum são uma mistura de grupos étnicos, entre eles, afrodescendentes.

No início dos anos 1940, os membros da comunidade camponesa que habitavam a Serra se auto identificavam como os caboclos da Serra do Umã. Nessa época andavam insatisfeitos com a cobrança pela prefeitura de Floresta de impostos sobre o uso do solo ali cultivado e com o fato de os fazendeiros vizinhos virem colocando o gado para pastar sobre suas roças.

Informados por índios Tuxá (do município de Rodelas, na Bahia) de que havia um órgão do governo que estava reconhecendo territórios indígenas no Nordeste, alguns caboclos procuram, em Recife, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), afirmando-se caboclos descendentes de índios e reivindicando a criação de uma reserva indígena. Como condição para tal reconhecimento, o SPI impôs a demonstração de um ritual de Toré, tradição que, aos olhos do inspetor do citado órgão no Nordeste, atestaria a "consciência étnica" dos caboclos. (Grünewald, 1993).

Despreparados para uma exibição dessa tradição ritual, os caboclos procuram os Tuxá, que enviam oito índios à Serra para "ensinar"-lhes o toré. Entre 1943 e 1945, deixam tudo pronto quanto ao serviço do índio e é nesta ocasião que se desloca para a Serra um fiscal do SPI, que assiste a um ritual de toré, atestando, conseqüentemente, a presença indígena ali. Em 1949 é fundado o posto indígena e os caboclos se elevam à categoria de índios oficialmente reconhecidos pelo Estado-Nacional - e até os dias atuais o toré vem sendo usado como sinal diacrítico na manutenção da etnicidade Atikum, o que pragmaticamente lhes dá direito de acesso seguro à terra (Grünewald, 1993).

Isso leva à questão de quem realmente são considerados índios de Atikum-Umã pelos próprios Atikum. Consideram-se índios aqueles que participam da tradição do toré, sendo, preferencialmente "regimados" na mesma, detendo a "ciência do índio", aqui entendida como um corpo de saberes dinâmicos sobre o qual se fundamenta o "segredo da tribo" (Grünewald, 1993).

Esse ritual foi descrito e analisado por Carlos Estevão de Oliveira (1942), primeiramente entre os Fulni-ô 4, e em seguida em outros grupos indígenas no Nordeste, o que sugeriu um "padrão cultural" para povos indígenas naquela região. Tal sugestão de "padrão" foi adotada pelo SPI como critério de indianidade e, conseqüentemente, para o reconhecimento da existência de povos indígenas naquela parte do país. Dessa forma, incentivou ainda mais o circuito de trocas culturais entre os grupos que ali existem (Arruti, 2006).

Em toda essa tradição ritual, destaca-se também como elemento fundamental a jurema (*Mimosa hostilis Benth*) - planta sagrada que, de domínio exclusivamente indígena, promove também uma separação entre índios e brancos, embora seu uso seja comum também a outros complexos rituais do sertão nordestino, como o catimbó, por exemplo. Os Atikum utilizam a casca da raiz da jurema macerada e misturada com água como bebida sagrada ("anjucá") que representa o sangue de Jesus e é consumida principalmente durante seus rituais (torés públicos ou privados, estes divididos em trabalhos d`e gentio, terreiro e (ouricuri), quando os índios entram em contato - em larga medida pela via da possessão.

A organização política Atikum divide-se, por imposição do órgão tutor (primeiro SPI e depois Funai), em cacique (papel de representante da comunidade frente à sociedade nacional, além de aconselhamento interno), pajé (para cuidar da saúde dos índios) e representantes das aldeias que formam a liderança tribal - Com os "encantos de luz".

Diante do exposto, confere-se que os Atikum de Benfca são originários dos seus ancestrais de Pernambuco, e passaram por um processo de migração entre cidades como: Ilha de Assunção, Recife, Serra do Ramalho, Brasília e Ibotirama, tendo como motivos principais os conflitos internos entre as diferentes etnias e as terras inférteis para o manejo da agricultura, o que culminou na vinda dos Atikum para o Oeste da Bahia em 1990 (Silva, 2014).

A cidade de Cotegipe fica localizada no Oeste da Bahia e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), tem uma população estimada em 12.756 pessoas (2021), escolarização em 94,5 de 6 a 14 anos (2010) e IDHM de 0,590 (2010). Na zona rural de Cotegipe há a comunidade intitulada Benfca na qual fundou-se a Escola Municipal Indígena Atikum, na qual conserva o nome dos originários.

O grupo Atikum atualmente convive entre os moradores do Benfca, agrupados em casas de tijolos, sendo cada família moradora de sua residência separadamente. Além disso, possuem vivos os costumes dos seus ancestrais como a dança Toré; manifestada em datas comemorativas e a pedido de chuva, a ingestão da bebida Jurema; fruto consumido tradicionalmente no Nordeste, fabricação de artesanatos, utensílios domésticos e vestimentas confeccionadas a partir de palhas secas, além das pinturas corporais.

Apesar de possuírem casas, os Atikum não dispõem de terra demarcada, o que dificulta um número maior de aprovações de projetos que possam trazer mais benefícios a todos da comunidade. Com isso, vivem com a renda da pesca, agricultura e auxílios governamentais voltados às atividades indígenas, como a não-pesca na época da piracema, haja vista a atividade ser essencial para sobrevivência do grupo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DA PESQUISA

4.1 OBSERVAÇÃO

A observação ocorreu na referida escola dos Atikum. As visitas foram feitas no único turno que funciona, o matutino. A recepção foi positiva, revelando até um desejo de que a pesquisa fosse algo desejado por eles.

A pesquisa também envolveu a pesquisa-ação, no qual segundo Martins (ano, p. 38):

Trata-se de um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”

Desse modo, foram examinadas as características, quantidades, estruturas e dimensões das quais essas dificuldades podem ser mencionadas. A escola indígena Atikum tem 14 alunos, cinco cômodos, sendo eles: uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e uma área externa. No local, há apenas duas funcionárias: a professora e a merendeira, que também assume o papel de serviços gerais.

No decurso da observação, pude perceber que a escola não dispõe de diretora e coordenadora pedagógica na instituição. Além disso, funciona apenas em um turno, o matutino. As aulas têm início às 07h30min, intervalo às 09h30min e fim às 11h30min. Os conteúdos são propostos de forma simultânea: enquanto os pequenos recortam e pintam, os maiores aguardam por sua vez para a realização da atividade do dia, às vezes esperando por mais de 30 minutos.

No horário do intervalo, as crianças fazem a refeição em sala e logo vão para área externa brincar. É nessa hora que a professora se torna também, monitora. Passa todo o intervalo assistindo as crianças socializar de modo que evite algum acidente, já que o ambiente é aberto e descoberto, logo, o controle é menor.

A rotina é bem difícil, o fato de a turma ser multisseriada determina que a aula será pausada em vários momentos. Os pequenos exigem uma atenção quase plena, enquanto os maiores desejam por essa mesma atenção e não conseguem. Pode-se afirmar que o *modus operandi* da escola não favorece os estudantes, tampouco os profissionais, estão todos sobrecarregados com demandas, poucos recursos e funcionalismo insuficiente.

4.2 ENTREVISTA

Essa fase da pesquisa foi pensada de forma a aplicar as técnicas e elaborações previstas a fim de tornar a coleta de dados algo que pudesse refletir sobre as vivências dos indígenas Atikum tanto no modo grupal quanto educacional de forma fidedigna.

Ademais, após a coleta desses dados, levando em consideração todas as questões apresentadas as entrevistadas, o próximo passo, conforme argumenta Best (1972, p.152), "representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação", ou seja, a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações.

Assim, foi viável estabelecer quais as interpretações seriam possíveis sobre os dados coletados, haja vista todo o contexto em abordagem, juntamente com os diálogos e observações feitas durante o estudo.

Inicialmente, foram abordadas a fundação e a importância da escola na comunidade Benfica. R.J.S argumenta que *“A escola indígena Atikum foi fundada em 2005 e possui grande importância para a comunidade indígena, pois ajuda na preservação da cultura, na transmissão de conhecimentos tradicionais, valorização da identidade indígena, inclusão social, igualdade de oportunidade, autoestima, participação da comunidade e envolvimento dos pais, além da formação de líderes comunitários”*.

Além disso, no que tange a formação dos estudantes indígenas, R.J.S relata que *“a propagação da cultura indígena no âmbito escolar é feita a partir de narração de histórias tradicionais, ensino de músicas e danças tradicionais, oficinas de artesanato, estudos sobre a cultura indígena, trabalhos em parceria com a comunidade geral, desenvolvimento de jogos indígenas e participação nos ritos tradicionais.”*

Nesse sentido, a indígena Potiguara (1989, p.1989) salienta que:

As danças, festas e músicas são banhadas com comidas e bebidas preparadas pelas mulheres e filhos. Fazem-se festas para as colheitas, para a chuva, sol, pássaros e uma infinidade de elementos da natureza. Os utensílios do dia-a-dia – são construídos pela comunidade, assim como a cestaria, a rede ou jirau onde dormem, a tecelagem, a construção das casas (coletivas ou não), confecção de canoas, adornos, artesanatos de plumagem.

Dessa forma, percebe-se que através da tradição indígena no contexto escolar, além de ser repassados os conhecimentos específicos, ainda utilizam a ludicidade, arte e o brincar como principal ferramenta para o desenvolvimento das atividades e da aprendizagem.

Apesar de todas as atividades propostas nas práticas pedagógicas, é notório que a escola carece de caminhos possíveis para atingir as expectativas dos estudantes em relação a qualidade do ensino em geral. Em relação a isso, R.J.S. argumenta que *“a escola precisa de um currículo específico e incorporação dos conteúdos culturais, é necessário também, capacitar os*

educadores. Além disso, uma gestão comunitária da escola, com recursos na infraestrutura, materiais e projetos culturais, danças, músicas e teatros.

Para a concretização dos resultados esperados pelos Atikum, R.J.S salienta que *“a falta de contratação de professores, dificuldades em desenvolver um currículo específico, limitação na adaptação de materiais didáticos, falta de recursos financeiros e de infraestrutura, são os principais desafios enfrentados atualmente pela comunidade escolar.*

Apesar de ser direitos previstos na Constituição de 1988, (Lei 9.394/96) percebe-se que os cinco princípios da educação indígena estão sendo feridos, como o comunitarismo, interculturalidade crítica, diferenciação, especificidade e aspecto linguístico. Vale ressaltar que as atividades de contextos indigenistas são elaboradas especialmente pela professora, pois no currículo da escola não há as especificidades exigidas para uma escola indígena.

4.3 LIVRO DIDÁTICO

Durante as observações das aulas, foi possível constatar que nenhum estudante possui livro exclusivo da educação indígena do MEC e nem todos possuem livros didáticos convencionais. Alguns alunos do 4º e 5º ano detém um livro de matemática e português, enquanto o restante tem de História e Geografia e Ciências, tornando mais vantagem, no fim, se juntarem para poder estudar e compartilhar o mesmo livro.

Ademais, verifica-se que o art. 78 não está em vigor, quando afirma que:

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1988, art. 78)

A sala de aula propõe um cantinho da leitura com alguns livros literários, no entanto, como algum estudante consegue ler compartilhando o mesmo ambiente com 7 crianças pequenas entre 3 e 6 anos produzindo outras atividades? Cabe destacar que a orientação do Ministério da Educação⁴ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) é para o não agrupamento de turmas da educação infantil e com o ensino fundamental. A realidade multisseriada é difícil, pois a consequência da falta de recurso didático e estrutural, implica em não viabilizar a leitura em sala de aula de forma confortável e esperada.

⁴ Conforme a Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Artigo 3, parágrafo 2: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

No que se refere a realidade multisseriada, a utilização da não seriação ganhou legitimidade a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, quando foi autorizada a formação de grupos não seriados e classes com formação diversa (BRASIL, 1996), especialmente para as regiões pobres e de baixa densidade populacional tenham acesso à educação.

Percebe-se, portanto, que essa realidade multisseriada é voltada, sobretudo, a escolas rurais e de difícil acesso, como a escola em estudo. Esta modalidade, porém, não deveria marcar tão somente o acesso a educação, mas também, a qualidade do ensino para os estudantes.

Ademais, os livros produzidos pelos Atikum sobre poesias e remédios medicinais, é uma proposta bem quista pelos estudantes, no entanto, vale ressaltar que o dever do professor não é a de confeccionar material exclusivo indígena sem incentivo ou até mesmo, sem a proposta de uma oficina ministrada por professores indigenistas e especialistas na área.

Nesse viés, é importante modificar os métodos sem perder de vista os objetivos. Há vontade de mudança, mas para isso, é necessário que os diversos órgãos responsáveis se empenhem e sigam as leis em regência, porque, aparentemente, a educação não é para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal Indígena Atikum, a qual deveria ser uma educação indigenista inclusiva e diferenciada. Percebeu-se a partir da historiografia do Brasil e dos movimentos antecedentes aos fatos atuais que a educação indígena continua sendo como modalidade que funciona com poucos investimentos e valorização devida.

Ao reportarmos à história desde o período colonial, compreendemos que a política brasileira esteve majoritariamente em favor da elite e tratando com indiferença as minorias, ou parafraseando o indígena Krenak, as “sub-humanidades”. É necessário reforçar, que a educação indígena não se trata de um desejo dos povos originários, mas sim, de um direito constitucional.

Ademais, percebe-se ainda, que os direitos adquiridos com o passar dos anos não concedeu aos nativos uma prática plena da cosmovisão indigenista. Os interesses territoriais e intelectuais em detrimento do poder continuam sendo motivação de conflitos internos entre os indígenas e, os poderes público e privado.

Outrossim, é notório que os Atikum vieram do estado de Pernambuco, justamente pela fuga da violência, em razão de conflitos com os fazendeiros da região. A luta pela terra aflige e enfraquece um movimento daqueles que batalham para sobreviver e manifestar a sua forma de pensar e comportar. Assim, percebe-se que desde o período da colonização os nativos sofrem com a diáspora cultural e seguem resistindo a todo tipo de silenciamento e exclusão social.

Diante de tais considerações, foi realizada pesquisa de campo por meio de entrevistas, coleta de dados e observações na comunidade rural Benfica, localizada há 82km do *campus IX* da UNEB, sendo 42km de asfalto e 40km de estrada de chão. O estudo de campo tornou-se além de uma prática acadêmica, uma experiência humana, ao vivenciar a realidade dos moradores, em um lugar de difícil acesso.

As constatações observadas a partir do estudo, parte principalmente da ausência da perspectiva de um ensino indigenista de fato. Além da alfabetização personalizada com sons e imagens que remetem à cultura indígena, faz-se necessário a utilização de diversas estratégias pedagógicas que visem a valorização da cultura dos originários, como a representatividade na música, dança, artesanato, literatura e política.

Aqui, uma alternativa viável para tal efeito é a exploração literária, a partir de obras produzidas pelos nativos, a fim de refletir sobre a cultura indígena e, especialmente, fazer um breve resgate das memórias ancestrais por meio da escrita e oralidade. Com isso, é de suma

relevância que assuntos sobre as minorias sejam cada vez mais discutidos e também, apreciados da forma mais legítima possível.

A partir das percepções verificadas, nota-se a escassez com a qual a unidade escolar se mantém, no que se refere aos materiais didáticos, estrutura, valorização da cultura e dos profissionais que prestam serviço à escola. A educação dos Atikum é limitada, desde as necessidades primárias como a alternância de turnos, a fim de propiciar a separação das estudantes da educação infantil e ensino fundamental, até o funcionamento de outras modalidades como o EJA, por exemplo.

Além disso, os desafios na educação rural também denotam um declínio no desenvolvimento das comunidades rurais, deixando os moradores à margem da sociedade oferecendo a eles um serviço com qualidade inferior, em comparação as dos espaços urbanos. Isso reflete diretamente nas relações sociais e nas dificuldades dos moradores na busca pelo desenvolvimento comunitário. Desse modo, verifica-se que há duas barreiras significativas nas práticas pedagógicas na escola Atikum: o ensino convencional precário em uma escola indígena, que deveria ser inclusiva; e a inaplicabilidade, no que se refere à concepção do ensino rural, que integra a escola à comunidade.

Diante do exposto, conclui-se que o *modus operandi* da escola funciona de forma inadequada, o quadro de funcionários é insuficiente e as demandas estão acima do que uma única professora consegue desenvolver, com tantas séries misturadas e carência de instrumentos que viabilizem a realização satisfatória das aulas. Desse modo, constata-se que a realidade educacional dos Atikum é um cenário desafiador, o qual requer mudanças significativas e coerentes ao direito previsto em lei, no qual deve manter os interesses e necessidades dos indígenas em absoluto desenvolvimento, de forma que consigam se expressar, ter acesso à cultura e educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda **Renascimento, Humanismo e Reforma**. In: História da Educação, 2ª Ed., São Paulo, Moderna, 1996. p. 86-95.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **A produção da alteridade: O Toré e as conversões missionárias e indígenas**. In: MONTERO, Paula (Org.). Deus na aldeia: Missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Editora Globo, 2006, p. 381-426.
- BELFORT, Lúcia Fernanda Inácio. 2006. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da Convenção da Diversidade Biológica**. (Dissertação de Mestrado) – Coordenação de Pós-graduação em Direito. Brasília/Distrito Federal: Universidade de Brasília.
- BEST, J. W. *Como investigar en educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1972.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988) **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 09 de novembro. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988) **Parecer CNE/CEB 11/2000-homologado, 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf Acesso em 09 de novembro. 2024.
- BOAS, F. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, Vozes. (2010).
- BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. **A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI**. In: SAVIANI, D. et alii (org.). Anais da V Jornada do Histedbr de Sorocaba. Campinas: HISTEDBR, 2005.
- ELIA, Sílvio. “A Crise no Ensino da Língua” – texto em *xerox*. 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Etnogênese e ‘regime de índio’ na Serra do Umã**. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p.137-72. (Territórios Sociais, 2)
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Regime de Índio e faccionalismo: os Atikum da serra Umã**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis. (1998).

- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 9-10.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. **Concepções de vida e morte entre os povos primitivos**. *Jornal de Pediatria*, vol.37, fascículo 5/6, Rio. 1976.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Ed. Nacional. 1985.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. . São Paulo: Atlas. 2002. Acesso em: 27 nov. 2024.
- MOURA, E. A. de. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira** – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.
- ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. **As muitas faces da Jurema: de espécie botânica a divindade afro-indígena**. Recife: Bagaço, 2002. p.97-124.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- SILVA, Y. V.; SANTANA, S. E. L. **Conhecendo Realidades: expressão de comunidades indígenas dos estados da Bahia e Pernambuco sobre suas realidades**. Paulo Afonso - BA: Fonte Viva, 2014 (Populações Tradicionais.)
- OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez 2024.
- PAVÃO, João Bosco. **La politique des langues au Brésil et le cas spécifique des indiens du Nordeste**. Tese de doutorado. Sorbonne, Paris V. 1981.
- POTIGUARA, Eliane. **A terra é a mãe do índio**. Grupo Mulher-Educação Indígena, 1989.
- WIELEWICKI, Vera H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá: Acta Scientiarum, 2001.

WIZNIEWSKY, C. R. F. **A contribuição da Geografia na construção da educação do campo.** In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org) Experiências e diálogos em educação do campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ENTREVISTADAS.

Perguntas formuladas à moradora da comunidade Benfica identificada com as iniciais I.F.S

- 1) Como surgiu a comunidade de Benfica e como era a época a qual a senhora tornou-se moradora?
- 2) A localidade Benfica é banhada pelo Rio Grande, qual a importância da influência da natureza nas vivências da comunidade?
- 3) Como foi a chegada dos indígenas Atikum à comunidade? Qual a relação comunitária esses povos possuem com a comunidade em geral?
- 4) Relate algumas curiosidades sobre a comunidade e como ela é atualmente.

Perguntas formuladas para a professora indígena Atikum identificada com as iniciais R.J.S

- 1) Quando foi a fundação da escola indígena Atikum e qual a sua importância para o grupo dentro da localidade Benfica?
- 2) Quais as práticas pedagógicas adotadas atualmente em razão da propagação da cultura indígena para os estudantes da escola Atikum?
- 3) Quais os caminhos você considera possíveis para atingir a expectativa dos Atikum em relação à educação exclusiva indigenista?
- 4) Quais os obstáculos enfrentados a fim de estabelecer um currículo indigenista e livros didáticos para a Escola Municipal Indígena Atikum?
- 5) Qual a relação que os Atikum têm com os habitantes da comunidade geral de Benfica?

ANEXO A – LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PELOS ATIKUM

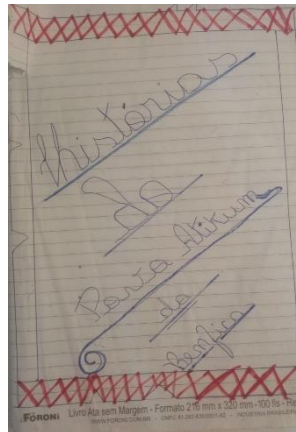


Figura 1 Livro didático produzido pelos alunos da escola Atikum sobre a história do seu povo

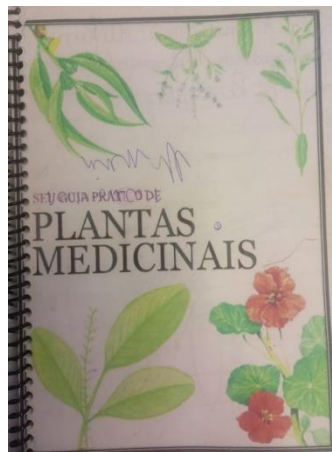


Figura 2 Material didático voltado ao ensino das ciências naturais, como os medicamentos naturais