

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA PIRES SARAIVA

“VAI DÁ MUITO TRABALHO”!
CULTURA ESCOLAR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO (ÕES) ENTRE OS JURUNA DA
TI PAQUIÇAMBA - XINGU - PARÁ
(1994 - 2014)



São Paulo

2023

MÁRCIA PIRES SARAIVA

**“VAI DÁ MUITO TRABALHO”!
CULTURA ESCOLAR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO (ÕES) ENTRE OS JURUNA DA
TI PAQUIÇAMBA - XINGU - PARÁ
(1994 - 2014)**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Katiene Nogueira da Silva

São Paulo

2023



Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S" SARAIVA, Márcia Pires
"VAI DÁ MUITO TRABALHO"! CULTURA ESCOLAR,
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO (ÕES) ENTRE OS JURUNA DA TI
PAQUIÇAMBA - XINGU - PARÁ (1994 - 2014) / Márcia
Pires SARAIVA; orientadora Katiene Nogueira da
SILVA. -- São Paulo, 2023.
331 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Escola Indígena . 2. Indígenas Juruna. 3.
História da educação . 4. Cultura Escolar. 5. História
Cultural. I. SILVA, Katiene Nogueira da, orient.
II. Título.

Nome: SARAIVA, Márcia Pires.

Título: “VAI DÁ MUITO TRABALHO”! CULTURA ESCOLAR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO (ÕES) ENTRE OS JURUNA DA TI PAQUIÇAMBA - XINGU – PARÁ (1994 - 2014)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Prof (a). Dr (a). KATIENE NOGUEIRA DA SILVA (Orientadora) Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. JAIME CORDEIRO Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof (a) . Dr (a) GISELI CRISTINA DO VALE GATTI Instituição: UNIUBE

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. JOSÉ CLAUDIO SOOMA SILVA Instituição: UFRJ

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof (a) . Dr (a) ROSANE MICHELLI DE CASTRO Instituição: UNESP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho aos ancestrais Juruna: Muratu, Korina, Fortunato, Emília, Francisca Lemos, Cândida, Joaquina e aos Juruna da nova geração que lutam por manter viva a História dos Juruna no médio Xingu. Dedico também ao meu pai Francisco Max.

“Escola é sobretudo, gente.

Gente que trabalha,

que estuda,

que se alegra,

se conhece, se estima”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ana e Max pelo amor, carinho e incentivo durante toda a minha formação.

Ao meu marido José Antônio e à minha filha Sarah pela compreensão, apoio diário e leveza na vida.

Aos meus irmãos Marcelo e Michel e meus sobrinhos Artur, Micaelly e Ana Alice.

À minha orientadora profa. Katiene pelas trocas, aprendizagens novas, sugestões e contribuições durante esses quatro anos.

À profa. Giseli Gatti e ao prof. Jaime Cordeiro pelas contribuições valiosíssimas na Banca de Qualificação.

Aos professores e professoras que compuseram a Banca de Defesa para a Tese: prof. Jaime Cordeiro, profa. Giseli Gatti, Prof. José Claudio Sooma e a profa. Rosane de Castro pelas críticas, contribuições e diálogos enriquecedores.

Aos professoras e professores entrevistados, que compartilharam suas vivências nas escolas indígenas do médio Xingu e que cederam seus acervos pessoais para esta pesquisa. Entre eles e elas: Marcos Reis, Lusiane Reis, Petronila Almeida, Alessandra Mattos, Ivana Silva, Odenilson, Lucilene, Diomerio e Nilda. Suas experiências e diálogos com suas memórias contribuíram também com minha formação enquanto professora.

Aos Juruna da aldeia Paquiçamba pela acolhida, colaboração e confiança.

Às professoras indígenas Eliete Juruna, Neusiane Juruna e Aldenira Juruna por compartilharem suas memórias de escola.

À família de Seu Manoel Juruna, por todo o apoio na aldeia Paquiçamba para a realização da pesquisa de campo.

Ao CIMI Altamira, nas pessoas de Cleanton Curioso e Nilda Ribeiro que possibilitaram acesso aos arquivos da entidade.

Ao CIMI Belém, na pessoa de Artur Dias responsável pela revista Mensageiro, que cedeu os arquivos desta revista e do jornal Porantim.

À Cecília e a Lucilene da SEMED/Altamira, pelas contribuições com informações documentais acerca das escolas indígenas.

À Flávio Holanda da SEMED/Vitória do Xingu, pelas informações documentais acerca das escolas da TI Paquiçamba.

Aos colegas da pós-graduação da FEUSP, que neste período duro para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil não soltaram as mãos. O grupo de WhatsApp “Café da Pós” funcionou com muita energia, trazendo atualizações sobre a Universidade na pandemia, compartilhando arquivos de livros, artigos e discutindo assuntos diversos.

Aos professores e professoras do Programa de doutorado da FEUSP que muito contribuíram para a discussão deste trabalho.

Aos colegas Vinicius Plessim, Carlos Cesar Furquim e Lucia Parra pela força e pela amizade.

À UFPA e à Faculdade de Geografia do Campus Universitário de Altamira.

Ao Eder conhecido como “Coquinho” e à Eunice por terem sido minhas companhias durante a pesquisa de campo na aldeia Paquiçamba.

Aos meus colegas e amigos profa. Ivana, prof. Lucas e a Profa. Geise do Campus de Castanhal pelas discussões e reflexões na Mesas Redondas dos eventos do FIPED, em 2021 e 2022.

À Cândida Juruna, uma amiga que sempre apoio pesquisas sobre os Juruna do médio Xingu.

À Lastênia Santana, pelo apoio na pesquisa bibliográfica.

As amigas Rita e Inês por terem recebidos pelos correios os livros que foram importantes para a tese.

À profa. Jane Santos e a todas as colegas do Ritbox, pelos momentos de descontração e cuidado com a saúde física e mental.

RESUMO

Esta Tese desenvolvida na área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação realizou um estudo sobre as culturas escolares, histórias da Educação e a atuação docente na Escola Korina entre Juruna da Terra Indígena (TI) Paquiçamba, no estado do Pará, no período de 1994 a 2014. Criada já no contexto do novo ordenamento jurídico pautado pela Constituição Federal de 1988, em que os Povos Indígenas têm assegurado a educação diferenciada enquanto um direito, sendo responsabilidade do Estado efetivá-la por meio de suas agências estatais como o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a escola Korina Juruna apresenta uma história com singularidades, sendo fundada tardiamente no ano de 2000, por iniciativa da Prelazia do Xingu e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, órgãos ligados à Igreja Católica. A escolha do ano de 1994, para demarcar o início do referido estudo deve-se ao ano da chegada no Xingu, de uma das primeiras professoras a assumir a escola Korina Juruna na TI Paquiçamba em 2000 e devido este ano também remeter ao contexto de maior atuação da Prelazia do Xingu e do CIMI junto aos indígenas por meio de fundação de escolas. A partir de 2004, se apresentam novas configurações no interior da escola Korina que é assumida integralmente por professores contratados pelo município via Prefeitura de Altamira. O período compreendido para este trabalho se encerra em 2014, quando a atuação do poder municipal de Altamira a frente da gestão desta escola se finda. As fontes que foram reunidas e consultadas para a referente pesquisa correspondem a uma documentação diversa como cartas, relatórios, ofícios, jornal Porantim e a revista Mensageiro e de documentos escolares pertencentes ao arquivo do CIMI de Altamira, assim como relatórios, cartas dos Juruna, ofícios e memorandos pertencentes ao arquivo da Funai/Brasília. No arquivo da Secretaria de Educação - SEMED/Altamira também foi possível consultar alguns documentos referentes a escola estudada. Além desta documentação escrita, à pesquisa se embasou em entrevistas, no qual se procurou ouvir os próprios Juruna assim como o corpo docente que atuou na escola. No processo de entrevistas foram surgindo as fotografias, estas a maior parte pertencentes a arquivos pessoais dos professores e das professoras do CIMI que foram entrevistadas e outras pertencentes ao meu próprio arquivo pessoal. Pela perspectiva da história cultural procurou-se compreender a história desta escola a partir da ótica dos sujeitos sociais que mediante as suas práticas deram sentido e forma a escola e que terminaram por formar entre os Juruna uma visão ideal de como a escola deve ser. Estes sujeitos apresentaram diferentes perspectivas e formas escolares entre os Juruna marcando deste modo as visões Juruna. Por outro lado, estes indígenas também não eram homogêneos, tendo constituídos famílias com trajetórias e histórias familiares diversas, influenciando e muitas vezes determinando no diálogo/confronto o tipo de Escola que desejavam. Nesta direção, o conceito de cultura escolar, permitiu operar entre o instituído e o não instituído, bem como perceber os sentidos, as práticas e as representações que os sujeitos sociais indígenas e não indígenas procuravam inscrever na identidade desta escola constituindo para a formação de culturas escolares plural e heterogênea na história desta escola indígena.

Palavras-chaves: Escola Indígena; Indígenas Juruna; História da educação; Cultura Escolar; História Cultural.

ABSTRACT

This research work, which was developed in the area of concentration named Culture, Philosophy and history of education, aims to study the History of Korina School among Juruna Indians of Paquiçamba Indigenous Land, in the state of Pará, from 1994 to 2014. Created in the context of the new juridical order based on the 1988 Constitution, in which Indigenous Peoples are assured a differentiated education as a right, and the State is responsible for implementing it through its state agencies such as the Ministry of Education - MEC and the State and Municipal Secretariats of Education, Korina Juruna School presents a history with singularities after its foundation in 2000, an initiative of Xingu Prelature and Indigenous Missionary Council - CIMI, bodies linked to Catholic Church. The choice of 1994 to mark the beginning of the study is due to the fact that this year one of the first teachers who would take over Korina School in 2000 arrived in Xingu, as well as the date refers to the context of greater performance of Xingu Prelature and CIMI together with indigenous people through the foundation of “schools”. From 2004 onwards, new configurations were presented within Korina school, which was fully taken over by teachers hired by the State via Altamira City Hall. The period covered by the work ends in 2014, when the performance of municipal power ahead of the school management ends. The sources gathered and consulted in the research correspond to diverse documentation such as letters, reports, official letters, Porantim newspaper, Mensageiro magazine and school documents belonging to CIMI archive in Altamira, as well as reports, letters from Juruna, official letters and memoranda belonging to the archive of Funai/Brasília. In the archive of Secretariat of Education (SEMED) of Altamira, it was also possible to consult some documents referring to the school studied. In addition to this written documentation, the research was based on interviews, in which it was sought to listen to Juruna themselves, as well as the teaching staff who worked at the school. In the process of interviews, photographs emerged, most of them belonging to personal files of CIMI teachers who were interviewed, in addition to photographs they already had in their own collection. From the perspective of cultural history, it was tried to understand the History of Korina School from the perspective of social subjects who, through their practices, gave meaning and form to school and who ended up forming among Juruna an ideal vision of how school should be. These subjects present different perspectives and school forms among Juruna, which marked the views of these indigenous people. On the other hand, these indigenous people were not homogeneous either, but constituted by different family trajectories and histories, influencing and, many times, determining in the dialogue/confrontation, the type of School they wanted. In this sense, the concept of school culture allowed to operate between the instituted and the non-instituted, as well as to perceive meanings and practices that social subjects try to inscribe in the identity of the school under investigation.

Keywords: Indigenous School; Juruna Indians; History of education; School Culture; Cultural History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização da Escola Korina Juruna na TI Paquiçamba	65
Figura 2 - Placa sinalizando a entrada da Terra Indígena Paquiçamba	66
Figura 3 - Tipo de habitação Juruna na aldeia Paquiçamba	67
Figura 4 - Área central da aldeia com bancos e um campinho de futebol	68
Figura 5 - Outra arquitetura de casa Juruna	68
Figura 6 - Novo Prédio da Escola Korina Juruna.....	91
Figura 7 - Placa de inauguração do novo prédio da escola	92
Figura 8 - Cartazes do alfabeto/ornamentação interna da sala de aula	93
Figura 9 - Cartazes internos a Sala de aula	93
Figura 10 - Cartaz feito à mão, com música Juruna na língua indígena	94
Figura 11 - Cartaz oficial informando o cardápio da merenda escolar	95
Figura 12 - Cartaz oficial informando os horários escolares.....	95
Figura 13 - Corredor interno da escola.....	96
Figura 14 - Missionárias e missionários durante curso de formação em Belém	118
Figura 15 - Professores em formação em Altamira.....	120
Figura 16 - Professores - missionários de Altamira em formação	121
Figura 17 - Os difíceis deslocamentos para a aldeia	125
Figura 18 - Indígenas Arara em atividade de aula ao ar livre	133
Figura 19 - Indígenas Arara em atividade de aula na Escola sob a direção do CIMI.....	133
Figura 20 - Indígenas Arara assistindo à documentário na aldeia.....	138
Figura 21 - Professora Lusiane com indígenas da Volta Grande do Xingu (Dona Miriam Xipaia e ao fundo Seu Manoel Juruna)	139
Figura 22 Professores- missionários indo para o trabalho nas aldeias	139
Figura 23 - Professores-missionários em uma das visitas aos Juruna na TI Paquiçamba	154
Figura 24 - Aldenira Juruna ao lado de seu tio Zé Arara	159
Figura 25 - Escolha e Limpeza do Terreno para construção da Escola	161
Figura 26 - Os elementos-base que foram utilizados para a construção da escola.....	162
Figura 27 - Perspectiva externa das salas de aula e do entorno	163
Figura 28 - Casa das professoras do CIMI e ao lado uma das salas de aula	164
Figura 29 - Interior da sala de aula.....	166
Figura 30 - Interior da sala de aula com a professora e os alunos Juruna	180
Figura 31 - Ficha Individual de aluno	187
Figura 32 - Carta Juruna, parte 1.....	194
Figura 33 - Carta Juruna, parte 2.....	196
Figura 34 - Carta Juruna parte 3.....	197
Figura 35 - Carta Juruna/parte final	198
Figura 36 - Carta Juruna/parte 1.....	199
Figura 37 - Carta Juruna/parte 2.....	200
Figura 38 - Carta Juruna/parte final	201
Figura 39 - Capa do Livro da Escola	204
Figura 40 - Contra-capas do livro da Escola.....	205
Figura 41 - Desenho Juruna da Escola.....	206
Figura 42 - Desenho/texto Juruna da Escola.....	206
Figura 43 - Texto Juruna sobre a escola.....	206
Figura 44 - Desenho/ texto da escola Korina e livros	207
Figura 45 - Desenho/texto Juruna da escola Korina	208
Figura 46 - Desenho e texto Juruna sobre noções de medidas.....	210

Figura 47 - Desenho/texto Juruna sobre as folhas.....	211
Figura 48 - Desenho/texto Juruna sobre o preparo dos alimentos	212
Figura 49 - Desenho e texto Juruna sobre o peixe	214
Figura 50 - Desenho e texto Juruna sobre os animais	215
Figura 51 - Desenho e texto sobre o tempo vivido	216
Figura 52 - Desenho e texto Juruna sobre a organização do dia-a-dia.....	217
Figura 53 - Fortunato Juruna em sua casa no Igarapé Furo Seco.....	232
Figura 54 - Professores durante o trabalho de Itinerância aos indígenas que viviam no entorno da TI Paquiçamba	241
Figura 55 - Capa do Jornal Porantin edição de 2002 que fazia parte do kit utilizado pelos professores - missionários junto aos indígenas da Volta Grande do Xingu.....	242
Figura 56 - Cartaz da Revista Mensageiro edição 129, 2001.....	243
Figura 57 - Desenho texto da Revista Mensageiro	244
Figura 58 - Desenho/texto revista mensageiro, 2001	245
Figura 59 - Desenho/texto Revista Mensageiro, 2001	246
Figura 60 - I Encontro dos povos Indígenas do médio Xingu.....	248
Figura 61 - Ester Juruna e Cândida Juruna	249
Figura 62 - Texto elaborado durante o I Encontro dos indígenas da Volta Grande do Xingu	251
Figura 63 - Texto de Autoria Cândida Juruna na Revista Mensageiro, edição 129, 2001, alertando os povos do Xingu sobre a chegada da Eletronorte e denunciando ataques de políticos pró hidrelétrica Belo Monte.....	263
Figura 64 - Sala de aula das crianças Juruna.....	278
Figura 65 - Aula na Escola Korina.....	284
Figura 66 - Sala de aula dos adultos jovens	292
Figura 67 - Parte interna da escola.....	296
Figura 68 - Crianças Juruna na sala de aula	297

QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Instituições Escolares estudadas no período de 1971 a 2005.....	28
Quadro 2 - Primeiros trabalhos sobre Educação Escolar Indígena no Brasil	31
Quadro 3 – Da professoras e dos professores missionários entrevistados	106
Quadro 4 - Conteúdos - Temas dos Cursos de Formação do CIMI.....	122
Quadro 5 - Perfil 1 populacional indígena segundo o CIMI.....	157
Quadro 6 - Perfil 2 populacional da TI Paquiçamba segundo o CIMI.....	158
Quadro 7 - Docentes do CIMI/Prelazia do Xingu que atuaram na TI Paquiçamba	168
Quadro 8 - Organização das turmas na Escola Juruna.....	176
Quadro 9 - Principais aportes legais sobre a Educação Escolar Indígena.....	268
Quadro 10 - Resoluções Internas do estado do Pará.....	272
Quadro 11 - Docentes contratados pela Prefeitura de Altamira de 2004 a 2014 para atuaram na Escola Korina Juruna.....	274

TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos títulos de teses e dissertações em educação na UNICAMP de 1997 a 2017	33
Tabela 2 - Distribuição dos títulos de dissertações e teses nos Programas de Pós-graduação da UNICAMP de 1995 a 2016.....	35
Tabela 3 - Distribuição dos Títulos e temáticas de dissertações e Teses em educação da UNESP de 2007 a 2018.....	39
Tabela 4 - Distribuição dos Títulos de dissertações e Teses em educação na FEUSP, de 2006 a 2018.....	41

LISTA DE SIGLAS

AMTAPAMA	Associação dos Povos Tupi do Pará, Amazonas, Maranhão e Amapá.
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CI	Componente Indígena
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
ELETRONORTE	Centrais Elétricas do Norte do Brasil
ENG	Encontro Nacional de Geografia
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEG	Museu Paraense Emilio Goeldi
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
PBA	Plano Básico Ambiental
PIX	Parque Indígena do Xingu
PLADES	Planejamento do Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RCNEI	Referencial Nacional para as Escolas Indígenas
SECULT	Secretaria de Estado de Cultura
SIALAT	Seminário Internacional América Latina
SEIND	Semana Indígena
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIL	Associação Internacional de Linguística
SIM	Sistema Integrado de Museus
SINDUFOPA	Sindicato dos Professores da Universidade do Oeste do Pará
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terra Indígena
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	21
1.1. AS ESCOLAS INDÍGENAS: UMA BREVE INCURSÃO BIBLIOGRÁFICA	27
1.2. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	46
1.2.1. Os antecedentes	46
1.2.2. A Pesquisa	54
2. HISTÓRIA CULTURAL: novas territorialidades no campo da história da educação	74
2.1. O MOVIMENTO DOS ANNALES	74
2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES DA HISTÓRIA CULTURAL	83
2.3. SOBRE O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR	86
2.4. O QUE AS IMAGENS DA ESCOLA KORINA JURUNA CONTAM HOJE	89
3 A FORMAÇÃO MISSIONÁRIA DAS PROFESSORAS PELO CIMI: “os conhedores da cultura”	98
3.1. A MISSIONARIDADE DE SER “PROFESSORA INDIGENISTA”: Múltiplas identidades	100
3.2. A PRELAZIA DO XINGU E O CIMI: A Igreja em suas diferentes formas	109
3.3. OS CURSOS DE FORMAÇÃO: Um viés religioso e científico	115
3.4. AS ADVERSIDADES DO TRABALHO MISSIONÁRIO DOCENTE: Condições de vida difíceis, relações familiares e a constante ameaças de doenças endêmicas	125
3.5. OS SABERES: “Eles não queriam só aprender a ler e escrever, não era só o abc”! ...	130
4. A FUNDAÇÃO DA ESCOLA ENTRE OS JURUNA: “COM A FÉ E COM A CORAGEM”	142
4.1. A ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA: “O entrosamento com o Povo”	143
4.1.1. A pesquisa bibliográfica	146
4.1.2. As visitas: buscando os Juruna de carne e osso	149
4.1.3. Os Juruna no perfil populacional do CIMI	156
4.2. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLA	159
5. “O APRENDIZADO DO INDÍGENA”: DISCURSOS, PRÁTICAS E RITUALIZAÇÕES	171
5.1. A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: “Caminhando com eles”	171
5.1.1. A Proposta pedagógica em si: partindo da realidade Juruna	172
5.2. O TEMPO ESCOLAR E O COTIDIANO DA SALA DE AULA	181
5.3. OS SABERES E A IDENTIDADE JURUNA NA METODOLOGIA DOCENTE ...	187

5.3.1. Os usos da Escrita: Aprender a ler e a escrever em Português	187
5.3.2. Os textos reivindicatórios: documentos identitários.....	193
5.3.3. O livro da escola do povo Juruna: práticas de autoria Juruna.....	202
5.4. A POLÍTICA DE RESGATE CULTURAL.....	218
5.5. OS INTERCÂMBIOS CULTURAIS: Os processos de aprendizagem Intra e Extra aldeia.....	222
6. NOMEANDO A ESCOLA, NOMEANDO A SI MESMOS: “Tanto dentro da sala de aula como fora eles sempre orientavam e organizavam esses eventos, reunião, manifestos, essas coisas assim...”	227
6.1. FORTUNATO JURUNA E A LUTA PELAS TERRAS OCUPADAS PELOS JURUNA.....	228
6.2. A TRANSIÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA KORINA JURUNA: “A SEMED até dizia que aprendia muito com a gente!”	255
6.3. AS FICHAS INDIVIDUAIS DA SEMED/ALTAMIRA: Quem eram os alunos indígenas que frequentavam a escola Korina Juruna?	260
6.4. OS “PRESENTES” DA ELETRONORTE: “O CIMI é muito político!”	263
7. “ELES NÃO ENSINAVAM NADA VOLTADO PARA A NOSSA CULTURA: ISSO FOI TIRADO DE NÓS”!.....	266
7.1. “NOVOS” MODOS DO FAZER DOCENTE: A SEMED de Altamira à frente da Escola Korina Juruna	266
7.2. UMA PEDAGOGIA CONSTRUÍDA NA EXPERIÊNCIA E NO CONFRONTO/ENCONTRO COM O OUTRO	282
7.3. NÃO, NÃO É ISSO QUE A GENTE QUER! PERCEPÇÕES JURUNA SOBRE A MUDANÇA DA ESCOLA	293
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	301
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
APÊNDICES.....	317

É então, com licença que peço aos Juruna para mais uma vez trazer aspectos de suas histórias, lutas e resistências, desta vez sobre a história de sua escola e de suas experiências de educação escolar indígena.

APRESENTAÇÃO

Esta Tese desenvolvida na área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação, no Programa de Doutorado da FEUSP realizou um estudo sobre as culturas escolares, histórias da Educação e atuação docente na Escola Korina entre os indígenas Juruna da aldeia Paquiçamba, localizada na Terra Indígena (TI) Paquiçamba, no estado do Pará, no período de 1994 a 2014. Tal escola foi criada já no contexto do novo ordenamento jurídico pautado pela Constituição de 1988, em que os Povos Indígenas tiveram assegurado a educação diferenciada enquanto um direito, sendo responsabilidade do Estado efetivá-la por meio de suas agências estatais, como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Fundada no ano de 2000, por iniciativa da Prelazia do Xingu e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, entidades ligadas à Igreja Católica, a escola Korina Juruna tem uma história com muitas singularidades, como se observará no decorrer do trabalho. A escolha do ano de 1994 para demarcar o início do estudo deve-se ao fato de que neste ano chega ao Xingu, uma das primeiras professoras que vai assumir a escola Korina na aldeia Paquiçamba, e também devido tal ano remeter ao contexto de maior atuação da Prelazia do Xingu e do CIMI junto aos indígenas, por meio da fundação de escolas. A partir de 2004 se apresentam novas configurações no interior da escola Korina Juruna, assumida integralmente por professores contratados pelo município via Prefeitura de Altamira. O período delimitado para este trabalho se encerra em 2014, quando a atuação do poder municipal de Altamira à frente da gestão da escola se encerra. As fontes reunidas e consultadas na pesquisa correspondem a uma documentação diversa como cartas, relatórios, ofícios, jornal Porantim, revista Mensageiro e documentos escolares pertencentes aos arquivos do CIMI em Altamira e Belém, assim como relatórios, cartas dos Juruna, ofícios e memorandos pertencentes ao arquivo da Funai em Brasília. No arquivo da Secretaria de Educação de Altamira - SEMED/Altamira, também foi possível consultar alguns documentos referentes à escola estudada. Além dessa documentação escrita, a pesquisa envolveu entrevistas, em que busquei ouvir os próprios Juruna, assim como o corpo docente que atuou na escola Korina. No processo de entrevistas foram surgindo fotografias, a maior parte pertencente a arquivos pessoais de professoras e professores do CIMI, que foram entrevistados, e outras pertencentes a meu arquivo pessoal. Este conjunto de fontes permitiu reconstituir a trajetória histórica da escola no período investigado, identificando seus agentes e as diferentes práticas que foram dando vida à escola. A história e as culturas escolares da Escola Korina Juruna se apresentam marcadas pela heterogeneidade de agentes, seja da Igreja Católica, seja do Estado, este fundamentalmente

representado pelo poder municipal através da SEMED/Altamira. Pela perspectiva da história cultural procuro compreender a história da Escola Korina Juruna, a partir da ótica dos sujeitos sociais que, mediante suas práticas, deram sentido e forma à escola e que terminaram por formar entre os Juruna uma visão ideal de como a escola deveria ser. Esses sujeitos (estatais e missionários) apresentaram diferentes perspectivas e formas escolares entre os Juruna, marcando, deste modo, as visões desses indígenas. Por outro lado, tais indígenas também não eram homogêneos, mas constituídos por trajetórias e histórias familiares diversas, o que influenciou e, por vezes, pautou o diálogo/confronto sobre o tipo de Escola que desejavam. A inserção da escola entre os Juruna demarca um novo contexto na história do grupo, a partir do qual passaram a atribuir novos sentidos a si mesmos, enquanto um grupo indígena, e também em relação ao Território e à dimensão interétnica mais ampla. No trabalho, o conceito de cultura escolar permitiu operar as fontes entre o instituído e o não instituído, bem como perceber os sentidos, as práticas e as representações que os sujeitos sociais indígenas e não indígenas inscreveram na identidade da escola, vendo-a como um espaço de constante negociação/disputa/subversão, em que os Juruna questionavam as ações executadas junto a eles, seja pelo CIMI, seja pelas políticas educacionais implementadas pelo Estado. Os conflitos, as contradições compuseram culturas escolares plural e heterogênea na história desta escola.

Parto da perspectiva de que a instituição escolar, embora tenha uma história própria e um todo já estruturado que lhe confere uma forma já estabelecida, não constitui uma instituição pronta e fixa junto aos Juruna. Pelo contrário, defendo a ideia de que esses indígenas realizaram um constante esforço de trazer a escola para perto de seus interesses, tanto subvertendo, como negociando com o que estava sendo instituído, de maneira que, dependendo dos agentes envolvidos, seja do Estado, seja da Igreja ou de agremiações outras, avançou-se ou não em perspectivas de educação mais condizentes em relação aos indígenas.

A estruturação da tese se baseou no diálogo com as fontes, de modo que a discussão se encontra distribuída em sete capítulos. No capítulo introdutório realizo um levantamento bibliográfico sobre as escolas indígenas situando a produção sobre esta temática a partir dos Programas de Pós-graduação em Educação mais antigos do Brasil e em seguida contextualizo a presente pesquisa no âmbito das produções no campo da História da Educação. No segundo capítulo realizo um recorte para o conceito de culturas escolares, dando um enfoque pela perspectiva da história cultural, pois procurei analisar a história da escola a partir de seus sujeitos, trazendo à superfície as suas experiências, contradições, concepções e as práticas envolvidas no processo complexo de constituição da instituição escolar entre os Juruna. Autores como Azanha (1991), Viñao Frago (1995) e Julia (2001) chamam a atenção para a atuação dos

professores e das instituições às quais os docentes encontram-se vinculados para a compreensão da constituição das culturas escolares. No terceiro capítulo, procuro discutir quem eram as professoras e professores missionários que atuaram na Escola Korina Juruna, destacando suas trajetórias pessoais, profissionais, políticas e a formação que recebiam das instituições às quais estavam vinculados. Deste modo, por meio das experiências docente e missionária neste capítulo procuro também escrutinar o *modus operandi* da Igreja Católica por meio da Prelazia do Xingu e do CIMI. No quarto capítulo, tematizo a fundação da escola e quando as professoras e professores missionários estão lá, junto com os Juruna. Neste capítulo, privilegio as estratégias e procedimentos adotados com o intuito de “cativar” os indígenas. Assim, a pesquisa bibliográfica, as visitas e a elaboração de um perfil populacional Juruna remetem a uma prática peculiar às entidades ligadas à igreja. A construção do espaço escolar com a escolha da localização, os materiais utilizados, a mobília e a ornamentação da sala de aula remetem a concepção de educação missionária. A concepção de educação missionária segue sendo delineada no capítulo seguinte, no qual procuro esboçar o saber fazer das professoras, destacando os elementos que alicerçaram a prática missionária à frente da escola e na comunidade. Abordo, aqui, a proposta pedagógica, a organização do trabalho docente, o tempo escolar e as atividades político-pedagógicas desenvolvidas na dinâmica escola/comunidade, comunidade/escola como, por exemplo, os textos reivindicatórios e os textos escolares que, em conjunto com outras atividades, compõem um programa didático que, na concepção Juruna, denominava-se de “aprendizado do indígena”. A concepção missionária de educação, ao apresentar um modelo de escola, abriu os Juruna para outras perspectivas sobre eles próprios. No sexto capítulo, esboço a dimensão político - pedagógica da escola, em que a retomada de terras pertencentes ao território dos Juruna ganha força. Ao mesmo tempo já estão em curso as discussões para a implantação do Projeto Hidrelétrico Belo Monte pelo Estado brasileiro com o qual os Juruna vão se confrontar. Neste contexto, a escola se configurou num espaço estratégico de luta e resistência. A transição da gestão da escola para a SEMED de Altamira se caracterizou por mudanças, pois com a saída definitiva das professoras - missionárias e a entrada de professores contratados pelo Estado assiste-se a novas configurações escolares. No sétimo capítulo discuto tais mudanças que passaram a marcar a trajetória da escola e como os Juruna as interpretavam.

1 INTRODUÇÃO

A expressão “vai dá muito trabalho”! utilizada como título da tese foi extraída de um dos relatórios que eram costumeiramente redigidos pela prática missionária do CIMI. Nesses documentos, os missionários procuravam narrar o cotidiano vivido junto aos Juruna e ressaltavam os desafios de estarem ali, construindo algo importante não apenas na vida indígena, mas em suas próprias vidas. Foi em um desses momentos, durante a construção da escola, isto é, de um espaço que seria destinado na aldeia, às atividades de educação, que o indígena Marino Juruna expressou a frase acima mencionada, a qual foi registrada pela professora missionária com o intuito de indicar a morosidade da situação. Procurei analisar essa expressão não pela ótica missionária, mas pela ótica dos Juruna, considerando que na voz de Marino, a expressão poderia indicar uma preocupação em relação à intervenção que passariam a ter a partir da construção da escola e da consequente presença dos missionários atuando junto deles. Deste modo, a preocupação indígena remete a uma questão que está no cerne dos debates sobre a educação escolar junto aos povos indígenas.

Desde os anos de 1970, a educação escolar indígena vem sendo objeto de reflexão e pesquisa em vários campos do saber, existindo uma larga literatura a respeito. Até hoje, o debate é fértil sobre a natureza da instituição escolar junto aos povos indígenas. Um dos primeiros trabalhos a manifestar preocupação quanto a essa questão foi de Meliá (1978), que procurou definir os conceitos de “educação indígena” e de “educação escolar indígena”, pois em sua visão era urgente escrutinar as práticas educativas que estavam em curso no cotidiano das escolas nas aldeias. Que, para o referido autor, não se constituíam em ações neutras, mas em iniciativas pautadas em visões de mundo obedientes a princípios e lógicas de pensamento que não pertenciam ao universo sociocultural indígena, sendo, portanto, uma educação exógena ao indígena. Para Meliá (1978), tal educação divergia da “Educação Indígena”, que seria aquela vivida e apreendida na comunidade, sem um espaço e um tempo definidos para ocorrer. A “Educação para o índio” denunciava ele, seja aquela dirigida pelas missões, seja aquela ofertada pelo Estado, procura por meio da instituição escolar romper com a tradição indígena, ou seja, caracteriza-se por processos que procuram intervir diretamente na cultura indígena.

Em um novo contexto marcado pelas políticas públicas educacionais caracterizadas pelo viés do discurso da Educação escolar indígena diferenciada, D’Angelis (1999, p.22) reacende o debate com o artigo “Contra a ditadura da escola”. Discute-se nesse trabalho a necessidade de reconhecer que a escola, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, é uma instituição não-indígena. Assim, o que se tem “são escolas mais

ou menos indianizadas, sendo tentativas de “tradução da escola para o contexto indígena”, mas não escolas indígenas. Para D’Angelis (1999), transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar seria uma ocidentalização de tal cultura, com a conseqüente deformação e usurpação de espaços próprios da educação indígena. Por sua vez, Lopes da Silva (2001, p.13) adverte que “as escolas nas aldeias não podem ser vistas meramente como instituições externas ou alheias à especificidade de cada grupo”. Segundo esta autora, as escolas nas aldeias são hoje, tanto “nativas” quanto “exógenas”, podendo se considerar que há, de fato, “escolas indígenas”. Bittencourt e Silva (2002) procuram neste debate, novamente chamar atenção para os diferentes processos de educação que permeiam a problemática presença da escola no contexto indígena. Para essas autoras há uma distinção dos processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social vivida pelas sociedades indígenas em relação aos processos educacionais que sejam decorrentes de situações de contato.

Cohn (2016, p.317) tem chamado atenção para o cuidado nas análises sobre a escola indígena, caracterizadas pela polarização que “a marca como instituição externa imposta de modo violento, ou instituição interna que é apropriada e indigenizada”. Ou seja: pelos autores já citados podemos observar que a problemática da Escola entre os indígenas continua reacendendo discussões e debates sobre o que de fato as Escolas são quando estão lá, junto a eles. Parto da ideia de que a escola propicia uma pluralidade de experiências escolares e que essas experiências não obedecem a modelos pré-estabelecidos acerca de um conceito de escola, de cultura, de indígena, mas que essas experiências escolares vão sendo tecidas em espaços-tempos diversos, heterogêneos por aqueles que vivenciam cotidianamente as contradições, as circunstâncias, os (des) caminhos que a Escola impõe. Logo, a forma escolar não está fixa, mas imersa em um campo de tensões e contradições marcado pelas ações dos diferentes sujeitos em disputa na e pela escola.

Diante de tal debate e das questões que o tema vem suscitando é que justificamos a relevância da presente pesquisa que, partindo da história e das culturas escolares da Escola Korina Juruna, desenvolve os seguintes questionamentos:

- a) Por que a Escola se constituiu entre os Juruna, somente no ano de 2000 e por iniciativa da Igreja Católica, ainda que tal povo teoricamente já estivesse em contato com a sociedade envolvente desde o século XVII, e no ano 2000 já estivesse em curso no país, a implementação de uma legislação educacional em maior consonância com os direitos indígenas?
- b) Que forma escolar se delineia com a fundação da Escola Korina em 2000, com a Prelazia do Xingu e o CIMI, quando as professoras missionárias iniciaram as atividades escolares?

c) Em que moldes se deu a inserção do Estado, através da SEMED-Altamira na direção da Escola Korina Juruna, na promoção de uma educação escolar indígena sob a perspectiva de uma educação diferenciada?

d) Quais as percepções dos Juruna sobre as políticas de educação “missionária” e “estatais” na condução de sua Escola?

Ciente da complexidade que envolve o debate anteriormente aludido e embora a pesquisa se situe na investigação de processos educativos referentes à escola, procurei não perder de vista a relação desta instituição com o contexto relacionado aos aspectos culturais dos Juruna. O tema da relação escola e cultura há muito vem sendo discutido na educação. Neste caminho, tem-se o trabalho de Forquin (1993) que faz uma discussão sobre a literatura publicada na Grã-Bretanha, chamando atenção para as contribuições de autores como Raymond Williams (1961) e P.H. Hirs no debate, no contexto intelectual inglês, principalmente no campo da sociologia do currículo. Conforme Forquin (1993), deve-se prestar atenção para o fato de que toda educação e, em particular, toda educação do tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Para referido autor não se pode apegar-se à afirmação geral e abstrata da unidade da educação e da cultura, sendo necessário matizar, especificar e construir uma verdadeira problemática entre escola e cultura.

De acordo com Forquin (1993), a escola transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, pois estes podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Na vertente desse autor, propõe entender a relação entre educação e cultura mais por meio da metáfora da bricolagem do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. Nesta direção, Forquin (1993, p.17) defende a ideia de que a cultura escolar:

repousa sobre saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos, na qual não é possível ver o decalque pura e simples de uma cultura dominante preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal grupo de pressão exterior a escola, o que não a impede de se construir através de conflitos e em função de dinâmicas claramente identificáveis. Reconhecer a especificidade da cultura escolar não equivale a separar os “sistemas de pensamento subjacente aos sistemas de ensino dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver a Escola como simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa.

Também com a intenção de entender essa complexidade Julia (2001), no campo intelectual francês e seguindo a perspectiva de uma análise sócio-histórica¹, critica as interpretações centradas no caráter normativo da Escola, definindo a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p.10)

Em tal visão, essas “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens” (JULIA, 2001, p.1), sendo importante, conforme Julia (2001), não ficar restrito ao ambiente escolar, mas buscar analisar a relação da escola com a sociedade, pois em sua visão, a cultura escolar, não pode ser estudada sem uma análise precisa das relações sociais conflituosas ou pacíficas que a escola mantém, a cada período de sua história e com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.

A cultura escolar, conforme Julia (2001, p.32), “é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”. Nesse sentido, chama atenção para as permanências, conflitos e rupturas na análise desse processo. Julia (2001, p.23) explica que, quando uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são eliminados, bem como as antigas divisões não são apagadas em sua análise, na verdade, “novas restrições somam-se simplesmente às antigas”. A cultura escolar analisada por Julia (2001, p.23) “desemboca no remodelamento dos comportamentos na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

Para Azanha (1991), a escola é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia, pois a transmissão cultural efetuada pela escola é, ao mesmo tempo, uma recriação cultural, sendo no interior da sala de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Conforme referido autor, descrever a escola é descrever a formação de “práticas escolares” e os seu correlatos “objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentação, ‘resultados’ escolares e etc.” (AZANHA, 1991, p.67).

Nesta discussão, Vincent, Lahire e Thin (2001, p.35) propõem uma teoria da forma escolar, que seria pensar a realidade escolar em termos de forma escolar de relações sociais,

¹ Gatti Júnior (2006) destaca que no caso do campo francês, já se vinha construindo uma tradição da história enquanto problema, perspectiva que marcara a Escola do Annales nos anos de 1920 e que terá expressão na obra de Ariés. A sociologia crítica de autores como Bourdieu, Passeron e Boudon também é destacada como contribuição importante no campo francês, para as reflexões de autores posteriores, dentre os quais Julia.

apresentando a possibilidade de questionar a relação entre grupos sociais e formas sociais. Na perspectiva desses autores: “uma forma de relações sociais, do mesmo modo que a relação com o mundo que é indissociável, nunca é a propriedade exclusiva de um grupo social: uma forma não é uma coisa que fosse possível possuir como se possuem bens”. Segundo Vicent, Lahire e Thin (2001, p.36), “a forma escolar das relações sociais não se detém as portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes”. A partir de uma análise sócio histórica, afirmam que:

os sujeitos sociais têm uma história, uma gênese, e não são agentes de interações anônimas, sem passado”, de maneira que “uma prática não é compreensível sem uma relação com o modo de apropriação (aquisição) desta prática e por referência a história dos sujeitos sociais que a realizam” (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p.37).

Ainda de acordo com as reflexões de Vincent, Lahire e Thin (2001, p.36), a linguagem e a dimensão cognitiva também merecem atenção na análise do social, pois:

A forma assumida pelos laços sociais é indissociável das múltiplas práticas de linguagem que, aliás, são uma dimensão constitutiva dessa forma. Como o vínculo social é de saída da ordem da linguagem e a consciência “individual” toma forma somente através da linguagem, o tipo de consciência de relação do indivíduo com o mundo e com os outros varia com as formas estabelecidas pelos vínculos sociais; a lógica cognitiva não é senão a lógica das formas de relações sociais.

A preocupação em compreender a relação escola e cultura também se manifesta nas reflexões de McLaren. Na visão deste autor (1991, p. 35), a cultura da sala de aula:

não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos.

Com o intuito de apresentar uma cartografia da escola, McLaren (1991) chama atenção para a dimensão ritual das escolas, sendo essas instituições intrincadamente estruturadas e ritualmente saturadas e que servem como repositórios de um sistema complexo de símbolos. McLaren (1991) destaca a importância de um exame da escola como representação teatral ritualística que fornece uma base fecunda para entender o *modus operandi* do encontro pedagógico. Na visão desse autor, os rituais transmitem ideologias sociais e culturais sendo possível saber como “funcionam”, examinando os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico. Assim, para McLaren (1991), é importante investigar o cotidiano escolar analisando o fazer de alunos e professores, problematizando os sentidos atribuídos às suas ações diárias ritualizadas em atividades praticadas na escola, desde de reuniões escolares e lições.

Essas ritualizações também podem ser percebidas nas formas temporais e espaciais da escola. Neste sentido, Viñao Frago (1995) chama a atenção para o tempo e os espaços escolares como categorias relevantes para a organização da vida escolar, antes vistas apenas como

estruturas naturalizadas e neutras. Referido autor considera que o espaço escolar institui um sistema de valores em uma materialidade, quadros para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma simbologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e até ideológicos. Assim, a cultura escolar : “es toda la vida escolar” e isto inclui “hechos e ideas, men-tes y cuerpos, objetos y conductas, modo de pen-sar, decir y hacer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69) Assim o tempo escolar é um tempo aprendido que conforma “el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un “hecho cultural” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.72).

Viñao Frago (1995, p.72) ainda considera que há uma variedade de tempos, pois o tempo escolar “és construcción social historicamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia, la experiencia temporal”. Nesta visão, o tempo escolar institucional oferece diversas configurações de níveis, sendo uma arquitetura temporal composta por tempos escolares no plural. Estes compreendem desde aquele tempo de longa duração materializado nos ciclos, níveis, cursos e ritos. O tempo estabelecido nos calendários escolares e o tempo que Viñao Frago (1995; 2007) denomina de micro e intrahistória da escola, como o tempo das disciplinas e das atividades. Nesta direção este autor adverte sobre a relevância de se pensar a cultura escolar no plural dada a especificidade que marcam os espaços/tempos de uma dada cultura escolar na história da escola.

Nesta mesma direção, Escolano (2017) entende que a cultura da escola se constitui numa cadeia de rituais interativos que está imersa num arquipélago de ritos. Conforme este autor, a práxis é a fonte da cultura escolar que, em sua concepção, transcende a mera racionalidade instrumental de ação, mas que busca significados compartilhados entre os sujeitos que podem atribuir sentidos às suas construções.

Essas ritualizações também podem ser observadas na constituição dos espaços escolares. Dussel e Caruso (2003) concebem o espaço da sala de aula como um lugar de tradição herdada, possibilitando tanto a reinvenção como a construção de novos modos de fazer e de pensar a educação. Para esses autores, a constituição do espaço da sala de aula ajuda não apenas na compreensão de suas transformações ao longo do tempo, mas também naquilo que se manteve e se sedimentou, tornando a escola uma bricolagem de ideias, formas e práticas. Com isso, chamam atenção para as formas de ensinar, para as técnicas e as palavras que também possuem um passado, pois são fruto de situações que foram vividas concretamente como respostas a desafios ou a problemas específicos e que ao serem utilizadas no presente, guardam parte dos seus significados.

Pelo investimento teórico realizado pelos autores já mencionados podemos observar que a relação escola e cultura se constitui num campo relevante de estudo da história da Educação e que as reflexões empreendidas nesse campo de pesquisa podem apontar novas possibilidades investigativas sobre a escola nos diversos contextos culturais indígenas. Mas e a escola indígena, como vem sendo investigada. A seguir, um olhar a partir dos programas de educação mais antigos do país.

1.1. AS ESCOLAS INDÍGENAS: UMA BREVE INCURSÃO BIBLIOGRÁFICA

O estudo das instituições escolares tem longa trajetória acadêmica na historiografia da educação brasileira², sendo na atualidade, um tema de pesquisa significativo entre os pesquisadores da educação³ (NOSELLA; BUFFA, 2005). Entretanto, uma escrita sobre as escolas indígenas ainda se encontra esquecida nos manuais de história da educação do Brasil, embora venha sendo importante temática de estudo no âmbito da educação. No cômputo da historiografia educacional, os indígenas comumente aparecem no período colonial, com a educação jesuítica e depois desaparecem configurando a visão propagada nos livros didáticos de que a história dos indígenas é coisa de um passado muito distante, que não faz parte do momento presente. Mesmo com o crescente interesse pela temática nos cursos de pós-graduação em educação, tal visão ainda perdura nos livros de história da educação brasileira, sendo um daqueles “objetos perdidos” pela história.

A renovação teórica e metodológico na história da educação, propiciou novos enfoques e debates, contribuindo para uma nova escrita da história da educação brasileira. Conforme observa Gatti Júnior (2002, p.20):

perceber-se que a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educativa, ou seja, daquilo que lhes confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos.

A propósito dessa discussão, Buffa (2002) também corrobora essa tendência de se buscar traçar um retrato da escola com seus sujeitos sociais, aspectos de sua organização, seus

² Sobre essa contextualização Gatti Júnior e Gatti (2015) demarcam a década de 1950, a partir de iniciativas de pesquisadores vinculados aos centros regionais de pesquisa educacional considerados como pioneiros, bem como as iniciativas acadêmicas lideradas por Laerte Ramos de Carvalho da Universidade de São Paulo. A partir dos anos de 1960 com a criação dos cursos de pós-graduações em Educação no Brasil que as pesquisas sobre as Instituições escolares terão lugar e investimentos.

³ Estes autores afirmam que não apenas no Brasil, mas destacam que em Portugal, França, Itália e Espanha as pesquisas sobre esta temática têm se destacado.

cotidiano e rituais, sua cultura e seus significados, procurando relacioná-los em uma dada sociedade. Observando-se, assim, um deslocamento na ciência histórica, com vista “em trabalhar nas margens, fazendo um desvio para zonas silenciosas” (CERTEAU, 2017). Todavia, mesmo com essa mudança de perspectiva, o tema das escolas indígenas em diferentes tempos e espaços ainda é um tema que precisa ser explorado pelos pesquisadores da História da Educação.

Como exemplo desta necessidade podemos citar o balanço crítico sobre as pesquisas que vinham sendo produzidas sobre as Instituições Escolares no Brasil. Nosella e Buffa (2006, p.7) constataram que no período de 1971 a 2005, “as instituições mais antigas e socialmente prestigiadas foram as mais estudadas”, sendo que as Escolas do Trabalho e as mais modestas destinadas às populações carentes eram pouco representadas no período. Observando um crescimento sobre a temática das Instituições Escolares, principalmente a partir dos anos de 1990, Nosella e Buffa (2006) realizaram um levantamento sobre a produção escrita acerca da temática no acervo de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em educação das seguintes universidades: USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP, PUC/RJ, UFRJ, UFMG, UFSCAR, UFU, UNIMEP, bem como nos Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e nos arquivos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no período de 1971 a 2005.

A partir de tal levantamento, Nosella e Buffa (2006) organizaram uma classificação (Quadro 1) com Tipologia das Instituições Escolares investigadas:

Quadro 1 - Tipos de Instituições Escolares estudadas no período de 1971 a 2005

N.	TIPOS	QUANTIDADES
1	Instituições particulares de ensino básico (laicas e confessionais)	48
2	Instituições de ensino superior (públicas e privadas)	29
3	Instituições de ensino profissional (médio e superior)	27
4	Escolas normais (públicas e privadas):	21
5	Instituições de referência (Exemplo: Colégio Caraça, Colégio Pedro II, antigos colégios Jesuítas)	01
6	Institutos de pesquisa (exemplo: Agrônômico, Butantã, Pasteur)	11
7	Ensino básico público:	09
8	Grupos escolares:	05
9	Estudos gerais sobre a temática de instituições escolares	05

10	SENAI/SENAC	02
11	Outras instituições de educação, não escolares (SEE, MEC)	02
12	APAE	01

Fonte: Nosella e Buffa (2006)

Elaboração: Márcia Saraiva, 2019

Esse levantamento tinha como principal objetivo investigar o referencial metodológico utilizado pelos pesquisadores, mas ao mostrar a classificação dos dados quanto aos tipos de instituições investigadas, como se observa no Quadro 1, não aparecem as escolas indígenas. Segundo Nosella e Buffa (2006), neste momento, as pesquisas privilegiavam as instituições educacionais mais prestigiadas, geralmente localizadas na área de abrangência dos cursos de pós-graduação pioneiros em educação no Brasil, demonstrando, deste modo, um primeiro momento da escrita da história das Instituições Escolares em que a experiência de outros grupos sociais era pouco explorada.

No levantamento realizado por Santos e Vechia (2019), nos artigos publicados na Revista Brasileira de História da Educação, no período de 2001 a 2018, os autores chegaram a (4) quatro categorias de artigos, quais sejam: espacial, temporal, intelectual e, por último, a categoria social, legando um levantamento criterioso sobre os estudos das Instituições Escolares publicados na revista. Nas 48 edições publicadas no período, foram publicados 424 artigos, sendo que 104, ou seja, 24, 5% focalizavam o tema da história de Instituições Escolares.

Nos artigos levantados por Santos e Vechia (2019), apareceu na categoria “completo”, um artigo intitulado “Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874- 1889), de autoria de Arantes, publicado na RBHE em 2009. Quando Santos e Vechia (2019) organizam as Escolas analisadas por regiões que concentram a autoria das investigações e a localização das escolas, fica evidente o quanto é diminuto o interesse pelas escolas indígenas. Em tal categoria aparece apenas uma Escola estudada no Estado do Amazonas, a Escola Salesiana do Rio Negro - e outras para indígenas do Rio Negro, fazendo referência, portanto, a somente dois artigos publicados sobre o tema a escola Indígena neste período.

Entretanto, em diálogo com a investigação realizada por Nosella e Buffa (2009), Santos e Vechia (2019) afirmam que a história das instituições escolares expressa nos artigos publicados na Revista Brasileira de História da Educação, no período estudado, já indica uma preocupação dos pesquisadores em buscarem uma história mais plural. Sobre esse ponto, concluem:

Verificamos que várias das escolas pesquisadas nos artigos da RBHE não estão no rol daquelas socialmente mais prestigiadas. De fato, mostramos que um grupo significativo de pesquisadores escolheu contar a história de instituições cuja finalidade era atender os sujeitos para os quais, até então, a escolarização havia sido negada: ex-escravos, negros, órfão, homens e mulheres pobres, operários e trabalhadores em geral, migrantes internos, imigrantes e sua descendência (SANTOS;VECHIA, 2019, p.14).

Outro ponto verificado pelos autores se refere ao fato de que a concentração das pesquisas sobre as Escolas ainda se localiza no sudeste e sul do Brasil, mas ressaltam na atualidade, o surgimento de estudos sobre história de instituições escolares nas demais regiões do país. Porém, essa pluralidade não se expressa para os estudos sobre as escolas Indígenas, independentemente da região em que esses estudos foram localizados, não obstante a presença de cursos de pós-graduação em regiões com escolas voltadas para indígenas.

Isso fica mais claro no Levantamento de Alves, Nery e Silva (2019), realizado nos cursos de Pós-graduação das Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Estadual do Pará (UEPA), instituições situadas no Estado do Pará, onde as populações indígenas são bastante expressivas. Alves, Nery e Silva (2019) construíram uma cartografia das produções sobre a história da educação no Estado, tomando por base as teses e dissertações defendidas no mesmo período do estudo de Santos e Vechia (2019), isto é, de 2005 a 2018. Das 325 dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPA, os autores constataram que 53 (16,5%) delas, vinculavam-se ao campo da história da educação, sendo que 26% situavam-se no eixo temático de políticas e instituições educativas. Dentre essas 53 dissertações, por sua vez, verificaram que apenas uma versava sobre a temática aqui investigada, a pesquisa de Josiel Vieira de Abreu, defendida em 2014, com o título “A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém entre 2006 a 2012”. Entre as Teses levantadas pelos autores, que totalizaram 119 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 25 Teses (21%) estavam no campo da História da Educação. Entretanto, ao analisar a tabela apresentada no estudo, não se verificou nenhuma tese sobre as Escolas Indígenas.

A situação muda um pouco quando Alves, Nery e Silva (2019) apresentam a Tabela das dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em educação na UEPA. Das 35 dissertações defendidas em tal Programa, 3 remetem à Escola Indígena, a saber, as pesquisas de Maria José Ribeiro de Sá, com o título “Saberes culturais Tenetehara e educação escolar indígena na aldeia Juçaral”, de 2014; de Maria Gorete Cruz Procópio, com o título “A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço educativo e manifestação de saberes”, de 2015, e por último, a pesquisa de Julia Cleide Teixeira de Miranda com o trabalho “O ritual da

festa do moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê –Tenetehara”, também de 2015. Ou seja, mesmo nos Programas de Pós-graduação em educação no Estado do Pará, na Amazônia brasileira, constata-se o mesmo quadro desenhado em âmbito nacional, marcado por uma produção acadêmica tímida em relação ao tema Escola Indígena na história da educação. Neste cenário as produções de pesquisa da Pós-graduação em Educação na UEPA são importantes. Tanto o trabalho de Sá (2014), de Miranda (2015) como de Procópio (2015) chamam atenção para a relevância dos saberes indígenas e para uma atenção aos próprios espaços indígenas de aprendizagem, no qual a educação escolar indígena precisa dialogar.

É importante ressaltar que o tema da relação dos indígenas com a escola acabou se construindo como um tema interdisciplinar, levando a reflexões acadêmicas em um vasto campo de conhecimento como na antropologia e na área da linguística. No âmbito do interesse da Educação sobre o tema, podem-se destacar trabalhos pioneiros como se observa a seguir (Quadro 2), com as pesquisas de Nancy Antunes Tsupal, e de Luiz Otavio Pinheiro Cunha, ambos da Universidade de Brasília – UnB. Na Antropologia cabe destaque para a pesquisa de Eneida Assis que em âmbito nacional inaugura o interesse pela temática.

Quadro 2 - Primeiros trabalhos sobre Educação Escolar Indígena no Brasil

Ano	Título	Autor	Instituição
1975	Educação e sociedades tribais	Silvio Coelho dos Santos	FORD/Universidade de Santa Catarina
1978	Educação Indígena e Alfabetização	Bartomeu Meliá	CIMI
1978	Educação Indígena Bilíngue particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões	Nancy Antunes Tsupal	UnB/Educação
1981	Educação: uma frente ideológica?	Eneida Assis	UnB/Antropologia
1990	A política Indigenista no Brasil: As Escolas mantidas pela Funai	Luiz Otavio Pinheiro Cunha	UnB/Educação
1990	Já que é preciso falar com os Doutores de Brasília: subsídios para o planejamento de um curso de Português oral em contexto indígena	Terezinha de Jesus Machado Maher	Unicamp/Linguística
1992	Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo	Mariana Kawall Leal Ferreira	USP/ Antropologia

	sobre povos indígenas e educação escolar indígena no Brasil		
--	--	--	--

Fonte: CAPACLA, 1995

Elaboração: Marcia Saraiva, 2021

O interesse pelo tema na Educação começa a ganhar corpo nos anos de 1990, como se verificará no Levantamento bibliográfico realizado nos bancos de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, da Universidade de São Paulo/USP e da Universidade Estadual Paulista/UNESP. Somente no século XXI, começam a se diversificar os temas, com ênfase na temática de currículo, formação de professores, disciplinas escolares, ensino e outros temas como se observará a seguir⁴.

No Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, no período de 1997 a 2017, foram identificadas cinco (5) dissertações que tiveram como tema, disciplinas escolares, principalmente história, matemática e formação de professores, como exposto a seguir (Tabela 1).

⁴ foi realizado o Levantamento Bibliográfico no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação mais antigos no país, utilizando as seguintes palavras chaves: indígenas, educação indígenas e Lei 11.645/2008.

Tabela 1 - Distribuição dos títulos de teses e dissertações em educação na UNICAMP de 1997 a 2017

Autores	Títulos	Ano de defesa	Linhas de pesquisas
Pedro Scandiuuzzi	A dinâmica da contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa em etnomatemática	1997	Educação Matemática
Paulo Borges	Ymã, ano mil e quinhentos: escolarização e historicidade Guarani mbya na aldeia de Sapukai	1998	Metodologia de Ensino
Carmen Scriptori	Modelos organizadores de pensamentos físico: um estudo com crianças indígenas e não-indígenas	1998	Psicologia Educacional
Roseli Corrêa	A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões	2001	Educação
Beatriz da Silva	Educação escolar indígena: mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas, MG)	2010	Ensino e Práticas Culturais
Artur Costa	O ensino de História da América: trajetórias e as representações sobre os indígenas nos livros didáticos	2012	Educação, conhecimento, Linguagem e Arte
Ramayana Albuquerque	Um estudo sobre a criação e implementação da Universidade da Floresta no Acre: uma discussão sobre conhecimentos tradicionais	2015	Ciências Sociais na Educação
Érika Ferri	Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: um estudo de caso da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	2015	Ensino e Práticas culturais
Maria Zenaide G. de Castro	Tecendo novos olhares para a educação escolar indígena: a escola	2015	Ciências Sociais na Educação

	diferenciada Huni Kuin e seus diversos atores		
Gilberto Rodrigues	Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra indígena Maró	2016	Filosofia e História da Educação
Beatriz da Silva	Currículos e Identidades: Tiroteio narrado ao som do maracá	2017	Educação
Carolina Osorio	Veni, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna	2017	Ensino e Práticas culturais

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP, 2019.
Elaboração: Marcia Saraiva

Entre essas dissertações cabe chamar a atenção para dois trabalhos: um, de Maria de Castro com o título “Tecendo olhares para a educação indígena escolar indígena: a escola diferenciada Huni Kuin e seus diversos atores”, de 2015, em que se discute como as diversas percepções dos atores sociais sobre a escola Huni Kuin são sobrepostas em diferentes esferas sociais e institucionais. E, principalmente, com os Huni Kuin atuam e se articulam na instituição chamada escola. Outro trabalho é Silva (2010), com o título “Educação Escolar Indígena: mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. indígena Xucuru Kariri Warcanã em Caldas em Minas Gerais”, que traz por meio das narrativas dos atores sociais envolvidos no processo educacional da escola, a percepção sobre o que pensam e entendem por uma escola indígena diferenciada.

No conjunto das teses foram identificadas oito pesquisas, cujos temas, mais diversificados que no caso das dissertações, envolvem disciplinas escolares (matemática, física e educação física), políticas públicas, currículo, educação e identidade étnica. Entre as teses, por exemplo, a pesquisa de Silva (2017), com o título “Currículo e identidade: tiroteio narrado ao som do maracá”, problematiza a produção e implementação do currículo na E.E. Indígena Xucuru, kariri, em Caldas, no Estado de Minas Gerais. A partir de narrativas do grupo, dos professores e lideranças indígenas, a autora busca demonstrar como, por meio de suas histórias, essas etnias constroem e problematizam as identidades fixas do índio imaginário, contextualizando o currículo em sala de aula diante de um quadro de múltiplos pertencimentos e diversos campos de poder.

Outra tese que se destaca é a de Rodrigues (2016), com o título “Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró”, cuja pesquisa também vai na perspectiva de analisar o processo contraditório da Escola entre os indígenas. Ao mesmo tempo em que a escola introduz valores exógenos, ela também contribui no processo de reafirmação étnica. No caso dos índios Borari, Rodrigues (2016) afirma que as atividades escolares nas disciplinas de notório saber e na língua Nheengatu expressam esse fortalecimento étnico.

A propósito desta produção acadêmica desenvolvida na Universidade de Campinas, cabe também mencionar os Programas de pós-graduação em Linguística e em Linguística Aplicada, nos quais há trabalhos tanto a nível de doutorado, como de mestrado, versando sobre educação indígena em diversificados temas, como alfabetização em educação matemática, formação de professores, análise do discurso, construção de identidade e, sobretudo, investigações sobre língua, produção de materiais didáticos, narrativas orais e outros. Existe em tal Universidade certa regularidade da pesquisa sobre o tema. Conforme exposto a seguir (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos títulos de dissertações e teses nos Programas de Pós-graduação da UNICAMP de 1995 a 2016

Autores	Título	Ano de defesa	Programa de Pós-graduação	Área de concentração
Hélio Monteiro	O Ensino de matemática na educação escolar indígena (im) possibilidades de tradução	2016	Ensino de Ciências da matemática	Ensino de ciências e matemática
Juliana Saneto	Educação física na/da escola indígena apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo	2016	Educação Física	Educação Física e Sociedade
Patricia Veiga	Do oral para o escrito: a narratividade em nhengatu no Alto rio Negro	2015	Linguagem	Linguística
Deoclecio R. Gruppi	Jogos dos povos indígenas: trajetórias e interlocuções	2013	Educação Física	Educação Física e Sociedade

Marcia Niederauer	Universidade e universitários indígenas na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação	2013	Linguística Aplicada	Multiculturalismo, Plurilinguismo e educação bilíngue
Lilian Santos	Modos de escrever: tradição Oral, letramento e segunda língua na educação escolar Wajãpi	2011	Linguística Aplicada	Multiculturalismo, Plurilinguismo e educação bilíngue
Graziela Ramos	O MEC e a educação escolar indígena: uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas	2010	Linguística	Línguas Indígenas
Edna Melo	Povos Indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica	2009	Linguística	Linguística
Maria Gorete Neto	As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores	2009	Linguística Aplicada	Multiculturalismo, Plurilinguismo e educação bilíngue
Onilda Nincão	Koho Yoko havovo/o Tuiuiu e o sapo: letramento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena	2008	Linguística Aplicada	Educação Bilíngue
Judite Albuquerque	Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência	2007	Linguística	Linguística

Carlos Mendoza	Nos Olhos do Outro: agências indigenistas, educação e desenvolvimento Brasil-México (1940-1970)	2005	Ciências Sociais	Antropologia
Debora Freitas	Escola Makuxi: Identidade em construção	2003	Linguística Aplicada	Educação Bilíngue
América Assar	Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha	2002	Linguística Aplicada	Educação Bilíngue
Jackeline Mendes	Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu	2001	Linguística Aplicada	Educação Bilíngue
Maria Honório	Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades	2000	Linguística	Linguística
Teresinha Maher	Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade	1996	Linguística	Linguística
Jackeline Mendes	Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena	1995	Linguística Aplicada	Ensino e aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP, 2019

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Considerando o foco da presente pesquisa, tem-se a dissertação de Ramos (2010) intitulado “O MEC e a Educação Escolar Indígena: uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas”, cuja análise recai sobre alguns materiais produzidos pelo MEC para a formação de professores, enfocando o ensino bilíngue. Sublinha-se também o trabalho de Neto (2009), intitulado “As Representações dos Tapirapé sobre sua Escola e as

Línguas Faladas na Aldeia: implicações para a formação de professores”, no qual se demonstra os efeitos contraditórios da ação pedagógica entre os Tapirapé. O trabalho de Freitas (2003), com o título “Escola Makuxi: identidades em construção”, por sua vez, procura descrever e analisar a construção de identidade com relação a língua Makuxi, tendo como foco de análise a Escola.

Deve-se destacar também a pesquisa de Saneto (2016), produzida na Pós-graduação de Educação Física, com o título “Educação física na/da escola indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo”, em que a autora ao estudar a Escola Indígena Korogedo Paru, localizada na Aldeia Córrego Grande, no estado do Mato Grosso, demonstra a apropriação da instituição escolar pelos Bororo por meio da disciplina de educação física, na qual os mesmos atribuíam traços identitários e funcionalidades próprias de sua cultura.

A partir desses trabalhos produzidos na Universidade de Campinas, pode-se observar um crescimento significativo no interesse de pesquisadores sobre a temática da educação indígena, não apenas no campo da educação, mas em outras áreas de pesquisa, onde foi possível encontrar estudos enfocando variados aspectos sobre o tema. O contexto dos anos de 1990 configura-se como um período marcado por discussões, debates e elaborações de Leis e dispositivos educacionais e jurídicos que fundamentaram a implementação de uma educação escolar indígena diferenciada no país. Os desafios de implementar essa política são problematizados nos trabalhos que foram produzidos nessa década, como o de Mendes (1995), Maher (1996), Scandiuzzi (1997), Borges (1998) e Scriptori (1998).

A Constituição de 1988 definiu novos marcos jurídicos para a relação dos índios com o Estado brasileiro. A organização do movimento indígena e a respectiva articulação com Entidades de defesa dos direitos indígenas da sociedade civil permitiram conquistas significativas, principalmente no campo da educação (FERREIRA, 2001). Com essas conquistas, os indígenas passaram a ter o direito a uma educação indígena diferenciada, ancorada no direito à diferença cultural. De acordo com Grupioni (2008, p.70), foi a partir dessa Constituição que os índios deixaram de ser considerados “uma espécie em vias de extinção”, sendo “assegurados a eles o direito de serem índios e de permanecerem como tais”. Sobre esse ponto, Grupioni (2008, p.73) assevera que:

com o advento da Constituição de 1988 e os direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado Brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação

De modo que, no contexto dos anos de 1990, tem-se o desenho de novos arranjos institucionais. Um desdobramento importante foi a transferência de responsabilidade da educação indígena para o MEC, criando dentro desse ministério uma modalidade nova de educação dirigida aos povos indígenas. Para dar suporte jurídico a este novo modelo de escola, foram elaborados vários documentos, referenciais e programas (GRUPIONI, 2008). Neste sentido, foram elaboradas as Diretrizes para a Política Nacional da Educação indígena em 1993, o Referencial Curricular – RCNEI em 1998 e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas lançado em 2002. Essa nova configuração normativa voltada para a educação indígena traz “velhas” e novas complexidades, que vão reverberar na produção acadêmica neste período, como pode-se observar nos trabalhos dos pesquisadores citados

Esses temas também aparecem nas Teses e Dissertações que foram defendidas na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Nessa Universidade, os trabalhos aparecem a partir de 2007, principalmente na área de educação matemática e educação escolar, com foco de interesse nas disciplinas escolares como química, história, ciências e matemática, mas também havendo trabalhos voltados à formação de professores e sobre a alfabetização, ou seja, temas associados aos desafios reais da implementação de uma educação indígena diferenciada. Com isso, emanando a questão dos conhecimentos ditos universais em disciplinas e os conhecimentos nativos, assim como a questão da Alfabetização e da formação de professores indígenas, questões que passaram a ser consideradas fulcrais para a efetivação de uma educação indígena diferenciada. Essas questões/preocupações são recorrentes na UNESP, conforme se observar a seguir (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos Títulos e temáticas de dissertações e Teses em educação da UNESP de 2007 a 2018

Autores	Títulos	Ano de defesa	Programa	Linha de concentração
Maria Perrelli	Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá	2007	Educação para a ciências	Ensino de Ciências
Josélia Neves	Cultura escrita em contextos indígenas	2009	Educação escolar	Trabalho docente
Aldo Sánchez	Etnomatemática e educação própria	2011	Educação matemática	Educação matemática
Mario Venere	Projeto Açai: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia	2011	Educação escolar	Política e gestão educacional

Marcos Lübeck	Utopia e esperança: do mito da terra sem males à educação etnomatemática	2013	Educação Matemática	Educação matemática
Sinval Oliveira	O saber/fazer/se e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da teoria da complexidade e da etnomatemática	2013	Educação matemática	Ensino e aprendizagem da matemática e seus fundamentos filosóficos e científicos
Celia Bettiol	A formação de professores indígenas na Universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios	2017	Educação	Formação dos profissionais da educação, políticas públicas e escola Pública
Ercilia Monteiro	Educação científica intercultural: contribuições para o ensino de química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões- AM	2018	Educação para a Ciências	Ensino de Ciências
Maria Bigeli	Ensino de História e cultura indígena: os discursos do currículo São Paulo fazem escola (2014_ 2017) e dos docentes de História	2018	Educação	Políticas educacionais, Gestão de sistemas e organização e movimento sociais

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNESP, 2019

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Dentre esses trabalhos, pode-se mencionar a tese de Perrelli (2007) com o título “Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá e Guarani”, desenvolvida no campus de Bauru, em que se procura discutir os desafios na formação de professores indígenas para o ensino de Ciências naturais. Neves (2009), na tese “Cultura escrita em contextos indígenas”, já chama atenção para os processos de aquisição e apropriação da escrita entre os índios Arara- Karo e Gavião - Ikolen, demonstrando a complexidade desses processos quando se pensa em um contexto de educação diferenciada.

Em face de novos marcos institucionais que passaram a assegurar a utilização das línguas maternas e também a levar em consideração os processos próprios de aprendizagens das culturas indígenas, novas questões e desafios passam a surgir em torno da alfabetização,

dos conhecimentos ministrados e das práticas pedagógicas adotadas em um contexto, em que a legislação passou a garantir a educação diferenciada a partir da reivindicação dos próprios indígenas. Fato que ajuda explicar o interesse de pesquisa pelas disciplinas escolares com intuito de problematizar essas disciplinas respeitando os sistemas nativos de compreensão do mundo e não uma simples transposição dos conhecimentos ditos universais, já preestabelecidos, para as Escolas Indígenas. Nesta direção, pode-se citar as pesquisas de Sánchez (2011), Lübeck (2013) e Oliveira (2013) sobre os conhecimentos matemáticos, a pesquisa de Monteiro (2018) sobre o ensino de química, bem como a investigação de Bigeli (2018) sobre a disciplina de História.

Entre as Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, no período de 2006 a 2018, foram identificados vinte e dois (22) trabalhos (onze teses e onze dissertações), conforme exposto a seguir (Tabela 5). Trata-se de trabalhos com abordagens diversificadas, envolvendo, mesmo, temas mais contemporâneos, como a discussão sobre os direitos humanos e a problemática dos indígenas nas escolas urbanas da cidade de São Paulo. De modo geral, tais estudos centram-se principalmente nos temas sobre a formação de professores indígenas, políticas públicas educacionais e disciplinas escolares, principalmente a disciplina de matemática. As pesquisas se concentram nas linhas de Sociologia da educação, Cultura e organização, Educação e ciências da matemática. Na História da Educação, cabe destacar a dissertação de Jailton Carvalho (2006), que investigou a trajetória da Escola entre os indígenas Kamayurá no período de 1976 a 2004, com o enfoque do resgate cultural.

Tabela 4 - Distribuição dos Títulos de dissertações e Teses em educação na FEUSP, de 2006 a 2018

Autores	Título	Ano de defesa	Linhas de pesquisa
Kátia Domingues	Interpretação do papel, valor e significado da formação do professor indígena do estado de São Paulo	2006	Ensino de Ciências e matemática
Jailton Carvalho	Maw'aiaká - escola de resgate cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamayurá de 1976 a 2004	2006	História da educação e historiografia
Adriana Testa	Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani	2007	Cultura, Organização e Educação

Aparecida da Silva	Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimentos matemáticos	2008	Ensino de Ciências e matemática
Juliana dos Santos	O movimento Zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença	2008	Sociologia da educação
Wanderleya Costa	A etnomatemática da Alma A' uwe- Xavante em suas relações com os mitos	2007	Ensino de ciências e matemática
Edson Nakashima	Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo	2009	Psicologia da Educação
Leia Maciel	Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS entre indígenas da Reserva Kadiwéu no Mato Grosso do Sul-Brasil	2009	Psicologia da Educação
Leila Grazzi	Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas	2009	Cultura, organização e educação
Helena Leme	Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato grosso do Sul: acesso, permanência e desistência	2010	Ensino de ciências e matemática
Daniele Kowalewski	Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões	2010	Sociologia da Educação
Maíra Ferreira	A rima na escola, o verso na história: um estudo sobre a criação da poética e a afirmação étnico-racial em jovens de uma escola pública de São Paulo	2010	Psicologia e Educação
Edesmin Paredes	Hermenêutica das bases ancestrais da educação e seus desdobramentos simbólicos nos	2011	Cultura, Organização e Educação

	movimentos indígenas no Equador		
Sirlene Bendazzoli	Políticas Públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM	2011	Estado, Sociedade e Educação
Aline Abbonizio	Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades	2013	Sociologia da Educação
Sergio Custódio	A emergência do discurso dos sem Universidade no Brasil	2014	Linguagem e Educação
Denise Carreira	Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das Diversidades nos governos Lula e Dilma	2015	Políticas Públicas de Educação
Josiane Silva	Avaliação da Aprendizagem nas representações de licenciados indígenas, professores em exercício na educação básica em São Gabriel da Cachoeira – AM	2016	Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares
Douglas dos Santos	Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã	2017	Sociologia da Educação
Paula de Menezes	Corpo Preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudjá	2017	Cultura, Organização e Educação
Luana Vieira	Escola Indígena diferenciada: a experiência Yanomami no médio Rio Negro	2018	Sociologia da Educação
Veronica Ferreira	Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia	2018	Didática, teorias de ensino e práticas escolares

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da USP, 2019

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Precisamente sobre Escola Indígena, entre esses trabalhos, tem-se a dissertação de Carvalho (2006) com o título “Mawaiaka - escola de resgate cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá de 1976-2004”, na qual se faz uma historiografia sobre a experiência escolar dos indígenas Kamaiurá, demonstrando o processo de autonomia étnica desses indígenas, que

recusavam os projetos oficiais de educação implantados tanto por ONGS, quanto por órgãos do Estado. Ao contrário da experiência narrada por Santos (2017), entre os Guarani, Carvalho (2006) menciona que aquilo que diferenciava a Escola dos Kamayurá de outras escolas no interior do Parque indígena do Xingu - PIX era o fato de, além das disciplinas teóricas de matemática, português, ciência, história e língua materna, incluíam-se aulas práticas de pintura corporal, traçado, escultura em madeira, cantos, rituais, dança e flautas. E mais, os anciões também eram incluídos no quadro docente, sendo os chamados “professores de cultura”, além das merendeiras que preparavam uma culinária típica da aldeia, com mingaus e beijus, demonstrando o aspecto de quanto a Escola era porosa e fluida na e para a “cultura” Kamayurá.

As reflexões de Abbonizio (2013) também vão neste mesmo sentido de autonomia dos indígenas diante da escola enquanto um projeto de futuro. Ao estudar a Escola dos Kotiria, no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, demonstra que cada comunidade se apropriava da escola a partir de suas concepções acerca do conhecimento escolar e de como a escola poderia estar a favor dos índios em suas relações sociais, apesar da existência de uma legislação específica. Em relação à Escola Kotiria, Abbonizio (2013) afirma que a mesma estava alicerçada em padrões comunitários de relacionamento baseado no parentesco e em interesses comuns. Na visão da autora, eram esses interesses que orientavam a produção de conhecimento e como a Escola podia incidir nas condições de vida locais. Ao comparar a educação escolar indígena com a educação escolar convencional, identificou processos educacionais inovadores na Escola indígena, uma vez que esta apareceria como um espaço principal de reunião comunitária, debates e intervenção sobre as condições de vida futuras e atuais da comunidade.

Em busca desses aspectos inovadores, Santos (2017) investigou a Escola Estadual indígena Guarani – EEE Gwyrá Pepo na Aldeia Tenondé Porã, localizada no distrito de Parelheiros, extremo sul do município de São Paulo. A partir da reconstrução histórica da escola na aldeia, procurou analisar os aspectos diferenciados da escola em relação aos princípios do que denomina de padrão escolar dominante. A partir de uma etnografia densa demonstra como os Guarani da Aldeia Tenondé Porã subvertiam rotinas e práticas ditadas pela SEE/SP. Como exemplo de subversão, Santos (2017) cita as aulas e o controle do tempo e do espaço, bem como os saberes que, segundo o autor, estariam restritos a Opy - local na Aldeia onde as crianças e os jovens deveriam buscar os conhecimentos da “cultura Guarani”, sendo a Escola espaço destinado aos conhecimentos dos brancos. Destaca que a escrita em português terminava por adquirir um sentido de resistência política dotada de valor coletivo, apesar do controle instituído pela SEE/SP por meio dos mediadores escritos, como Diário de classe e o Livro-Ponto. Santos

(2017) ressalta o uso criativo da escrita enquanto um artefato pelos Guarani, dando como exemplo o uso que faziam do grafite.

A dissertação de Testa (2007) intitulada “Palavra: Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani Mbyá: sentido e memória sobre os diferentes processos de aprendizagens dos Guarani” dá conta da complexidade da educação entre índios estudados. Ao perscrutar as histórias de vida dos professores, a autora demonstra que o espaço da escola se constitui apenas um dos lugares nos quais a produção e transmissão dos conhecimentos se inter cruzam na formação docente desses professores. Assim, Testa (2007, p.24) afirma:

Os aprendizados que experimentam nas relações de parentesco, nos sonhos, nas rezas e nos conflitos com agentes da sociedade não-índigena tem um peso imenso na constituição de sua identidade como educadores, algo que tem sido negligenciado em estudos e programas voltados para a formação de professores indígenas.

O que evidencia o quanto os cursos de formação de professores como política pública precisam ser revistos para os contextos indígenas.

Vieira (2018) parte da experiência escolar dos Yanomami em Santa Izabel do Rio Negro, promovida pela ONG Secoya, com o objetivo de investigar se houve a superação de uma educação colonialista. Destaca o caráter dúbio da educação indígena que, segundo ela, "foi e ainda é um instrumento de colonização", mas também vem sendo “assumida e apropriada pela comunidade”. Embora a Escola dos Yanomamis do rio Marauíá não tenha um objetivo específico de resgate cultural, como acontece com alguns povos, há interesse tanto da Secoya, como das lideranças e dos professores no envolvimento da escola com a valorização do modo de vida, da língua e da cultura. Contudo, Vieira (2018) constatou que o principal objetivo manifestado foi com a apropriação dos conhecimentos não-índigenas, especialmente a leitura e a escrita impulsionados pelos contextos em que esses conhecimentos são demandados.

De modo geral, pode-se caracterizar a produção sobre essa temática na Educação, em três momentos: O primeiro, inaugurado por Tsupal em 1978, em que a autora investigou a implantação da educação bilíngue entre os índios Karajá e Xavante, evidenciando que a política de educação executada à época pela Funai, em parceria com o SIL⁵, trabalhava com uma metodologia de ensino que passava pela formação de monitores indígenas bilíngues e pela elaboração de cartilhas para a alfabetização na língua portuguesa.

O segundo momento impulsionado pela promulgação da constituição de 1988, no qual o interesse pela educação entre os indígenas é retomado na Educação. A dissertação de Cunha

⁵ Summer Institute of Linguistics se constitui numa entidade missionária norte - americana, no qual trabalha à evangelização pela tradução do Novo Testamento e alfabetização nas línguas indígenas conforme SILVA e SALANOVA (2001). Atualmente responde por Associação Internacional de Linguística, mas com o mesmo enfoque de trabalho (SILVA; SALANOVA, 2001).

(1990) trazendo a realidade educacional das escolas sob a égide da Funai demonstra o descaso do Estado junto a esses povos, bem como a execução de uma política de educação etnocida. O tema das políticas públicas para a educação indígena diferenciada teve centralidade, principalmente com estudos que privilegiaram as primeiras experiências de cursos voltados à formação de professores indígenas e conseqüentemente, no âmbito dessas experiências, à elaboração de material didático específico para as Escolas indígenas. No quadro dessas preocupações, as disciplinas escolares voltadas ao contexto das escolas indígenas mereceram atenção por parte dos pesquisadores, demonstrando-se a complexidade do manejo desses conhecimentos para povos que possuem formas específicas de explicação do mundo.

O terceiro momento no século XXI, em que as pesquisas se voltam para a realização de um diagnóstico sobre a efetivação da política pública acerca da educação diferenciada, evidenciando avanços, bem como entraves para a efetivação da legislação vigente. Neste sentido, há estudos sobre a inserção dos indígenas nas Universidades, assim como começam a aparecer pesquisas que buscam investigar a história da escola indígena. Embora, progressivamente as escolas indígenas venham ganhando nomes, sendo possível adentrar em suas salas de aula e investigar seus professores e alunos, configura-se ainda em área de estudo que precisa ser encampada pela história da educação.

1.2. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.2.1. Os antecedentes

Meu primeiro contato com os Juruna se deu no ano de 2000. Esses indígenas residem na Terra Indígena - TI Paquiçamba, na área conhecida como Volta Grande, localizada na margem esquerda do rio Xingu, no Estado do Pará. Na época, fazia parte do Grupo de Trabalho (GT) Indígena formado para a realização de estudos de impactos ambientais – EIA, junto aos indígenas que viviam nesta área. O governo federal havia retomado o projeto de barramento do rio Xingu, dando início a novos estudos para viabilizar a construção da então batizada Hidrelétrica Belo Monte. O GT era coordenado pelos antropólogos Eneida Assis (UFPA) e Louis Forline (MPEG), pesquisadores de referência sobre a questão indígena na Amazônia. Até aquele momento, eu só tinha tido contatos pontuais com índios da etnia Tembé, pois desde a minha graduação no curso de História da UFPA, em Belém do Pará, já nutria interesse pela história dos indígenas, principalmente em relação à política indigenista e ao movimento indígena.

Vale lembrar que em meados dos anos 1990, a temática indígena era praticamente inexistente como campo de pesquisa no curso de História da UFPA, indicando o tardio interesse dos historiadores pela questão indígena, como constatou Monteiro (1995). Ainda como estudante de graduação, comecei a participar de eventos acadêmicos com trabalhos versando sobre a temática indígena. Na VI Reunião Regional da Associação Brasileira de Antropologia – ABA/ Norte e Nordeste, em 1999, apresentei a comunicação: ‘Os movimentos indígenas no Brasil: o caso da AMTAPAMA’⁶ e no II Encontro de História Oral da Região Norte, participei com o trabalho “AMTAPAMA: O Tupi Unido”⁷. Ambos os trabalhos eram provenientes de resultados de pesquisa de campo sobre o processo de articulação do movimento indígena em torno da Associação dos Povos tupi do Mato Grosso, Amapá e Maranhão. Tais eventos acadêmicos funcionaram como incentivo para que eu continuasse nessa linha de pesquisa.

Com a temática indígena ainda vista como um campo de estudo da Antropologia, fui orientada a procurar a Professora Eneida Assis, do departamento de Antropologia da UFPA e, como o tema de monografia de Conclusão do Curso⁸, estudei a política indigenista de Getúlio Vargas, por meio da implantação do posto indígena Pedro Dantas na área do Gurupi, para atender os índios Ka’apor e os índios Tembé, pesquisando fontes primárias do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, depositadas no arquivo do Museu Paraense Emílio Goeldi - MPEG. Em tal estudo, logo os processos educativos que permeavam essa política se evidenciaram como aspecto importante para o entendimento das relações políticas e socioculturais que o Estado, por meio do posto indígena, procurava estabelecer com esses indígenas. De maneira que, com o trabalho intitulado: “Produzir mais e melhor: o posto indígena Pedro Dantas durante a política Indigenista de Getúlio (1937- 1945)”⁹, finalizei o curso de História. Em 2013, publiquei um artigo sobre este trabalho na Revista Margens, com o título: “Uma Pedagogia para os Índios: a política indigenista de Getúlio no contexto do Estado Novo (1937-1945)”¹⁰.

Mas foi durante a pesquisa no GT, no médio Xingu, que pude ter contato mais direto com os Povos Indígenas e, à medida que o trabalho avançava, foi se delineando para mim a realidade indígena dessa área, formada por grupos indígenas diversos, tanto cultural como

⁶ SARAIVA, Márcia Pires. Os movimentos indígenas no Brasil: O caso da AMTAPAMA. Trabalho apresentado durante a VI Reunião Regional da ABA “Diferenças e Desigualdades: questões e desafios, 1999.

⁷ SARAIVA, Márcia Pires. AMTAPAMA o Tupi Unido. Trabalho apresentado durante o II Encontro de História Oral da Região Norte, 1999.

⁹ SARAIVA, Márcia Pires. Produzir mais e melhor: O Posto Indígena Pedro Dantas durante o Estado Novo (1937-1945). Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História), UFPA, 2000. Esta monografia foi orientada pela prof. Dr. Eneida Assis.

¹⁰ SARAIVA, Marcia Pires. Uma Pedagogia para os Índios: A Política Indigenista de Getúlio no contexto do Estado Novo (1937-1945). Revista Margens, v.7, n.9, p. 213-229, 2013.

linguisticamente, distribuídos pelos troncos Tupi, Karib e Gê. Não sendo por acaso, o fato de essa área ser de grande representatividade da diversidade étnica do país. Dentro dessa diversidade étnica, os Juruna logo me chamaram a atenção, pois possuíam um modo de vida muito semelhante às famílias camponesas ribeirinhas, que viviam nas margens do rio Xingu, caracterizando a área do médio Xingu como marcada por diferentes contextos interétnicos. Entretanto, eram visivelmente reconhecidos e respeitados pelos demais indígenas do Médio Xingu. A liderança de Manoel Juruna era fortemente referenciada pelos Xikrin da Terra Indígena Bacajá, por exemplo, demonstrando que os sinais demarcadores indígenas estavam lá, mas não visíveis para recém-chegados como eu.

Após a suspensão dos estudos do EIA, por uma determinação da Justiça Federal, muito em função dos movimentos sociais locais que eram fortemente contrários à construção da Hidrelétrica Belo Monte, principalmente os indígenas, fui aprovada em Concurso para Professora Substituta no Campus Universitário da UFPA, em Altamira. Isso me possibilitou uma estadia mais longa e uma melhor aproximação da realidade local, principalmente em relação aos índios moradores de Altamira e à atuação das Instituições que trabalhavam junto a esses povos, como a FUNAI e o CIMI. O próprio prédio administrativo da FUNAI, neste período, funcionava dentro da UFPA, sendo comum ver os indígenas de diferentes etnias circulando na Universidade. Tive estudantes indígenas que mencionavam em suas narrativas histórias que remetiam aos processos da formação sociocultural e econômico da cidade de Altamira, bem como os conflitos decorrentes deste processo com os não indígenas, demonstrando que a “aldeia” não se constituía em espaços para além do rio Xingu, mas que espaços da cidade emergiram como fortes lugares de pertencimento étnico para esses povos.

Com a finalização do meu contrato de professora substituta, resolvi dar continuidade a minha formação acadêmica, e no ano de 2003, fui aprovada no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA (NAEA/UFPA), uma instituição de excelência acadêmica na Amazônia, para cursar o mestrado em Planejamento do Desenvolvimento - PLADES, um curso de caráter internacional e que possuía uma orientação interdisciplinar na formação de seus discentes. Sob a Orientação da antropóloga Ligia Simonian, com Projeto de Pesquisa sobre a reconstrução da identidade étnica entre os Juruna no contexto da Hidrelétrica Belo Monte, retornei à Terra Indígena Paquicamba, em 2004, para dar início às pesquisas de campo. Neste período, a expulsão das “professorinhas do CIMI”, tal como os Juruna as denominavam, estava muito recente, pois o fato ocorrera no ano anterior, e era muito comum nas narrativas dos Juruna rememorem os conflitos em torno desse processo. A saída das professoras os marcou profundamente. E existiam ainda os conflitos entre as demais instituições, como a FUNAI e,

principalmente, a Eletronorte, que por conta do processo de construção da Hidrelétrica Belo Monte, passou a atuar fortemente entre eles. O primeiro ponto de conflito entre as professoras-missionárias e os Juruna e entre eles próprios se deu devido a atuação desta agência na TI Paquiçamba.

O processo identitário se mostrou complexo neste contexto, de modo que os Juruna procuraram lançar mão de várias estratégias, entre elas, a constituição de uma aldeia com a reunião dos parentes Juruna, que moravam fora da Terra Indígena; a adoção do nome indígena em documentos de identidade; o interesse pela história do grupo, seja por meio da memória dos índios mais velhos, seja pelos relatos de obras já impressas sobre eles como, por exemplo, as obras dos viajantes e a busca pelo contato com os índios Juruna do Parque indígena do Xingu¹¹, no estado do Mato Grosso por meio dos chamados Intercâmbios Culturais. Um projeto idealizado pelas professoras - missionárias que somente mais tarde os Juruna do médio Xingu vão poder colocar em prática. Todos esses elementos contribuíram para que os Juruna trabalhassem buscando materializá-los nas pinturas corporais, nas danças e nos cânticos. Um discurso fortemente embasado na cultura ancestral do grupo que procuram externar na identidade indígena do presente, ou seja, como assinala Cardoso de Oliveira (1976), a natureza da identidade é contrastiva e, que como afirmam Poutignat e Streiff-Fenart (1998), a etnicidade não se manifesta em condições de isolamento, mas por meio de interações que as tornam evidentes. Essas interações se tornaram constantes no contexto das discussões de Implantação da Hidrelétrica Belo Monte colocando os Juruna em contato com muitos agentes.

Nesse contexto, a identidade dos Juruna passou a ser contestada tanto pelo Estado e suas agências como a Eletronorte, a própria Funai, como por políticos que atuavam em nível local e nacional. O discurso do Estado e de lobistas do Projeto Hidrelétrico Belo Monte em Brasília e na Imprensa, procurava difundir a ideia de que na área da Volta Grande do Xingu, onde previa-se a Instalação da Hidrelétrica, não existiam índios, devido à grande miscigenação entre eles. Todavia, como assinala Oliveira (2009, p. 321), por exemplo, os “habituais sinais diacríticos que podem ser utilizados para demarcar os limites de uma cultura como a língua, homogeneidade biológica, modos de apresentação individual vestimentas, adornos, ou coletiva como feitura das casas, aldeias, roçados, diferenças tecnológicas e rituais não podem ser aplicados com um mínimo de sucesso em tal contextos” como dos Juruna, pois as fronteiras

¹¹ Segundo Fargetti e Moscardini (2012), o Parque Indígena do Xingu hoje denomina-se Terra Indígena Xingu e lá os Juruna encontram-se vivendo em sete aldeias (Tubatuba, Matxiri, Pequizal, Paqsamba, Pakayá, Pakajá e Mupadá) próximas a BR – 80 e em dois postos indígenas, o posto Diauarum e o posto Piaracu com uma população de 400 pessoas aproximadamente.

persistem e as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico (BARTH, 1969), sendo os indígenas Juruna uma demonstração empírica de que, mesmo com modificações na sua cultura, eles continuaram se identificando e sendo reconhecidos como indígenas, mas que naquele momento decidiram utilizar a representação comumente aceita acerca do índio.

Naquele momento durante minha pesquisa para o mestrado apontei a relevância que a escola teve nesse processo identitário dos Juruna, mas me detive na política de desenvolvimento imposto pelo Estado e os embates que os Juruna passaram a travar em busca da defesa do território. O contato com os Juruna da Terra Indígena Paquiçamba também me levou para os Juruna que moravam na cidade de Altamira, pois o CIMI passou a reunir esses indígenas que eram invisibilizados pelo Estado no espaço da cidade. Com isso, realizei pesquisa cujos resultados foram inicialmente publicados no artigo: “Sob o signo da identidade: os índios Juruna da TI Paquiçamba e a ameaça de Belo Monte” pelo periódico *Papers* do NAEA¹² e também apresentados em eventos acadêmicos de âmbito nacional, como o I Encontro Ciências Sociais e Barragens em 2005, na cidade do Rio de Janeiro, e no Simpósio internacional de história da Amazônia e V Encontro da Associação Nacional de História, ocorrido em 2004, em Belém, onde apresentei o trabalho: “A literatura de cordel da índia Cândida Juruna¹³ reconstruindo história e identidade na cidade de Altamira no Pará” .

Em 2007, concorrendo ao Prêmio NAEA de Teses e Dissertações, que é um prêmio instituído pelo NAEA/UFPA para os discentes dos cursos de doutorado e mestrado da instituição, selecionado por um Júri qualificado, minha dissertação foi selecionada em primeiro lugar, sendo publicada na íntegra, em formato livro, no ano de 2008, com o título: “Identidade multifacetada: a reconstrução do “ser indígena” entre os Juruna do médio Xingu”¹⁴.

Com o término do mestrado, novamente retorno à UFPA como Professora substituta, desta vez no Campus Universitário de Abaetetuba, para atuar na Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS. Nesta Faculdade foram dois anos de muita aprendizagem, convivendo com um grupo de excelentes professores-pesquisadores. Tratava-se de docentes que procuravam criar espaços de debates por meio da realização de Eventos e publicações, fazendo despontar o Campus de Abaetetuba como referência no desenvolvimento de pesquisa

¹² SARAIVA, Márcia Pires. Sob o signo da identidade: Os índios Juruna da TI Paquiçamba e a ameaça da UHE Belo Monte. *Paper* do NAEA: Belém, n.183, 2005.

¹³ Cândida Juruna se constituiu como uma importante liderança feminina na luta pelo reconhecimento étnico das famílias Juruna que moravam na cidade seja em Altamira como em Vitória do Xingu.

¹⁴ SARAIVA, Marcia Pires. Identidade Multifacetada: a reconstrução do “ser indígena” entre os Juruna do médio Xingu: NAEA/UFPA: Belém, 2008.

no interior da Amazônia. No Campus, participei da organização de Eventos, como o “I Encontro em Educação do Campus Universitário do Baixo Tocantins: perspectiva contemporâneas para a formação docente”. Neste Evento, além de coordenar o Eixo temático Formação docente, cultura e linguagem, também participei apresentando trabalhos. No Campus de Abaetetuba também orientei monografias de conclusão de curso, fiz parte de bancas examinadoras, tanto a nível de graduação, como de especialização, e publiquei trabalhos como “As mulheres Juruna no movimento indígena em Altamira no estado do Pará”, pela Revista Margens em 2007¹⁵, e o artigo “O movimento político e étnico das mulheres Juruna em Altamira,” no livro “Mulheres e Gênero: as faces da diversidade”¹⁶.

Mais tarde, aprovada em concurso público da Secretaria de Cultura do Estado do Pará – SECULT, passei a exercer cargo técnico na área de Pesquisa do Arquivo Público do Pará – APEP. Além da Pesquisa, participei da Organização de Eventos de caráter científico sobre o acervo do APEP, bem como ministrei palestras para professores e alunos das escolas públicas do entorno do Sistema Integrado de Museus – SIM, em Belém, do qual o Arquivo também fazia parte. Em 2010, novamente, retornei à docência superior, desta vez na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, agora como professora efetiva no município de Santarém (PA). A cidade de Santarém, com uma forte memória indígena, tornou-se um campo fértil de pesquisa para mim. Em 2011, tive artigo publicado no “X Congresso Argentino de Antropologia em Bueno Aires”, promovido pela Faculdade de Filosofia e Letras da UBA, com o título: “Vida e Luta: a participação política das mulheres indígenas da cidade de Santarém- Amazônia Oriental”, resultado de projeto de pesquisa sob minha coordenação¹⁷. Na referida Universidade, também coordenei Projeto de Extensão e Eventos Acadêmicos¹⁸ voltados à discussão da problemática indígena, bem como atuei no movimento sindical docente, participando da fundação da Seção Sindical – SINDUFOPA, fazendo parte da gestão da mesma.

Nesse período, a UFOPA se encontrava sob a intervenção de um Reitor indicado pelo MEC e eram constantes as denúncias de perseguições e assédio moral aos servidores. Isso paralelo à imposição de um Projeto Acadêmico implantado pelo MEC, sem discussão com a comunidade acadêmica, o que tornava o SINDUFOPA um espaço de resistência, encampando

¹⁵ SARAIVA, Márcia Pires. As mulheres Juruna no movimento indígena em Altamira. Revista Margens, Abaetetuba: CUBT/UFPA, v.1, n.4, p. 71-87, 2007.

¹⁶ SARAIVA, Márcia Pires. O movimento político e étnico das mulheres Juruna em Altamira - Pará. In: ÁLVARES, Maria Luzia; SANTOS, Eunice; CANCELA, Cristina. **Mulheres e Gênero: As faces da diversidade**, Belém: GEPEM, 2009, p.55-70.

¹⁷ SARAIVA, Márcia Pires. A memória das mulheres indígenas de Takuara, Pinhel e Santarém: Identidade, história e sustentabilidade. Projeto de Pesquisa: UFOPA: Santarém, 2013.

¹⁸ Entre esses Eventos cabe mencionar a I Semana dos Povos Indígenas sob a coordenação também do Prof. Dr. Florêncio Vaz.

as lutas por uma Universidade plena, centrada no tripé ensino/pesquisa e extensão, e democrática, o que passava pela convocação para a eleição dos gestores da instituição, lutas que para minha formação, enquanto professora - pesquisadora, também foram muito importantes.

Por questões familiares, em 2014, solicitei redistribuição para a Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, retornando ao campo de pesquisa sobre os indígenas do Médio Xingu. Mas a cidade de Altamira não era mais a mesma de 2000, quando cheguei pela primeira vez. Muitas transformações ocorreram em um curto espaço de tempo e foram duramente sentidas pelas populações locais em decorrência da instalação da Hidrelétrica Belo Monte, que estava em curso. Atuando na Faculdade de Geografia, me preocupei em trazer o tema da questão indígena, tanto na Coordenação de Projetos de Pesquisa¹⁹ e Extensão²⁰, quanto no Ensino. Percebi que os discentes careciam de uma formação que os levasse a refletir sobre o trabalho do Professor ao lidar com as questões da diversidade cultural, pois era muito comum esses estudantes entrarem com pensamentos estereotipados sobre as populações indígenas locais e isto ficou muito acentuado no contexto da Hidrelétrica Belo Monte.

Os indígenas eram constantemente acusados de estarem prejudicando o “desenvolvimento” e o “progresso” desta área ao lutarem em defesa de seus territórios. Mais tarde, durante as discussões para a reformulação do PPC do Curso de Geografia, foi possível discutir uma disciplina sobre a temática indígena, mas sem uma discussão aprofundada durante o percurso formativo do aluno, o que demonstra que esses pensamentos possuem estruturas dentro da própria Universidade. Ao mesmo tempo, percebi lacunas em minha formação, pois sempre havia atuado na docência em nível superior com uma experiência diminuta na educação básica, configurando aquele distanciamento da universidade com o trabalho realizado na Escola Pública. Então, comecei a elaborar projetos de pesquisa e extensão que me levassem à Escola, tendo como recorte a questão indígena, visando compreender o porquê das representações estereotipadas sobre os indígenas.

Neste sentido, coordenei os seguintes Projeto: a) o Projeto de pesquisa “A temática indígena no Ensino de História: um estudo sobre a prática docente na Escola Ulisses Guimarães em Altamira, no Pará, em 2014; b) O projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão – PAPIM “Mapeando fontes primárias: as obras dos viajantes que percorreram o Xingu e suas

¹⁹ SARAIVA, Márcia Pires. A temática indígena no Ensino de História: Um estudo sobre a prática docente na escola Ulisses Guimarães em Altamira/Pará. Projeto de Pesquisa: PIBIC, 2014.

²⁰ SARAIVA, Márcia Pires. História e Culturas Indígenas: Subsidiando novas práticas pedagógicas a partir da História Local do município de Altamira. Projeto de Extensão: PIBEX, 2015 e Educação e Culturas Indígenas: promovendo a formação continuada de professores da educação básica, Projeto de Extensão: PIBEX, 2016.

possibilidades para o ensino de História e Geografia em 2016, c) o projeto de pesquisa: “Índios Urbanos de Altamira: novas territorialidades indígenas em face da Hidrelétrica de Belo Monte”, d) o projeto de extensão: “História e cultura indígenas: subsidiando novas práticas pedagógicas a partir da história local do município de Altamira”. Além desses projetos, organizei: o Evento Semana Indígena da UFPA - Campus de Altamira – SEIND, realizado uma vez por ano, com o objetivo de promover uma aproximação de temas ligados à questão indígena e à Universidade, com a participação de estudantes indígenas, lideranças indígenas e agentes de Instituições como a FUNAI, MPF, CIMI, Secretaria de Educação de Altamira e Associações indígenas, como a AIMA.

Neste contexto, orientei monografias de conclusão de curso sobre a Temática Indígena, como o trabalho de Dion Freitas (2016) intitulado “As relações Étnico-raciais: um estudo sobre o projeto história, cultura e identidade Afro-brasileira e indígena da escola Ulysses Guimarães em Altamira no Pará”; de Lastênia Santana (2017), intitulado “A invisibilidade da temática indígena nas aulas de Geografia: Uma discussão entre a ciência geográfica e a prática do professor na Educação Básica”; de Luciana Silva (2017), com o título “A temática indígena no livro didático de história no contexto da Lei 11.645/2008”; e de Analita Duarte (2018), intitulado “Direitos indígenas e ações afirmativas o protagonismo indígena em busca de uma educação democrática e plural”. Trabalhos esses resultantes dos Projetos que vinha desenvolvendo junto aos alunos bolsistas, seja de Pesquisa, seja de Extensão. Além dessas orientações de monografias, orientei outros trabalhos versando sobre temas diferentes na graduação e pós-graduação lato sensu.

Além de monografias, os projetos que coordenei possibilitaram resultados que foram apresentados em Eventos de caráter acadêmico-científico, como no XXVIII Simpósio Nacional de História em 2015, em que apresentei o artigo “A temática indígena no ensino de história: um estudo sobre a prática docente na Escola Ulysses Guimarães em Altamira no Pará”. No Seminário Internacional América Latina - SIALAT em 2017, apresentei o artigo “Índios de Altamira e hidrelétrica de Belo Monte: conflitos territoriais e novas configurações espaciais excludentes” e no Seminário Perspectivas de Natureza, promovido pelo Departamento de Geografia da USP, em 2017, onde apresentei o artigo “Índios Urbanos de Altamira novas territorialidades em face da Hidrelétrica de Belo Monte”²¹. E no XIX Encontro Nacional de Geógrafos – ENG/2018, apresentei o trabalho “Os indígenas nos Reassentamentos Urbanos

²¹ SARAIVA, Marcia Pires. Índios Urbanos de Altamira novas territorialidades em face da Hidrelétrica de Belo Monte”. In: BERNINI, Carina; CASTRO, Eduardo; MARQUES, Marta (Orgs.). **Perspectivas de Natureza**. FFLCH/USP. Resumo Expandido, p. 25-27, 2017.

Coletivos em Altamira: movimentos sociais e resistências étnicas no contexto da UHE Belo Monte”²².

1.2.2. A Pesquisa

Com o intuito de melhor qualificar minhas atividades acadêmicas na UFPA, e considerando dados empíricos já observados durante as pesquisas que vinha empreendendo junto ao cotidiano escolar, resolvi continuar a formação, ingressando no Doutorado em Educação, com o Projeto “As Representações indígenas no Ensino de História: entre práticas docentes e cotidiano em Escolas do Xingu”, visando a investigar os saberes e os fazeres dos professores sobre a temática indígena no ensino de História, em escolas situadas no médio Xingu. A problematização abarcava questões como trajetórias, vivências, saberes e experiências, bem como os métodos adotados pelos professores e suas memórias sobre o fazer docente. Na proposta, seriam privilegiadas três escolas imersas em realidades socioculturais diferentes: duas escolas indígenas e uma escola situada no contexto urbano, que contava com a presença de estudantes indígenas.

No Doutorado, na área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação, minha orientadora Dr^a. Katiene Nogueira da Silva, sugeriu recortar meu objeto de estudo para apenas uma Escola, a mais antiga, centrando minha abordagem na História da Escola. A Escola escolhida foi a escola Korina Juruna, fundada em 2000, por missionários vinculados ao Conselho Indigenista Missionário – CIMI e pela Prelazia do Xingu, dando início à primeira experiência de escolarização dos Juruna no interior da Terra Indígena Paquiçamba. No início, fiquei apreensiva com a mudança, pois conhecendo um pouco a área de estudo, preocupou-me a questão das fontes: existiriam registros acerca da escola? De que tipos? Onde encontrá-los? E, fundamentalmente, seriam tais registros suficientes para levar a pesquisa adiante. Bloch (2001) assinala que reunir os documentos dos quais estimamos como necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador.

Estas foram questões que me angustiaram a partir de então. Muitos pesquisadores em História da educação já vêm discutindo os desafios que envolvem a pesquisa sobre a história das Instituições escolares, justamente pela fragilidade dos arquivos escolares quando encontrados (BONATO, 2005), ou pela angustiante inexistência aparente de documentos sobre a vida da escola, como era o caso da Escola Korina Juruna. Somente no decorrer da pesquisa

²² SARAIVA, Márcia Pires. Os indígenas nos Reassentamentos Urbanos Coletivos em Altamira: movimentos sociais e resistências étnicas no contexto da UHE Belo Monte. XIX Encontro Nacional de Geógrafos: pensar e fazer a Geografia Brasileira no século XXI, Paraíba, Resumo, 2018.

fui me dando conta da diversidade de documentos que consegui levantar, mas que precisavam ser encontrados e reunidos. Vivenciei “O espetáculo da busca com seus sucessos e reveses que raramente entendia” de que fala Bloch (2001, p. 83), mas não sem angústia.

No período de recesso das atividades acadêmicas do Doutorado, realizei a primeira viagem ao Pará, em busca de fontes. Imaginei poder encontrar documentos referentes à Escola Korina Juruna na SEMED do município de Vitória do Xingu, que fica a 50 quilômetros da cidade de Altamira, pois, a partir do ano de 2014, a referida escola passou a fazer parte da rede educacional daquele município. Lá somente consegui levantar documentos recentes, como o atual Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e aqueles que traziam informações gerais sobre seu funcionamento: a quantidade de alunos e seu quadro de funcionários. Documentos importantes, que mais tarde me possibilitaram perceber mudanças quanto à estrutura da escola, a admissão dos próprios Juruna em alguns cargos escolares e notar indícios que lembravam o tempo da escola missionária em alguns elementos contidos no atual PPP. Entretanto, documentos mais antigos que pudessem me remeter aos anos iniciais da Escola Korina Juruna não consegui localizar nesse momento.

De volta a São Paulo, na FEUSP cursei disciplinas que, no decorrer dos créditos, foram valiosas para o delineamento teórico e metodológico da pesquisa. A disciplina Identidades profissionais docentes: representações, saberes e práticas ministrada pelos professores Maria de Lourdes Ramos da Silva e Luiz Jean Lauand contribuiu para que eu refletisse sobre a identidade dos professores que trabalharam na escola, principalmente das professoras que passei a denominar na tese de professoras-missionárias. Essas professoras e professores marcaram muito a Escola Korina Juruna. Seus estilos e modos de proceder imprimiram um conceito de escola para os Juruna. De maneira que as questões discutidas em tal disciplina, como as trajetórias, a formação docente e missionária, assim como a identidade desses professores e professoras foram questões que me ajudaram a pensar quem eram as professoras/es, suas visões de mundo e sobre como realizavam seu trabalho quando estavam lá diante dos indígenas.

A disciplina Identidade Coletiva, Gênero e Educação ministrada pela professora Cláudia Vianna que centrou a discussão em torno da identidade como expressão de movimentos coletivos no século XX, chamando a atenção para a dimensão subjetiva e emocional que envolve esses movimentos, ajudou-me a refletir sobre a luta dos indígenas por uma educação fortemente vinculada a seus modos de ser e de viver, sendo uma discussão que incide diretamente sobre suas identidades. A partir das discussões nessas disciplinas, apresentei o artigo “Índio não é fantasia”: as identidades indígenas atravessam o ensino na educação básica,

no I Encontro de Pós-graduação em Educação da FEUSP, realizado nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2018, em São Paulo, trabalho que mais tarde foi publicado no Ebook “Pesquisa em Educação: diversidade e desafios em 2019”²³.

O exercício continuou no semestre, para a finalização dos créditos, com a disciplina História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna ministrada pela professora Carlota Boto. Tal componente me ajudou a refletir sobre a especificidade de empreender pesquisa em uma modalidade de educação que, paradoxalmente no Brasil, se constitui a mais antiga, mas, com bricolagens tão diversas e heterogêneas, termina escapando de padrões universalizadores da escola, de maneira que, muitas vezes, sua compreensão não se enquadra em processos de escolarização mais amplos. Por sua vez, a disciplina História da Educação, Arquivos e Fontes que foi ministrada pela professora Maurilane Biccas ajudou-me a definir melhor as fontes. Furtado (2011) afirma que a partir dos anos de 1990, o estudo sobre as Instituições Escolares passou a ser observado sob um novo ângulo, não mais centrando as análises em uma perspectiva voltada somente à ação do Estado ou ao pensamento pedagógico (LOPES; GALVÃO, 2001), mas com enfoque voltado para dentro da escola, buscando-se investigar sobre o que acontece no seu interior. Sob esta perspectiva que a pesquisa empírica se torna fundamental, tendo o historiador a perspicácia de aprender a fazer flecha com qualquer madeira (JULIA, 2001).

Terminado os créditos do doutorado retornei à cidade de Altamira, para finalmente me centrar na busca das fontes. A primeira parada foi no escritório do CIMI, pois sabia que lá existia um acervo, reunindo documentos diversos sobre os povos indígenas com os quais a entidade atuava. Em tal acervo localizei documentos referentes aos anos em que os missionários trabalharam junto aos Juruna, relativos tanto ao processo de fundação da escola, quanto a todo o período em que lá atuaram. Os missionários utilizaram/produziram diversos tipos de documentos no período que estiveram junto aos indígenas, como cartas e relatórios, mantendo por meio dos quais, uma rotina de comunicação com a sede da entidade e com a Pastoral Indigenista de Altamira.

Tais documentos caracterizam-se por conter relatos sobre os procedimentos adotados desde a política de aproximação até o processo de constituição da escola Korina Juruna. Expressam os sentimentos, as angústias e os ideais políticos e pedagógicos que motivavam os missionários a estarem junto aos Juruna, na construção da escola. Ofícios que eram endereçados para instituições governamentais como o IBAMA, Funai e a SEMED de Altamira, geralmente

²³ SARAIVA, Márcia Pires. “Índio não é fantasia”: as identidades indígenas atravessam o ensino na educação básica RICARDO, Elio. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Diversidade e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 168-176.

tratando de demandas dos Juruna junto a esses órgãos. E os documentos de cunho pedagógico, como a primeira proposta pedagógica da escola, explicitando a concepção de educação, os princípios pedagógicos indicando metodologia, avaliação e como se organizava a escola e o trabalho docente, ou seja, documentos preciosíssimos que registram os anos de fundação da escola. Esses documentos foram importantes para que eu pudesse compreender o *modus operandi* dos missionários do CIMI e a forma que a escola assumiu entre os Juruna no período. Ao lado dessa documentação escrita, também obtive fotografias no acervo do CIMI, que mostram os missionários em processos de formação na entidade.

Embora existissem fotografias referentes a outros povos indígenas, não consegui localizar fotografias especificamente sobre os Juruna e da escola Korina Juruna. Mauad (2001, p.167) considera as fotografias como imagens-monumentos, pois nestas há uma seleção sobre o que deve ser lembrado, o que me levou a refletir sobre a ausência de fotos dos Juruna no acervo fotográfico na sede na entidade.

De posse de tal documentação comecei ir à busca dos professores e das professoras. Com isso, buscava não restringir a pesquisa apenas a registros escritos sobre a escola, mas trazer as vozes, os rostos dos sujeitos que vão construir a educação escolar entre os Juruna. Segundo Santos e Lima, a história passou a se preocupar com as pessoas anônimas e com os seus modos de viver, sentir e pensar. Então, ouvi-los se tornou fundamental para escrutinar o que sugere Chartier (1990): as modalidades do funcionamento escolar. Posto que, como assinala Goulart (2018, p.142),

a escola como instituição educativa constitui-se tanto de uma estrutura física, concreta e edificada quanto de uma estrutura humana, que é formada e constituída a partir de ação, relações e de interação entre pessoas e entre pessoas e o conhecimento.

Então, trazer esses sujeitos para a cena principal da educação escolar indígena se constitui um procedimento importante para trazer à superfície outros modos de fazer e de pensar a educação.

A primeira professora contatada foi Petronila, única professora que ainda se encontrava morando em Altamira. Ela acompanhou todo o processo de aproximação com os Juruna, a construção da escola e morou um ano na aldeia Paquiçamba. Mesmo após seu afastamento do contato direto na aldeia, ela continuou no CIMI, atuando no escritório, na cidade, dando apoio às atividades das professoras-missionárias junto aos Juruna. Nesse momento, já estávamos vivendo a pandemia de Covid-19²⁴, mas a professora gentilmente se dispôs a conversar

²⁴ Esta pesquisa foi produzida dentro do contexto da Pandemia. Esta Pandemia foi causada pelo coronavírus Sars-cov-2 que provoca uma doença respiratória e infecciosa atingindo o planeta a partir do final de 2019. No Brasil foram 700 mil mortes e segundo dados da APIB de 2021 mil indígenas haviam morrido e a taxa de morte era maior em relação a mortalidade geral no Brasil. Em 2022, o CIMI denunciou que menos de 50% dos indígenas haviam sido vacinados com a segunda dose da vacina.

pessoalmente comigo. Com ela tive dois encontros, nos quais além de compartilhar suas memórias do tempo da escola com os Juruna, trouxe fotografias guardadas por ela relativas ao período. De repente suas narrativas ganharam cores e cenários para mim, pois, segundo Kossoy (2001), toda fotografia possui atrás de si uma história. No caso, as imagens remetiam aos primeiros contatos com os Juruna e ao processo organizativo que a construção da escola Korina Juruna envolveu.

Outro professor contactado foi Marcos Reis. Nesse caso, o contato só foi possível por e-mail e por telefone, pois atualmente reside no município de Marabá, sudeste do Pará. Com ele lancei mão do uso de questionário e de várias perguntas soltas, que ia fazendo por meio de mensagens via celular ou correio eletrônico, e ele ia respondendo. Por intermédio dele, após muita insistência minha, consegui o contato da professora Lusiane, que se encontrava vivendo nas proximidades do distrito de Icoaraci, na cidade de Belém do Pará. Após conversas por telefone, planejei uma viagem para Belém, com objetivo de encontrá-la pessoalmente. Nosso encontro se deu numa tarde chuvosa, na qual conversamos longamente e pude ver brilho no seu olhar, em vários momentos da entrevista, quando rememorava suas andanças pelo rio Xingu, desde sua atuação com os índios Arara da TI Cachoeira Seca, até seu trabalho docente na Escola Korina, junto aos Juruna. A “vivacidade” de que nos fala Alberti (2004, p. 14) revelando “pedaços do passado que são encadeados em um sentido no momento em que são contados”.

O processo de ouvir as professoras e os professores foi somado aos registros fotográficos que disponibilizaram, talvez com o intuito de “provar” o que diziam e as histórias que contavam diante dos desafios que enfrentaram. Mas também do modo como contavam, as imagens eram a expressão de algo do passado de suas vidas digno de ser registrado, por ser algo de que se orgulhavam por terem vivido, sendo tais fotografias aquilo que Alberti (2004, p.14) caracterizou como documentos pessoais com aquele “tom especial recheados com emoções, reações, observações”. Tanto Lusiane, quanto Marcos Reis disponibilizaram registros fotográficos do tempo que atuaram com os Juruna e demais povos indígenas do Xingu.

Essas fotografias somadas ao meu próprio acervo pessoal possibilitaram construir uma iconografia da escola Korina Juruna, permitindo inferir sobre práticas e concepções pedagógicas mobilizadas pelos sujeitos. Segundo Burke (2017), as imagens são feitas para comunicar, elas evocam algo. Para este autor, é preciso ficar atento aos pequenos detalhes da imagem, pois podem ser úteis para o estudo da cultura material, fornecendo uma “leitura da escola” com o seu cotidiano, suas formas de construção, vestiário, arrumação dos objetos e seus usos sociais/escolares. Por sua vez, Samuel (1981) adverte que é preciso um olhar crítico das imagens, pois estas não podem ser tomadas como uma transparência da história como se foi.

Há, segundo este autor, uma “gramática da fotografia”, que pode nos contar sobre algo que por meio de uma análise comparativa pode aferir para o estudo de lealdades coletivas e ideais pedagógicos presentes na escola. Deste modo, as fotografias em análise com o conjunto documental expressam o espírito de comprometimento, doação, estudo e engajamento com a filosofia das entidades. Por outro lado, é preciso estar atento em relação àquilo que as imagens procuram ocultar, pois as entrevistas revelaram aspectos como saudades da família, medo, angústias, decepções que também envolviam o trabalho missionário docente.

Em vários momentos do processo das entrevistas com as professoras e professores, suas memórias pareciam acionar as minhas próprias memórias, pois estive na aldeia Paquiçamba pouco tempo depois da fundação da escola Korina Juruna, no ano de 2000. Eu sentei no banco da escola, eu andei no caminho que ia pra escola. Isso criava certa proximidade entre nós, sobre o que falavam, sobre suas experiências, sobre as imagens que faziam da aldeia e da escola. Alberti (2004, p.19) afirma que o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro a que se tem acesso, sabendo compreender as expressões de sua vivência. E Thompson (1988, p.44) assinala que a “história oral é uma história construída em torno das pessoas”. De maneira que sua natureza dialógica se constitui, como enfatizada Portelli (2001), um discurso criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que fazemos como historiadores, por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material.

Ao ouvir professoras e professores foram se delineando práticas educativas muito particulares - “um tato pedagógico”, de lidar com os indígenas com os quais trabalhavam, remetendo a relevância do CIMI e da Pastoral Indigenista do Xingu na formação de escolas junto aos povos indígenas nesta área. Assim, resolvi ir em busca de outros missionários e missionárias que atuaram como professores nas aldeias por meio dessas entidades, pois ao entrevistar aqueles que trabalharam na aldeia Paquiçamba, sempre remetiam suas práticas e modos de proceder a um conjunto de saberes que haviam aprendido no interior do CIMI e da Prelazia do Xingu, existindo, ao meu ver, uma Filosofia de Educação que guiava as suas práticas. Até porque, como assinala Khoury (2001, p.91), “ao produzir-se narrativas orais num diálogo com pessoas, entramos em contato com presenças ignoradas ou ocultadas, construindo maneiras de resistir e sobreviver”. No caso, emergiram práticas pedagógicas forjadas no contato com o outro, um fazer subversivo e engajado de pensar e fazer a educação.

Deste modo, consegui localizar mais quatro professoras, perfazendo um total de sete (07) docentes missionários entrevistados. Dos quais, seis eram professoras e um só professor, apontando uma presença predominante de professoras nas aldeias do Xingu, para atuar nas

escolas indígenas vinculadas ao CIMI. Desses sete docentes, apenas uma continua atuando na entidade, quatro deram continuidade na carreira docente, trabalhando como professoras em diversos níveis de ensino e dois atuam em ocupações diversas. Denomino tais docentes no decorrer da tese, de professoras(es)-missionárias(os) para melhor contrastar suas práticas e concepções em relação às práticas e concepções dos professores (as) do Estado.

Ainda no processo de busca pelos professores, procurei estabelecer contato com docentes que haviam trabalhado na Escola Korina Juruna, mas contratados pela SEMED de Altamira. A partir de 2004, em tal escola passaram a atuar professores contratados exclusivamente pelo Município, o que demarcou, a partir daí novas configurações escolares, tanto em relação às práticas, como a forma da escola, alterando-se, conseqüentemente, a relação com os Juruna. Aproveitando de um relaxamento das normas de segurança da pandemia em que a SEMED/Altamira abriu para atendimento ao público, fui ao setor de Educação Escolar Indígena, que agora possuía uma sala exclusiva no novo prédio da Secretaria. Além dos professores, fui à procura de documentos que me dessem pistas sobre a vida da escola a partir dos anos que o poder municipal assumiu a escola. Fui encaminhada ao almoxarifado, uma espécie de “arquivo morto”, mas o máximo que obtive foram documentos avulsos que estavam reunidos em uma única pasta, contendo Listas e Resultado de aproveitamento de alunos, com notas e disciplinas que foram cursadas pelos discentes indígenas, algumas fichas individuais, alguns boletins e cópias de certidões de nascimento, conforme detalhado no Quadro 21.

Pelo modo como estavam dispostos, não obedecendo a nenhuma lógica organizacional arquivística, me pareceu serem documentos que foram ficando por lá, indicando ausência de uma política de preservação mínima da documentação referente às escolas indígenas por parte da SEMED de Altamira. Segundo Furtado (2011), os documentos escolares se caracterizam pelo caráter administrativo, pedagógico e histórico, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocrático. Para Furtado (2011, p.157), a importância de preservar esses documentos relaciona-se ao fato de que fornecerem “elementos significativos para a reflexão sobre o passado da instituição escolar, das pessoas que frequentavam, das práticas que nela circulavam e, mesmo sobre as relações que estabeleciam com seu entorno”. A preservação mínima desse tipo de documento é de suma importância para a história da educação escolar indígena no médio Xingu, sendo urgente uma política rigorosa de parte do poder público para preservação dos mesmos.

Por outro lado, esta ausência de documentos referentes à educação escolar indígena no município de Altamira também diz muito sobre o que se procura. Neste silêncio, existe certo modo de proceder do poder municipal quando o assunto são as coisas relativas aos indígenas,

como documentos, escolas e políticas. Entretanto, mesmo escassos e fragmentados os documentos oficiais colocados em conjunto com outros já encontrados, me forneceram informações importantes acerca da política da SEMED/Altamira junto à escola investigada.

Felgueiras (2005, p.8) aponta a complexidade que envolve a pesquisa referente à escola e os esforços que mobiliza por parte dos historiadores da educação:

Resgatar o passado plurifacetado da escola produzido por diferentes atores exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros existentes nas escolas nas mais diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente.

Com poucos documentos em mãos sobre o período no qual a Escola Korina Juruna esteve sob a gestão da SEMED/Altamira, a busca pelos professores vinculados a essa Secretaria se tornou duplamente importante e, como nem sequer achei documento que fornecesse informações sobre eles, voltei ao setor de educação escolar indígena e perguntei pelo professor Diomerio. Em 2004, quando estive com os Juruna, ele era o professor que estava trabalhando na Escola. Obtive a informação de que o professor estaria trabalhando no setor de Projetos da mesma Secretaria de Educação. Na semana seguinte, ele pôde me receber, momento em que expliquei a ele a pesquisa que estava fazendo e quais informações estava buscando. O professor se prontificou a contribuir para a pesquisa e tivemos dois momentos de entrevista. A importância do professor Diomerio relaciona-se ao fato não apenas dele ter sido o primeiro professor a assumir a escola Korina Juruna pela SEMED, mas pelo fato dele ser o professor que mais tempo atuou com os Juruna. Por meio dele consegui o contato de outro docente, o professor Odenilson. Deve-se registrar que, mesmo sendo poucos professores, ninguém na SEMED/Altamira sabia me informar quais professores haviam trabalhado na TI Paquiçamba.

Ao entrevistar Aldenira Juruna, via internet, ela se lembrou de uma terceira professora que atuou na escola no período pesquisado. Meus contatos com parte desses professores se deram também por telefone, pois a pandemia ainda seguia e a política de vacinação não avançava. Eu mesma, durante o processo de entrevistas presenciais com as professoras-missionárias, não estava vacinada, existindo ainda muito medo em relação a Covid-19. Então, também utilizei um roteiro de perguntas que os professores e professoras responderam ora por escrito, ora por meio de áudio. De modo que as informações que pude obter com esses professores se centraram somente em suas narrativas. Não foi possível conseguir com eles documentos de acervo pessoal que remetessem ao período de trabalho na Escola Korina Juruna. Estes professores alegaram terem perdido ou de terem sido comidos por traças e, portanto, haviam se desfeito deles. Ao perguntar se tinha fotografias, professor Diomerio mencionou que na época era muito caro a compra de uma máquina fotográfica e que, por conta disso, não fez

registro de seu período por lá. Assim, fui chegando a esses professores, conhecendo suas histórias, trajetórias e vivências na educação escolar indígena do médio Xingu.

Além da pandemia, a produção da tese se deu num momento muito delicado para os povos indígenas, pois nunca na história recente de nosso país, principalmente no pós constituição de 1988, se viu em curso uma política genocida, com uma agenda abertamente anti-indígena, levada à frente pelo então governo do presidente Jair Bolsonaro. Os povos indígenas não tiveram um dia de paz, entretanto não assistiram passivos aos constantes ataques aos seus direitos constitucionais e as constantes tentativas de retrocesso no que já haviam conquistado diante do Estado Brasileiro. O Brasil e o mundo acompanharam a boniteza da luta indígena em torno do “Acampamento Terra Livre” - ATL²⁵, em Brasília. Reunidos na praça dos três poderes, indígenas de todo o Brasil envolveram-se na luta pela vida e contra as atrocidades de tal governo. A pandemia, somada a este contexto político vivenciado no Brasil, contribuiu para que eu não pudesse ter acesso a outros arquivos, como o da Funai em Altamira, da Prelazia do Xingu e do CIMI em Belém.

Do ponto de vista Institucional, a Funai implementou uma política indigenista contrária aos direitos indígenas, sendo também um contexto político difícil para acesso aos arquivos deste órgão. Diante desse quadro, privilegiei a utilização de documentos que já havia levantado durante minha pesquisa para o mestrado. No rol dessa documentação, observei a existência de cartas que os Juruna escreveram para a Funai e para o Ministério Público Federal – MPF em Brasília. Essas cartas remetiam ao contexto da Escola Korina Juruna quando esta se encontrava sob a direção do CIMI. Nesses documentos, os Juruna encaminham diretamente suas demandas aos órgãos públicos.

Defini esses escritos como “documentos identitários”, que buscavam por meio da escrita fundamentar seus direitos constitucionais, fazendo referências à história do grupo e mostrando um novo modo de posicionamento diante das relações interétnicas mais amplas. Considerando essa estratégia criada pelos Juruna associada à prática de elaboração de textos escritos, e levando em conta outros documentos do período, visualizei a importância da Escola, pois o grupo procurava manejar saberes aprendidos durante o contato com as professoras-

²⁵ O ATL é um movimento organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB e de suas organizações regionais. Em 2022 reuniu cerca de 8 mil lideranças de 200 povos indígenas, que vieram de todas as regiões do Brasil para o 18º Acampamento Terra Livre – ATL. Entre os objetivos do 18º ATL estava a luta contra um rol de projetos anti-indígenas em curso no país como o Projeto de Lei 490/2007 que versa sobre o Marco Temporal, PL 191/2020 da Mineração em Terras Indígenas, PL 6299/2002 do pacote do Veneno, PL 2633/2020 e PL 510/2021 da grilagem de Terras públicas; PL 3729/2004 (agora PL 2159/2021, sob análise do Senado) do Licenciamento ambiental, PL 2699 do Estatuto do desarmamento e porte de armas (DOCUMENTO FINAL DA ATL, 2022, Brasília).

missionárias. A elaboração de tais documentos teve seus efeitos, dentre os quais a abertura de um processo de revisão dos limites da TI Paquiçamba em Brasília, e possibilitou pressionar a Funai local para que a mesma procurasse se manter atenta aos interesses dos Juruna. Isso possibilitou aos Juruna a compreensão de que por meio de documentos escritos poderiam ter suas demandas ouvidas e encaminhadas às instâncias do Estado. Logo, estes documentos revelam as práticas pedagógicas empreendidas pelo CIMI e pela Prelazia do Xingu na escola que administravam.

Já em relação aos arquivos do CIMI, principalmente em Belém, percebi um clima de muito receio em relação à disponibilidade de documentos mais internos à entidade. Vale destacar que no governo Bolsonaro, não apenas os povos indígenas foram constantemente atacados, mas as entidades que atuavam em defesa desses povos também passaram a sofrer ataques, levando-as a adotar uma política de proteção de seus arquivos. Após várias tentativas, também não consegui ter acesso a documentos do arquivo da Prelazia do Xingu em Altamira.

No decorrer da pesquisa, mediante o diálogo com as fontes, defini que o recorte cronológico da pesquisa deveria iniciar em 1994, ano em que uma das primeiras professoras-missionárias, que participa da fundação da Escola Korina Juruna chega, ao Xingu. Embora essa escola tenha sido fundada em 2000, o recuo para o ano de 1994 evidencia melhor um contexto político e pedagógico mais amplo em que ela estava inserida, pois a política da Prelazia do Xingu e do CIMI não inicia na aldeia Paquiçamba, mas se estendia a outras aldeias onde essas entidades tinham atuação. Os anos de 1990 constituem um período de maior atuação da Igreja nas aldeias, por meio da educação. Assim, o recuo para o ano de 1994, é importante para compreender as trajetórias, as experiências e vivências das professoras e professores que vão dar vida à escola Korina Juruna. Com a saída das professoras-missionárias da Escola, novos processos passam a marcar a vida da Escola Korina e dos Juruna.

A SEMED de Altamira, a partir de 2004, assume integralmente a escola com novos professores, iniciando a uma nova forma de escola na TI Paquiçamba, envolvendo novos procedimentos e práticas, que perduram até 2014, quando tal secretaria deixa a gestão da escola Juruna. Considero este ano como outra referência para meu recorte temporal, de modo que a pesquisa recobre o período de 1994 a 2014, ano em que termina a gestão municipal da Prefeitura de Altamira junto a escola Korina Juruna²⁶.

²⁶ A partir de 2014, a SEMED do município de Vitória do Xingu passou a assumir oficialmente esta escola, configurando a partir deste ano em novas formas de educação escolar para os Juruna da Terra Indígena Paquiçamba que passou a funcionar novamente com um quadro docente misto, desta vez caracterizado com a contratação da primeira professora indígena Juruna a assumir a Escola Korina Juruna e com professores não indígenas. A entrada da prefeitura de Vitória do Xingu no atendimento a educação escolar aos Juruna se deu dentro do contexto da

A partir dos relatos das professoras e professores missionários e dos documentos reunidos elaborei um artigo com o título “A escola entre os Juruna: Território, identidade e política missionária”²⁷, no qual trabalhei com o conceito de cultura escolar na concepção de Julia (2001, p. 22), enquanto um “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação de caráter e das almas que passa, por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”, para entender os conflitos que envolviam a política missionária e as famílias Juruna. Ao ouvir as versões dos Juruna sobre a constituição da escola e as relações com as missionárias percebi que tal conceito pouco me ajudava, pois me levava a interpretar a ação missionária de uma maneira mais impositiva, o que, conseqüentemente, ofuscava para mim os processos de apropriação dos Juruna. Isso tornou mais importante para mim avançar o processo de entrevistas, buscando a partir desse momento ouvir os próprios Juruna.

Com o avanço da vacinação nas aldeias indígenas, e eu já vacinada com a terceira dose contra a Covid-19, iniciei contatos com os Juruna da aldeia Paquiçamba²⁸, pois já era o último ano do doutorado e ansiava muito por escutar suas histórias sobre a escola. Após vários contatos por telefone, recebi autorização da comunidade para ir à Aldeia. Com a abertura de uma estrada de chão conectando a aldeia ao travessão 27, uma vicinal da rodovia transamazônica que adentra a Volta Grande do Xingu, resolvi ir de carro. Queria ter noção dessa nova realidade na vida Juruna, que passou a conectá-los mais com a cidade, além do que a viagem pelo rio Xingu sairia não apenas mais onerosa, como perigosa²⁹. Fiz três viagens à aldeia Paquiçamba, durante o mês de abril de 2022. A viagem com duração de uma hora e meia, sem chuva, é tranquila, pois boa parte do trecho a percorrer ocorre em estrada asfaltada, incluindo o travessão 27 que, com a construção da UHE Belo Monte, recebeu asfalto e constantemente recebe reparos por uma empresa terceirizada da Norte Energia S/A³⁰, contrastando com a estrada de chão que dá acesso a TI Paquiçamba³¹. É possível visualizar a localização da Escola Korina Juruna no mapa (Figura 1) a seguir:

Hidrelétrica de Belo Monte, que passou a desenhar um novo quadro nas relações das prefeituras com os indígenas nesta área.

²⁷ SARAIVA, Márcia Pires. A escola entre os Juruna: Território, identidade e política missionária. 31º Simpósio Nacional de História: ANPUH, Rio de Janeiro, 2021. Artigo completo.

²⁸ Hoje, os Juruna da TI Paquiçamba encontram-se distribuídos em seis aldeias: Paquiçamba, Miratu, Lakaricá, Yapukaká, Jaguá e Pupekuri com uma população em torno de 333 indígenas (DSEI, 2022).

²⁹ Com a construção da Hidrelétrica de Belo Monte os Juruna passaram a relatar situações de perigo em trajetos pelo rio.

³⁰ Norte Energia, consórcio formado por empresas públicas e privadas, é a empresa que ganhou a concessão pra implantar e operar a Hidrelétrica de Belo Monte por 35 anos.

³¹ Segundo os Juruna, a Funai não permitiu a pavimentação desta estrada até a porta da aldeia, alegando que isto aumentaria os impactos junto a eles.

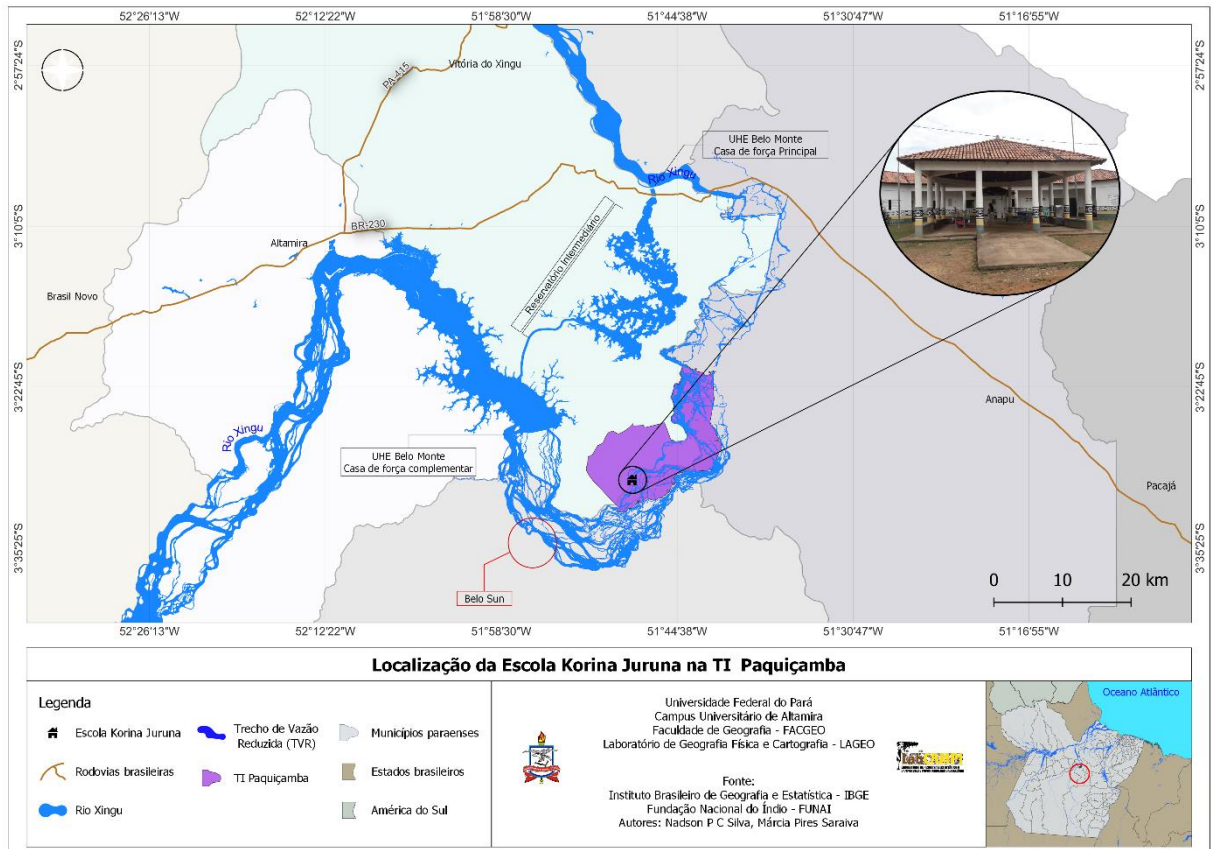


Figura 1 - Mapa de localização da Escola Korina Juruna na TI Paquiçamba

A estrada de chão que conecta o Travessão 27 à aldeia Paquiçamba é estreita, com muitas subidas e passagens com pontes de madeira, cortando pequenos riachos. Por essa estrada é possível observar várias formas de ocupação da terra, empreendidas por grandes fazendas, por pequenos agricultores e por assentados em lotes criados pela Norte Energia, de maneira que é possível visualizar diferentes tipos de paisagens, marcadas por extensas pastagens para pecuária extensiva e por cultivo de cacau, atividade agrícola muito relevante na área. À medida que vai se aproximando da Terra Indígena a vegetação vai ficando mais densa, com a predominância de árvores mais imponentes, como, por exemplo, as castanheiras. Após muitas curvas e subidas finalmente visualiza-se uma placa sinalizando que, a partir daquele marco, já se está dentro de terras destinadas aos Juruna (Figura 2).



Figura 2 - Placa sinalizando a entrada da Terra Indígena Paquiçamba

Foto: Marcia Pires Saraiva, 2022

Seguindo viagem, é possível passar pela recém-criada Aldeia Pupekuri³². Tal aldeia encontra-se ainda em fase de organização, mas já apresenta algumas casas erguidas e a abertura das roças. Segundo dados do DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena), a população dessa aldeia é de dezoito (18) pessoas que, por não possuírem posto de saúde e nem escola, buscam atendimento na aldeia Paquiçamba, a mais próxima.

Após a aldeia Pupekuri, a primeira construção visualizada logo na entrada da aldeia Paquiçamba, é o prédio da Escola Korina Juruna. A movimentação na aldeia é toda em volta da escola, principalmente pela manhã, horário de funcionamento das atividades escolares e que as crianças e os jovens estudam. Então, era comum ver alguns pais ou as mães no pátio da escola, lá parando para conversarem. Atualmente, os Juruna ocupam cargos na escola, como de professor, merendeira e servente, o que contribui para a aglutinação dos parentes. A escola

³² criada após uma cisão na aldeia Miratu esta aldeia foi erguida as proximidades da aldeia Paquiçamba devido terem conseguido o apoio político dos Juruna desta aldeia, principalmente de seu líder Manoel Juruna.

conta com um coordenador pedagógico, que também é Juruna e que acompanha as demais escolas da TI. O pátio da escola constitui um espaço de sociabilidade para as famílias Juruna e tornou-se parada, quase obrigatória, para agentes que chegam à aldeia, quer sejam da Norte Energia³³, do Estado e de ONGs³⁴.

Um aspecto que me chamou muito a atenção foi o deslocamento que fizeram da aldeia, que ficava na beira do rio Xingu, para próximo da estrada, com casas agora dispostas em uma fileira, umas em frente às outras, do lado direito e esquerdo, configurando uma espécie de rua principal logo a partir da Escola. Do lado direito, há casas que construídas por trás desta rua principal, como a casa de Arlete e de seu irmão, Marino. É importante frisar que a predominância das famílias que mora na Aldeia Paquiçamba é pertencente à família de seu Manoel Juruna com Dona Maria Félix. Como Manoel Juruna fez questão de frisar para mim são filhos, filhas, genros, noras, netos e bisnetos, talvez com o intuito de demonstrar que, com a sua família, a aldeia Paquiçamba cresceu.

O modelo de habitação também mudou, lembrando muito as casas dos colonos, conforme se observa a seguir (Figuras 3, 4 e 5).



Figura 3 - Tipo de habitação Juruna na aldeia Paquiçamba

Fonte: Pesquisa de campo 2022

³³ A empresa Norte Energia mantém algumas “terceirizadas” como são denominadas as consultorias contratadas por ela para implementar projetos de sustentabilidade junto aos Juruna, sejam projetos voltados para o meio ambiente ou para a cultura do grupo.

³⁴ Atualmente os Juruna recebem assessoria do Instituto Socio Ambiental – ISA na TI Paquiçamba.



Figura 4 - Área central da aldeia com bancos e um campinho de futebol

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.



Figura 5 - Outra arquitetura de casa Juruna

Fonte: Pesquisa de campo, 2022

A predominância das janelas e pátios, telhado de brasilite e chão de cimento com as paredes de madeira, quase em nada faz lembrar as antigas casas Juruna da beira do rio Xingu. Mas, quando andei mais para o interior da aldeia, consegui ver um conjunto de casas com a arquitetura em palha, em meio às novas habitações. Hoje, existe energia elétrica na aldeia. Entretanto, é comum durante a noite, ligarem o gerador, devido às constantes quedas do sistema

de abastecimento de energia, ainda que a UHE Belo Monte fique às proximidades da TI Paquiçamba.

Na casa de Arlete Juruna, além das conversas sobre artesanato³⁵, conversamos sobre as cenas da novela Pantanal. Perguntei sobre o que gostavam na novela e Arlete me respondeu que era o fato de a “mulher virar onça”. Isso me lembrou das histórias que ouvi quando estive com eles, em 2000. Naquele momento, os mais velhos me contavam que teve um “tempo que Juruna era bicho e bicho era Juruna”³⁶.

Atualmente as antenas parabólicas se multiplicaram, de maneira que hoje é possível se comunicar com os Juruna na aldeia, pelo telefone celular. Estabeleci vários contatos com eles dessa forma, por meio de mensagens instantâneas e redes sociais, evidenciando que estão cada vez mais conectados com o mundo exterior. Outro exemplo de uso dessas tecnologias digitais é a experiência de Arlete Juruna, que se tornou cineasta, usando a câmera filmadora para produzir documentários sobre a história do povo Juruna. Já são duas produções cinematográficas de sua autoria, com as quais participou de eventos na área do audiovisual fora do Estado do Pará, indicando as apropriações que continuam a fazer dos objetos culturais que lhes são apresentados.

Na aldeia pude conhecer a escola, observar um pouco do cotidiano escolar e consegui novos achados relacionados à memória da Escola Korina Juruna. Na primeira vez que fui à aldeia, ao entrar na sala de aula da professora indígena Eliete Juruna, ela estava com um livro de capa verde nas mãos, e me falou que o tema da aula era a história da aldeia. O livro me chamou a atenção e pedi para ver. Ao folheá-lo, percebi que segurava nas mãos o primeiro livro didático produzido para e pela escola Korina Juruna e que tal produção remetia ao recorte cronológico da pesquisa. Com o título “Livro da Escola do Povo Juruna” tal livro constitui uma produção organizada pelas professoras-missionárias e que foi publicada somente em 2006, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC/Pará.

Uma mistura de alegria e surpresa para mim, pois os professores da prefeitura nunca haviam mencionado esse material. Claro! Provavelmente eles não tiveram conhecimento dessa obra, o indica que as ações da SEDUC/Pará não dialogavam com a SEMED/Altamira e vice-versa quando o assunto era educação escolar indígena. Referido livro remete às práticas

³⁵ Hoje, o artesanato tem sido uma boa fonte de renda principalmente para as mulheres da comunidade. São colares, pulseiras, brincos em miçangas como quadros e tecidos decorados com grafismos Juruna. Esta atividade tem contado com o incentivo do ISA que compra os produtos para revenderem seja em Altamira como fora do Estado do Pará. Além disso, os Juruna também comercializam diretamente em eventos culturais diversos.

³⁶ Observei o quanto os “bichos” estão representados em sua cultura material. São pulseiras, colares e brincos que imitam araras, macacos, jacarés, cobras e outros.

escolares empreendidas pelas professoras, sendo um objeto que remete a cultura da escola, uma produção intelectual das professoras e dos/das estudantes Juruna da escola Korina e que, infelizmente, nunca foi utilizado nas aulas pelos professores da prefeitura de Altamira, mas que agora estava em uso nas mãos da professora indígena Eliete Juruna³⁷, como pude constatar.

Aproveitando-me da Escola ser um espaço de sociabilidade, comecei os contatos e as entrevistas ali mesmo, com os parentes que por lá iam parando, sempre me apresentando e explicando as razões de minha presença na aldeia. Percebi que já estavam cientes de minha chegada, devido à liderança da aldeia já ter conversado previamente com os demais membros da comunidade sobre minhas visitas. Então, mesmo que muito ocupados, procuravam me dar atenção e pareciam curiosos com alguém interessada por contarem a história da escola. Aqueles com que não consegui conversar na escola, fazia contato para marcarmos em outro momento, em suas casas, geralmente depois do almoço, quando já tinham retornado da roça ou de seus afazeres da manhã. Para mim, foram momentos de novas descobertas, de encontros e também de reencontros, pois a aldeia cresceu e era possível perceber esse crescimento pela quantidade de crianças e jovens circulando na escola.

Na escola, pude conversar com ex-alunos e alunas da Escola Korina Juruna, como Valda Juruna, que hoje ocupa o cargo de merendeira. Através da conversa com ex-alunos, observei que são eles que atualmente ocupam cargos, tanto nessa escola, como em outras que foram sendo criadas posteriormente na TI, como a escola Ester Juruna na Aldeia Miratu e a Escola Nok Tom Arara na aldeia Guary Duan. Isso demonstra a importância da Korina Juruna na formação de uma primeira geração de alunos que hoje, como profissionais, ocupam diferentes cargos nas escolas de suas comunidades. Lá também ouvi Dona Maria, hoje com sessenta e oito anos, que foi uma das primeiras alunas das professoras-missionárias. Com essas professoras, Dona Maria aprendeu a ler e a escrever e ainda hoje sonha em poder continuar aprendendo. Foi com orgulho que lembrou dos esforços para que os filhos pudessem estudar quando crianças, tendo, para isso, de se afastar da aldeia, indicando em direção a uma das salas de aula, onde estava ministrando aula sua filha, a professora Eliete Juruna, uma das primeiras professoras indígenas da TI Paquiçamba.

Ao ouvir os indígenas foram se delineando os processos de apropriações que eles próprios foram tecendo sobre a Escola, bem como as práticas trazidas pelos agentes

³⁷ Ao perguntar sobre como chegou ao livro, a professora Eliete Juruna me explicou que foi durante um evento organizado pelo CIMI no Centro de Formação Betânia em Altamira. Lá, entre vários livros exibidos se deparou com este livro, no qual solicitou um exemplar aos missionários e que depois foi enviado a ela. Observei ter somente três exemplares deste livro na escola.

missionários ou vinculados ao Estado. O que me fez considerar o conceito de cultura escolar proposto por Viñao Frago (1995, p.68), que procura entender a escola em uma dimensão mais ampla, definindo a cultura escolar como “toda a vida escolar: todos os fatos, ideais, mentes, corpos, objetos, comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer”, sendo possível perceber a ação e percepções dos diferentes sujeitos que atuaram na escola Korina Juruna. Até porque, como assinala Portelli (2016, p. 18), a “memória não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado” e a trajetória e a história da escola Korina Juruna foi sendo delineada na ação dos diferentes sujeitos que foram atribuindo significados diversos sobre o “ser” da escola.

Deste modo, o processo de contar e de rememorar dos Juruna obedece a um ir e vir na estrutura dos relatos, pois era comum relacionarem a criação da Escola Korina Juruna ao contexto de enfrentamento à implantação da Hidrelétrica de Belo Monte, enfatizando o hoje, o que perderam com as mudanças radicais que foram engendradas em suas vidas. Assim, Marino Juruna, que na época tinha mais de vinte anos, tentou concluir a terceira série na Escola Korina Juruna, o que não foi possível, devido a época, não conseguir conciliar escola e trabalho, mas lembra que conseguiu aprender mais um pouco a assinar o próprio nome. Lembrou que antes da escola existiam três famílias que moravam na terra indígena e para que tivessem uma escola foi preciso formar uma comunidade na TI Paquiçamba. E só foi possível com a chegada dos parentes, enfatizando que a partir daí “foi aumentando, aumentando, foi chegando os parentes, já gente foram casando e hoje em dia são seis aldeias”, o que mostra a importância da Escola para a ocupação do território e para o fortalecimento dos Juruna enquanto um povo.

A família de Neusiane Juruna foi uma dessas famílias que se deslocaram para a terra indígena. Quando chegou a TI Paquiçamba, Neusiane Juruna tinha 18 anos. Contou que já era alfabetizada, mas tinha parado os estudos na 5ª série. Em suas lembranças, destaca o esforço das professoras-missionárias e a vontade de ensinar, pois, mesmo trabalhando na escola pela manhã e à tarde, à noite tais professoras ainda reuniam os alfabetizados para que não “continuassem parados”. Iniciativa que beneficiou Neusiane Juruna e os irmãos. Hoje, Neusiane Juruna é professora na aldeia Miratu, também na TI Paquiçamba e os irmãos são importantes lideranças em suas comunidades.

Então, é comum os indígenas lembrarem das professoras-missionárias como quem, por meio dos ensinamentos, contribuiu para que pudessem enfrentar o futuro, o que estava por vir, como as lutas em relação a hidrelétrica que não terminaram. Os primeiros anos da escola são lembrados como anos de lutas, enfrentamentos e aprendizagens, demarcando um tempo de lutas. Aldenira Juruna tinha 22 anos, quando estudou na escola Korina Juruna, e hoje cursa

pedagogia e é professora na aldeia Guary Duan. Ela lembrou dos encontros promovidos pelo CIMI como práticas que visavam a ensinar a agir e a se defender.

Em contraposição, os anos em que a escola passou para a gestão da SEMED de Altamira são lembrados como tempos em que tudo ficava parado, ficavam “escondidos” e sem autonomia sobre a escola. O conceito de uma escola em que se deve trabalhar a identidade, falar da importância desse tema para que as futuras gerações se reconheçam, quem são, é compreendido como algo fundamental para a construção da autonomia Juruna. Esses ensinamentos os indígenas associam ao tempo em que a Escola Korina Juruna ficou sob a direção das professoras-missionárias do CIMI, constituindo um legado que hoje procuram “se espelhar na maneira de trabalho delas” e “puxar” a escola para o “aprendizado do indígena”. Para os Juruna, isso se relaciona à valorização de seus conhecimentos no que tange à caça, à pesca, à roça e à história do grupo, que se expressam por meio de manifestações culturais como festa, artesanato, pintura e a língua. A escola teria entre as suas funções preservar a memória indígena. O Livro produzido no tempo das professoras-missionárias sintetiza a filosofia que a escola impunha. O próprio título do livro traz a ideia de povo, de união e de comunidade. A escola vai ser esse lugar de costuras das diferenças e das divergências entre eles, de maneira que pudessem se colocar frente ao outro (os).

O nome escolhido para batizar a escola, fazendo referência à índia Korina Juruna, é significativo no primeiro movimento da Escola. A imagem de Korina Juruna remete a um sentimento de unidade, pois Korina Juruna é lembrada como a matriarca, da qual todas as famílias têm descendência, remetendo à continuidade dos Juruna. Seu Manuel Juruna, hoje com 82 anos, lembrou da avó Korina Juruna, como uma segunda mãe, com a qual ele aprendeu a pescar e a andar no mato. Tanto as lembranças da avó, como de sua mãe, a índia Emília Juruna, remetem a um sentimento de resistência, pois, durante a vida dessas mulheres, mesmo num contexto adverso, mantiveram viva a língua Juruna e a vivência no território, transmitindo às gerações mais jovens conhecimentos e saberes do seu povo. Segundo Delgado (2010, p.38):

A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas, sendo um elemento constitutivo do auto reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família.

Hoje, seu Manoel Juruna, como um dos indígenas mais velhos da TI Paquiçamba, é bastante requisitado na Escola Korina para contar a história dos Juruna, retomando a escola como um espaço que pode contribuir para a reafirmação da identidade Juruna e para a importância da memória do grupo. Lowenthal (1989, p.21) ressalta que:

relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade, saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória,

recordar experiências passadas liga as nossas selvas anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado.

Foi um total de nove (09) Juruna entrevistados, entre os quais privilegiei aqueles que estudaram e que vivenciaram o contexto escolar no período enfocado pela pesquisa.

A partir da experiência dos Juruna, parto da ideia de que, apesar da instituição escolar ter uma história própria, com estrutura de funcionamento e lógicas que não pertencem aos diversos mundos indígenas, uma vez instalada, dependendo dos agentes envolvidos em sua condução e do campo de forças, a escola pode se manter afastada ou se aproximar dos anseios da comunidade indígena.

2. HISTÓRIA CULTURAL: novas territorialidades no campo da história da educação

Situo a tese na perspectiva da história cultural. Neste capítulo, procuro contextualizar as mudanças provocadas por esta tendência historiográfica no campo da história da educação. A escola no âmbito desta concepção de história adquire novas significações, de maneira que, conforme salientou Escolano (2017), de uma instituição gregária e reprodutora das formas culturais estabelecidas, passa a ser vista como um lugar de produção de cultura. Pesavento (2008) assinala que a história cultural busca os sentidos conferidos ao mundo, que se manifestam por palavras, discursos, imagens, coisas e práticas. Já no começo do capítulo, procuro trazer as contribuições teórico-metodológicas dos Annales. Essas contribuições foram retomadas pela terceira geração nos anos sessenta, época em as novas definições conceituais em torno dos conceitos de história e de cultura incidem diretamente no campo da história da educação.

2.1. O MOVIMENTO DOS ANNALES

Até por volta do século XIX, a história se constituía num gênero literário, sendo concebida como “uma descrição dos acontecimentos passados”. Segundo Nova (2000), a história não se constituía como uma ciência do tipo clássico, com um corpo teórico e métodos de investigação claramente bem definidos. Caracterizava-se como simples relatos históricos ou como uma filosofia da história. Conforme Cadiou (2007), a maioria dos historiadores na França era composta por amadores e mesmo no meio acadêmico, a história mantinha um papel secundário em relação à literatura e a filosofia. Somente no decorrer do século XIX, que a História ascenderá ao estatuto de ciência, procurando demarcar suas fronteiras em relação a uma escrita assentada em documentos que atestassem certa falta de autenticidade. O historiador Voltaire expressou essa preocupação já no século XVIII, da seguinte forma: “a história é a narração de fatos tidos por verdadeiros, ao contrário da fábula que é a narração de fatos tidos por falsos” (CADIOU, 2007, p. 65).

Segundo Cadiou (2007), o triunfo das ciências exatas, especialmente da matemática, fez que tal noção de história, a partir do século XVII, entrasse em crise, devido a fundar-se na memória e em testemunhos não verificáveis. O desenvolvimento das ditas disciplinas auxiliares como diplomática, filologia, epigrafia, e outras, contribuíram, aos poucos, para que a história se constituísse como uma ciência submetida a regras de controle e de verificação. Nesse processo, conforme Araújo (1988), buscou-se incorporar toda uma série de procedimentos críticos em constante intercâmbio com a filologia, os quais seriam capazes de determinar a

verdade dos fatos com precisão, analisando documentos, confrontando testemunhos, estabelecendo, enfim, quais textos eram ou não confiáveis, com intuito de conseguir uma visão realista do passado. Esse procedimento contribuirá para criação de um campo de especialistas, constituído por um alguém “cujo trabalho se caracteriza pela prática de um certo método, chave da verdade e da mentira” (ARAÚJO, 1988, p.31).

Concomitante a esse processo, ocorre a constituição de um pensamento que procurava erradicar as submissões religiosas e políticas, buscando explicações racionais aos acontecimentos ganhavam corpo no século XVIII. Silva (2001), por exemplo, destaca que o processo de secularização que se contrapunha ao pensamento religioso foi fundamental para a identificação ou aproximação da história aos procedimentos considerados científicos. Deste modo, o século XIX assiste a um processo de profissionalização da disciplina, adquirindo, na concepção de Dosse (2012, p.30), um “método próprio, com regras, ritos, modos particulares de entronização e reconhecimento”. Daí, segundo Silva (2001, p.191), passou-se a ter uma preocupação com o que era possível afirmar e com a fundação de uma comunidade acadêmica com linguagem e procedimentos comuns. No decorrer deste processo, a história emergirá como um problema não apenas prático, mas teórico (SAVIANI, 2006). Todo esse esforço na concepção de Silva (2001), procurava fundar o conhecimento histórico naquilo que era documentado, afastando, assim, a história de um conhecimento baseado tanto em fontes sagradas, quanto literárias³⁸. Neste sentido, a premissa de Leopold Von Ranke de que a reconstrução do passado deve-se basear em “fatos que realmente aconteceram” caracterizará a História no século XIX com a filosofia positivista.

A concepção positivista, de acordo com Reis (2000, p.42), compreende que:

o mundo humano está tão submetido a leis, é tão determinado e, em consequência tão cognoscível empiricamente, quanto o mundo da natureza. É como se a consciência não produzisse sentido e significação autônomos e estivesse determinado mecanicamente pelas condições objetivas. O homem social é tratado como coisa, ou seja, do exterior distanciadamente e como algo resistente endurecido repetitivo e fixo. Nessas condições ele é transformado em objeto natural passível de ser conhecido pela metodologia das ciências da natureza.

Este pensamento, segundo Alves (1988), dominou a historiografia até o começo do século XX. No qual o historiador positivista concentrava suas atenções no “fato singular” ou no “acontecimento” considerado por este autor como agente criador da mudança. Por essa razão, conforme Alves (1988), os historiadores positivistas encaram os acontecimentos como sendo os “fatos históricos” em si, cabendo-lhes a tarefa de recolhê-los de forma latente,

³⁸ Burke (1992) a propósito afirma que uma das grandes contribuições de Ranke foi em relação a sua exposição das limitações das fontes narrativas e sua ênfase na necessidade de basear a história escrita em registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos.

transparente e coordená-los numa cadeia linear de causalidade e efeito. À História atribuiu-se o papel de reconstrução fiel do passado dos homens a partir do resgate imparcial dos grandes fatos que marcaram o caminho da humanidade (NOVA, 2000).

Cadiou (2007, p 80) sublinha que esta abordagem visava essencialmente a opor-se a uma história “amadora, retórica, diletante e literária que se produzia em abundância na época”. Impunha-se a premissa metodológica de que se “não há documento não há história”, sendo importante buscar comprovações, em que o documento escrito era concebido como a prova empírica do conhecimento histórico. Conforme Dosse (2012), vai ser nas ciências da natureza que se encontra o modelo da escrita histórica. De maneira que:

a afirmação disciplinar da história se baseia em duas exigências: uma escrita puramente ascética e uma preocupação essencialmente didática, que afasta os pesquisadores de qualquer questionamento sobre a história como escrita” (DOSSE, 2012, p.35).

Assim, no âmbito da escrita se privilegiou essencialmente a política do estado, pois, como enfatiza Dosse (2012), nesta concepção não existia outra história, a não ser a oficial. Nesta perspectiva as nascentes revistas profissionais concentravam-se nos temas voltados à história dos eventos políticos (BURKE, 1997). Alves (1988) destaca que o Nacionalismo, ideologia imperante no século XIX na Europa e que impulsionou os processos de formação dos Estados nacionais deu uma nova dimensão ao papel do historiador, visto que seu objeto de estudo, o passado, desempenhou papel de primeira ordem, cabendo ao historiador reconstituir o passado da nação. Esta será a história oficial concentrada em importantes acontecimentos, tendo como fonte os documentos escritos oficiais e sendo caracterizada como única história possível (DOSSE, 2012).

Tal história privilegiava quase exclusivamente “os indivíduos, as camadas superiores da sociedade, as elites (os reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários)” e tendo também preferência por acontecimentos, “como guerras e revoluções ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas) dominadas por tais elites” (ARIÉS, 2011, p. 273). A narrativa privilegiada eram os feitos da nação, uma história triunfalista que privilegiava a identidade nacional, trazendo em sua concepção uma noção de cultura associada à ideia de civilização, progresso e de evolução (CUCHE, 2002).

A crítica a essa concepção e ao modo de fazer a história tomará fôlego no século XX, período marcado por questionamentos, debates e novas inflexões no campo historiográfico. A fundação dos *Annales* em 1929, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre aglutinou não apenas historiadores, mas cientistas sociais ligados a diversas disciplinas das ciências humanas.

A Revista tornou-se um espaço de reflexão sobre a ciência histórica, trazendo temas de investigação considerados marginais pela perspectiva positivista. Ao longo do século XX, os Annales se caracterizam como um movimento, que se dividia em três fases: inicialmente se concentrará na França, trazendo-se para o centro do debate questões de caráter epistemológico sobre a escrita da história, seus métodos e conceitos. Questionava-se: para que serve a história? O que são os fatos? Esse movimento intelectual se consolidou no decorrer do século XX e se expandiu para além das fronteiras francesas.

A primeira geração com Bloch (2001) e Febvre (1978) lançou as bases para uma nova concepção de história, provocando rupturas no modo como até então era construído o saber histórico. Em Apologia da História, Bloch (2001) aponta novos pressupostos para o ofício do historiador.

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer que o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens, mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, os artefatos ou máquinas, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso o será apenas no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda, onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Na concepção de Bloch (2001), os fatos humanos são por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para Bloch (2001, p.66) “conscientemente ou não é sempre das nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve atribuímos matizes novos, em última análise os elementos que nos servem para reconstituir o passado”, enfatizando que a qualidade mestra do historiador é a apreensão do que é vivo. Compartilhando do pensamento de Bloch, Febvre (1978, p. 30) afirma “a história, ciência do homem, ciência do passado humano e não das coisas ou dos conceitos”. Assim Febvre (p.106) assinala:

Sem teoria prévia, sem teoria preconcebida, não há trabalho científico possível. Construção do espírito que responde à nossa necessidade de compreender, a teoria é a própria experiência da ciência. De uma ciência que não tem como último objeto descobrir leis, mas sim possibilitar-nos a compreensão.

Delimita-se como o objeto da história o homem inserido no meio social. Para Febvre (1978, p.112) “a sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. E dessa sociedade o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário”. Partindo de reflexões epistemológicas demarcam especificidades da história e de seu objeto, apontando novas possibilidades de abordagens para o campo historiográfico. Não por acaso, Burke (1997) denominou tal movimento como a “revolução francesa da

historiografia” para significar o impacto que essas reflexões provocaram no pensamento historiográfico. A história-problema e a interdisciplinaridade demarcariam o distanciamento com uma história que, segundo Febvre (1978), “pedia pouco”.

Bloch (2001, p.79) enfatiza que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que ele fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”, sendo a história feita a partir de vestígios. Porém, Febvre (1978) adverte que não se pode confundir o passado com a história, atribuindo-se importância ao historiador no complexo processo de fabricação de seu objeto. Nessa perspectiva, a nova história³⁹ ampliou o campo do documento histórico, substituindo uma história essencialmente baseada em textos e em documentos escritos por uma história fundamentada numa ampla variedade de documentos desde os iconográficos como os resultados de escavações arqueológicas e documentos orais (LE GOFF, 2011). Burguière (2011, p.302), por exemplo, assinala a mudança provocada na prática do historiador:

do mesmo modo que os impressionistas tinham lançado a palavra de ordem de trocar os ateliês pelo ar livre e pintar a natureza ao vivo, os fundadores dos Annales incitaram os historiadores a sair dos gabinetes ministeriais e das câmaras parlamentares para irem observar “ao vivo”, os grupos sociais, as estruturas econômicas, em suma, a abordar cada sociedade em busca de sua profundidade.

Reis sublinha que (2000, p.96):

os fundadores faziam uma história antropocêntrica que tinham os homens no tempo como objeto principal do historiador que não eram mais os homens excepcionais, heroicos, singulares, mas o homem comum, médio anônimo, massivo, que pertence ao universo mental coletivo

Le Goff (2011, p.146) define o programa da “nova história” como:

estudo dos homens, de todos os homens, e não unicamente dos reis e dos grandes homens. História das estruturas, e não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, e não estática, história-quadro. História explicativa, e não história puramente narrativa, descritiva ou dogmática.

Esta história antropocêntrica apontada por Reis (2000) possibilitou a anexação de novos objetos e temas. O interesse pelos fenômenos culturais toma corpo com a terceira geração dos Annales. As reflexões da terceira geração também são demarcadas por Burke (1997) como uma importante mudança no itinerário intelectual de historiadores ligados aos Annales. Este autor denomina essa mudança de o “ porão” para o “sótão”, para demarcar o interesse dos historiadores, cada vez mais, por temas ligados a “superestrutura” cultural⁴⁰. Esse deslocamento do objeto e das preocupações da história traz uma noção mais ampla de cultura. Antes referida

³⁹ Em 1978, Le Goff define a posição dos Annales como nova história e que não se definia mais como uma escola somente francesa, pois seu prestígio e alcance já incorporava historiadores de outros países como Natalie Daves e Robert Darnton. (PESAVENTO, 2008, p. 32).

⁴⁰ Em 1969, a direção dos Annales foi assumida por uma nova geração que sucedeu a Braudel composta por André Burguière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Revel.

como as artes e ciências geralmente remetidas aos costumes da elite, aos poucos a cultura passa a ser referida a uma ampla gama de artefatos e práticas (BURKE, 2005).

Na visão de Pesavento (2008), esse giro remete a importantes acontecimentos como a crise de maio de 1968, a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, ou seja, uma nova configuração do mundo pós-segunda guerra mundial, no qual os marcos conceituais dominantes foram colocados em xeque.

A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade do social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente escapada de determinadas instâncias da realidade - como a cultura, ou os meios de comunicação de massa - aos marcos racionais e de logicidade (PESAVENTO, 2008, p.9).

Pesavento (2008) menciona o esgotamento de modelos e de regimes de verdades e de explicações globalizantes que marcaram as discussões historiográficas, ocasionando uma crise de paradigmas e uma descrença nas formas interpretativas que se tinham sobre a apreensão da realidade. Burke (1992, p.31), por exemplo, demonstra a mudança de perspectiva que passou a ser demarcada no âmbito historiográfico, a partir de então, de maneira que:

nos anos de 1950 e 1960, os historiadores econômicos e sociais foram atraídos por modelos mais ou menos deterministas de explicação histórica dando primazia aos fatores econômicos como os marxistas, a geografia, como Braudel ou aos movimentos da população como no caso do modelo malthusiano de mudança social. Hoje em dia, entretanto, os modelos mais atraentes são aqueles que enfatizam a liberdade de escolhas das pessoas comuns, suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos sistemas sociais e políticos, para encontrar brechas através das quais possam se introduzir ou frestas em que consigam sobreviver.

Nesta mesma direção, Ariés (1990, p. 40) chama atenção para tal mudança de mentalidade, sublinhando que homem das “épocas clássicas do tempo das luzes e do progresso industrial, no qual o ocidental viveu entre o século XVIII e o começo do XX, tinha a certeza da permanência da sua superioridade, de sua cultura”. De acordo com Ariés (1990, p. 40), o homem de hoje está menos convencido da “superioridade do moderno e da excelência da cultura”. Segundo este autor, “o que tentava o historiador tradicional era, acima de tudo, a procura das semelhanças com um modelo universal” já “nos nossos dias, a “busca das diferenças sobrepõe à procura das semelhanças” (ARIÉS, 1990).

Pesavento (2008) destaca que este movimento de renovação se deu tanto na vertente neomarxista inglesa⁴¹, como na historiografia francesa pelos *Annales*⁴², resultando em uma

⁴¹ Na Historiografia marxista Inglesa cabe destacar os trabalhos de Thompson como “A Formação da Classe Operária Inglesa” publicado no início dos anos de 1960.

⁴² Entre os historiadores dos *Annales* o interesse pela história da cultura também ganha corpo a partir da década de 1960, mas segundo Nunes Carvalho (2005, p. 44) esse interesse também significou uma retomada da tradição

nova corrente historiográfica, denominada de história cultural⁴³. Nesse contexto, Reis (2000, p.119) destaca a recusa do documento escrito, da tirania do evento, pela opção pela “longa duração”, pelos seus objetos, o cotidiano, o homem comum, o homem ‘selvagem’, a cultura, pela sua visão não-linear e evolutiva da civilização”, assim como o interesse dos historiadores pela antropologia⁴⁴.

Este giro historiográfico proporcionou reflexões em torno de temas considerados caros à História como, por exemplo, o tema do eurocentrismo e da problemática da identidade cultural. O artigo de Henri Moniot chama atenção pela crítica ao eurocentrismo e à visão de que apenas os povos ocidentais possuíam história (SILVA, 2001). Por sua vez, a questão da identidade também ganha relevância com as reflexões de Nathan Wachtel, que realça a importância dos historiadores se debruçarem sobre os aspectos da mudança empreendidos pelas sociedades humanas em situações de contato, o que, em sua visão, pode contribuir para a relatividade das culturas e das variadas concepções de tempo em história (SILVA, 2001). Intensifica-se, deste modo, a crítica a uma narrativa de ascensão da civilização ocidental, que não via espaço para outras culturas e outros povos (BURKE, 1997).

Essas reflexões aquecem o campo historiográfico, de maneira que, segundo Chartier (1994), os historiadores sensíveis às novas abordagens sociológicas e antropológicas procuram restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Saliba (1997, p.13), por exemplo, afirma que o retorno ao cultural era também um sintoma de cansaço com uma história saturada de estruturas, hierarquias, modos-de-produção, sistemas, sub-sistemas, modelos, enfim, da história como um processo sem sujeito. Ainda sobre esse ponto, Chartier (1994, p. 102) destaca os “vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posição para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares”, indicando que o objeto fundamental da história seria:

reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentidos suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam-mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação - o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer (CHARTIER, 1994, p.106).

de Lucien Fevre, principalmente a partir das reflexões de Roger Chartier representante da terceira geração desta Escola.

⁴³ Pesavento (2008) afirma que as vezes se utiliza a expressão nova história cultural para lembrar que antes existia uma velha ou tradicional. Assim esta autora explica que na realidade foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham à cultura erudita à cultura popular, esta ingenuamente concebida como reduto do autêntico (PESAVENTO, 2008, p.14).

⁴⁴Silva (2009) pontua que sob a denominação de História Cultural deve-se compreender um movimento historiográfico que, a partir de meados da década de 1970, se esforçou para prestigiar um distanciamento em relação à História social e Econômica da cultura e à história das mentalidades.

Isso porque, em sua concepção, “não é mais possível pensar o conhecimento histórico instalado nas categorias do ‘paradigma Galileano’, matemático e dedutivo” (CHARTIER, 1994, p.106). Para Chartier (1994) é necessário precisar o conceito de cultura articulando a duas significações. A primeira, que designa as obras e os gestos em uma sociedade, está ligada ao julgamento estético ou intelectual e a segunda, que se refere às práticas ordinárias que tecem a trama das relações cotidianas e experimentam a maneira como uma comunidade, em um determinado tempo e lugar, vive e reflete sua relação com o mundo e a história. Para Chartier (1994) pensar historicamente as formas e as práticas culturais é, portanto, necessariamente, elucidar as relações alimentadas por essas dimensões.

A noção de cultura passa sob essa nova perspectiva a envolver práticas que estão inseridas na sociedade, e não como algo que aparece à parte da totalidade social (CARDOSO, 2011, p.59). Dessa forma, os processos culturais deixam de ser abordados de modo meramente descritivos voltados a identificar padrões de cultura expressos em obras de arte e de literatura ou voltados a recuperar o "espírito de uma época” (BARROS, 2003). Na visão de Saliba (1997), tal mudança teórica acerca da cultura, antes atrelada a uma concepção prescritiva, abstrata e, ao mesmo tempo, normativa, fundada em modelos, envolve uma perspectiva relacionada à totalidade histórica, em que símbolos, imagens, mentalidades e práticas foram consideradas como lugares de exercício de poder, de dominação e de conflitos sociais. Silva (2009) pontua que a virada historiográfica da História Cultural convidou os pesquisadores a se debruçarem sobre o passado com o objetivo de realçá-lo em suas complexidades e diferenças. Burke (1997) destaca que a grande inovação que essa nova concepção de cultura trouxe foi a incorporação da vida cotidiana, chamando atenção para o simbolismo consciente e inconsciente, para as regras, os princípios e a poética da vida cotidiana.

Assim como para as visões de mundo, os sistemas de valores, os sistemas normativos, os modos de vida relacionados a vários grupos sociais (BARROS, 2003, p.148), aos sujeitos, às práticas e aos processos. Nessa perspectiva como alerta Duby, os enunciados normativos ficaram sob suspeita.

não esqueçamos jamais que todo preceito de lei ou moral constitui apenas um elemento entre outros de uma construção ideológica edificada para justificar certas ações e para, numa certa medida, mascará-las; que, sob esse disfarce que garante a boa consciência, toda a regra é mais ou menos transgredida, e que entre a teoria e a prática existem um espaço cuja extensão o historiador, assim como o sociólogo, mas muito mais dificuldade do que este. deve esforçar-se por determinar (DUBY, 1989, p.12).

A história cultural adverte na visão de Duby (1989) que em qualquer sociedade não há uma, mas várias culturas e que tanto as categorias de povo como de classe dominante são

caracterizadas por estratificações e combinações diversas. Conforme Duby (1989, p. 129), a topografia cultural “mostra evidentemente camadas, mas também nodosidades, terrenos superpostos, fraturas, fendas e muitas zonas instáveis, portanto estruturas que são, pelo menos, tanto verticais quanto horizontais”. Por sua vez, Chartier (1985, p. 23) ressalta que a história cultural incide sua atenção sobre “as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupos ou meio um ser apreendido constitutivo da sua identidade”. Na concepção de Cadiou (2007, p. 97), “a objetivação determinista do comportamento humano foi abandonada, em prol da atuação consciente dos atores e da necessidade de articulação dos níveis de escala (macro e micro)”. Ainda de acordo com as reflexões de Cadiou (2007, p. 97), tal mudança implicou o resgate da noção de “sujeito pensante”, legitimando a renovação biográfica, colocando em primeiro plano “as lutas de representação”, de maneira que o que une um grupo não é sua posição objetiva no processo de produção, mas a percepção que tem de si e dos outros”.

Burke (2005) assinala que uma das mudanças mais significativas que se seguiu no encontro interdisciplinar entre história e antropologia foi o uso do termo “cultura” no plural, exigindo da parte do historiador o desenvolvimento de habilidades que vão além do manuseio de técnicas puras de investigação, envolvendo a construção de uma realidade passada que requer sensibilidade em lidar com a construção de uma realidade que não faz parte de seu momento presente (PESAVENTO, 2008). Segundo Chartier (1985, p. 27):

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.

Tais demarcações e esquemas que as modelam que constituem o objeto de uma história cultural.

Na concepção de Chartier (1985), a história cultural tem como principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, ao qual se propõe resgatar os sentidos conferidos ao mundo que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas (PESAVENTO, 2008), assim como os mecanismos de produção de objetos culturais (DUBY, 1989). Nesta direção, os conceitos de representação⁴⁵ e de apropriação tornam-se importantes no âmbito da perspectiva da história cultural, pois de acordo com Fonseca (2008, p. 63) “permite a visualização de práticas culturais presentes bem como as suas diferentes formas de manifestação”. Para Nunes

⁴⁵ Pesavento (2008, p. 41) elege o conceito de representação como central da história cultural, sendo incorporado pelos historiadores a partir das formulações teóricas de Marcel Mauss e Emile Durkheim, no início do século XX. Esta autora também destaca as contribuições de Pierre Bourdieu.

(2005, p.5), o conceito de representação permite pensar como os agentes se posicionam, sejam indivíduos, grupos ou classes sociais, de maneira que na forma da representação que a posição do agente pode ser identificada. Na concepção de Pesavento (2008, p. 39):

as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência, são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais dotadas de força integradora e coercitiva.

Sendo por meio delas que os indivíduos e grupos dão sentido ao mundo e que constroem suas realidades (PESAVENTO, 2008).

Ao contrário das críticas que foram construídas em torno dessa nova abordagem historiográfica, os modos de dominação e os conflitos não foram abandonados. Mas, sim, novas categorias de análise foram buscadas pela perspectiva da história cultural, no qual passaram a ser observadas as pequenas estratégias do cotidiano, as diversas apropriações de valores, saberes e poderes (FONSECA, 2008).

2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES DA HISTÓRIA CULTURAL

A mudança teórica em torno das concepções de história e cultura provocada pela perspectiva da história cultural foi acompanhada de um caloroso debate intelectual. A discussão acerca do lugar da teoria na pesquisa, da definição dos objetos e até mesmo da identidade da história da educação delineou um campo heterogêneo, sendo a história cultural apenas uma das tendências que passou a orientar os estudos sobre a educação. Monarcha (2007) ao caracterizar este campo de pesquisa enfatiza a existência de diferentes modelos teóricos-explicativos e métodos críticos derivados tanto do marxismo como da sociologia, indo do estruturalismo à teoria crítica. Os anos de 1990, forma demarcados como o período de novas clivagens na paisagem intelectual (MONARCHA, 2007), evidenciadas pela explosão de temas e objetos de pesquisa em história da educação (CATANI, FARIA FILHO, 2002), delineando-se um pertencimento ao campo da histórica uma vez que pesquisadores passaram a adotar os referenciais metodológicos do fazer historiográfico (VIDAL; FARIAS FILHO, 2003).

Nesse contexto, segundo Vidal e Faria Filho (2003), houve um otimismo em relação às inovações pelas quais o campo disciplinar vinha passando. Entre essas inovações, destacavam a ampliação das fontes que passaram a ser mobilizadas pelos pesquisadores. Além da permanência da utilização das fontes tradicionalmente utilizadas como a legislação e os relatórios oficiais, referidos autores chamam atenção para o uso de memórias, autobiografias, imagens, filmes, músicas etc. A emergência de novos objetos de pesquisa leva a novas formas de proceder em relação às fontes, pois na concepção de Stephanou e Bastos (2011, p. 419),

“mais do que perguntar o que um documento significa, os historiadores hoje perguntam como ele funciona e sobre a produção de significados”, sendo que este funcionamento estão transversalizados pelas questões de classe/grupos social, gênero, etnia, religião, geração, língua. Conforme Stephanou e Bastos (2011), além de interrogar sobre a verdade encerrada no documento, a interrogação sobre as funções socioculturais, o conteúdo discursivo, os códigos específicos, formas sintáticas, tipográficas bem como seus usos variados tornam-se questões importantes na atenção historiográfica.

Nessa perspectiva, práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas passaram a não ser pensados em si, nem somente com relação ao universo escolar, como uma instância autônoma, mas como questões impregnadas de pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos (FONSECA, 2008). Na perspectiva de Chartier (1986), por exemplo, importa antes de mais nada identificar a maneira como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais, pois inscrever a história dos objetos e das práticas pressupõe compreender as formações sociais, as estruturas psíquicas, as armaduras conceituais compreendendo as suas variações históricas (NUNES; CARVALHO, 2005).

No âmbito da escrita da história da educação, tal perspectiva, principalmente pelo enfoque da nova história cultural, possibilitou adentrar na compreensão da existência da história da educação no plural, complexa e multifacetada, marcada por intrínsecas relações sociais. Lopes e Galvão (2001) destacam que não apenas os espaços formais como a escola e outras instituições de ensino vistos como locais por excelência da cultura foram ressignificados, mas outros espaços passaram a ser vistos como espaços que também são permeados por experiências educativas, como a cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família, a igreja. Brandão (2002), discutindo a relação entre cultura e educação, assinala que somos seres aprendizes, este sendo um dos atributos fundadores de nossa condição humana. Assim, tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também em um plano mais abrangente de processos sociais chamado de cultura. Com isso, Brandão (2002, p.25) defende que:

tal como a religião, a ciência, a arte e tudo mais, a educação é também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial da tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e crise de identificados, de invenção de reiteraões de palavras, valões, ideias e de imaginários com que nós ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga.

Imbricada e entrelaçada com outros aspectos do mundo social, a educação emerge como uma dimensão importante para compreensão da política e da sociedade.

Na concepção de Lopes e Galvão (2001, p.40), essas novas concepções acerca da história provocaram uma verdadeira revolução na história da educação, com a problematização de temas como:

A cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores, professoras, mas também os alunos, alunas), a imprensa pedagógica, os livros didáticos etc.

A partir do aporte teórico da história cultural, segundo Cardoso (2011, p.289), tem-se uma:

ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes a serem consultadas, bem como do tratamento dessas fontes, oferecendo aos pesquisadores (as) a possibilidade de olhares múltiplos sobre os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos sujeitos da educação explicitando sua dinâmica e sua complexidade

Veiga e Fonseca (2008, p.08) assinalam que nessa perspectiva, tornou-se possível:

problematizar a educação em diferentes tempos históricos, em espaço escolares ou não, baseando-se em diferentes temas (o corpo, o aluno, a leitura, as disciplinas escolares, a cidade, as instituições, métodos de ensino, estatísticas, ofícios, materiais escolares, saberes.) em diferentes sujeitos (a criança, a mulher, o negro, o indígena, o aluno, o professor, os dirigentes escolares), de diferentes fontes documentais (imprensa, periódicos, relatórios, oficiais, correspondências, manuais escolares, inventários, livros de leituras, imagens...) em diferentes abordagens teóricas-conceituais.

Para Nunes e Carvalho (2005), tal perspectiva permitiu desnaturalizar a escola enquanto objeto de investigação, concebendo-a como produto de práticas. A história sobre o seu passado, sobre as práticas e os modos de pensar dos sujeitos da escola, ou seja, da cultura que foi sendo sedimentada ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2013) tornou-se central para história da educação.

A mudança de enfoque trouxe a incorporação dos objetos escolares como fontes importantes para a investigação educacional. Estes abarcando tanto os documentos impressos e escritos, como todos os vestígios e indícios da materialidade da escola, produzidos ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2013). Escrutinar o interior escolar em suas múltiplas relações passou a ser a tônica das pesquisas do campo da história da Educação, como assinala Viñao Frago (1995, p.68) a *“la escuela há de ser considerada, a la vez desde la sociología de las organizaciones y antropología de las prácticas cotidianas”*.

Para Escolano (2017, p. 26), a história cultural da educação desembocou na atenção aos objetos, às imagens, aos textos e às vozes, que são expoentes da realidade da vida cotidiana das instituições. Deste modo, a cultura escolar emerge como um conceito importante para a compreensão da escola sob esta perspectiva.

2.3. SOBRE O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR

A escola vem sendo tomada como objeto de reflexão em várias acepções. Entretanto, foi nos anos do pós-guerra segunda guerra, que se demarcou uma virada sobre o tema, devendo esta ser compreendida no âmbito das mudanças paradigmáticas ocorridas nas ciências sociais no século XX. Diante deste novo contexto que marca as ciências humanas, assiste-se também a grandes transformações no interior do mundo escolar, de modo que os estudos no âmbito da história da educação não ficaram alheios às discussões epistemológicas e às reflexões sobre essas transformações⁴⁶. Assiste-se, a partir daí, a uma atitude mais analítica sobre os processos escolares, de maneira que, como afirma Forquin (1993, p.35), não se consideram:

como evidentes por si as estruturas, os conteúdos dos programas, os métodos de ensino e de avaliações, a relação entre os professores e os alunos, mas passa a se investigar a natureza dos processos que se desenrolam no interior dos sistemas escolares, o conteúdo e a organização dos saberes que são transmitidos, as formas de relações sociais que se desenvolvem, os valores que aí se negociam.

Na mesma linha de reflexão, Julia (2001, p.11) faz uma crítica ao modo como a escola era até então estudada. Assinala que a análise "se centrava em ver a escola como o "meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo". Segundo Julia (2001, p.12), "uma ilusão no total poder da escola" em que "os historiadores tendiam sempre a superestimar modelos e projetos", desprezando "as resistências, tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução".

Na concepção de Chartier (2005, p.25):

O conjunto constituído de saberes impostos pelos programas, os manuais, as provas, as tradições de ensino, está claramente do lado das prescrições estratégicas e da racionalidade discursiva na qual a cultura escolar não é realidade material objetivada, mas uma representação instituída.

Julia (2001), acompanhando o debate historiográfico mais amplo, propõe que as análises se voltem para o funcionamento interno, buscando compreender o que ocorre no espaço escolar. Julia (2001, p.20) afirma que "não existe em história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades". Para Chartier (2005, p. 22) é preciso se desfazer da "representação escolar de cultura tão apegada a obras inscritas numa

⁴⁶ Forquin (1993, p. 21) por exemplo ao estudar essas questões no campo britânico descreve que os anos posteriores a década de 1960 foi marcado por mudanças sociais e profundas mutações culturais entre as quais ele cita o prolongamento da escolarização obrigatória, aumento do número de pessoas escolarizadas, desenvolvimento das *comprehensive schools*, estabelecimentos secundários tendo por vocação acolher sem seleção e sem discriminação todos os alunos após a saída do primário, a renovação dos conteúdos e dos métodos de ensino, a renovação do corpo docente no qual segundo este autor foi justamente neste período que a pesquisa empírica acompanhada de uma reflexão teórica sobre a educação tiveram um impulso excepcional na Grã-Bretanha.

transmissão obrigatória e controlada”, pois “a cultura não está em produtos, mas em gestos e ações, ela é um fazer portador de sentido, sendo deste modo pensada constantemente da perspectiva dos atores”. Escolano (2017) chama a atenção para necessidade de voltar o olhar para o mundo real da empiria, para os objetos e os sujeitos que intervêm nos processos de formação, assim como para as ações que entre eles se estabelecem na vida escolar.

Como se observa nesse debate, as reflexões epistemológicas provocaram uma rediscussão sobre como, até então, a escola era dada à investigação, pois, como assinala Felgueiras (2005, p.91), a escola era vista como:

um continente ordenado, organizado e simbolizado, olhada como uma peça de um sistema, que funcionaria por si mesma e se explicaria pelas suas normas internas num circuito fechado às relações sociais mais amplas.

Nagle (1984), em sua crítica aos estudos no âmbito da história da educação, apresenta um quadro de como esses estudos eram encaminhados no campo brasileiro. Em sua visão, tais trabalhos sofriam de uma dupla deficiência, relacionada, de um lado, ao problema da seleção das fontes e, de outro, à necessidade de um quadro teórico consistente para conduzir a análise.

Assim, Nagle (1984, p. 27) aponta que os trabalhos partiam de categorias analíticas gerais para depois contextualizar os estudos, ocorrendo uma mera justaposição de dados. Além disso, outro aspecto ressaltado por ele é a reprodução acrítica das periodizações existentes, estabelecidas quase sempre a partir de critérios político- administrativos. No intuito de superar esta realidade, referido autor indicou que o estudo do processo de educação se beneficiaria, “quando se encaixasse na multiplicidade dos aspectos da vida social”. Para Nagle (1984, p.28), o estudo tanto da organização, como das práticas, no terreno educacional deve:

encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quadro no qual a educação aparece e se desenvolve e encontra o sentido que configura o seu modo particular de ser.

Segundo Castanho (2010), a história da educação anterior aos anos de 1970 e 1980 preocupava-se, sobretudo, com o dever ser da educação, representado pelas ideias pedagógicas. Essa história da educação preocupava-se com a normatividade, isto é, com o conjunto de normas legais ou administrativas que regulavam o campo educacional. Diante desta realidade, Nagle (1984) reivindicava uma “nova” história da educação, sublinhando a relevância de superar uma concepção de história ainda marcada pelo viés positivista.

De acordo com Munakata (2019, p.257), a “nova história da educação visava romper com uma história-álibi, em que os dados históricos são arranjados para justificar algo, uma política, uma proposta, um projeto”. Para Munakata (2019), não se tratava mais de confirmar se tal política educacional atendia os anseios de toda a sociedade ou não, ou se estava em

conformidade com algum pensamento pedagógico, mas de verificar, por exemplo, como essa política afetou o cotidiano da escola, na organização das atividades pedagógicas e assim por diante. Faria Filho e Carvalho (2019, p. 20) afirmam que essa nova perspectiva de investigação passou a se interessar “não mais pelos grandes homens, os grandes acontecimentos, as grandes sínteses, mas para os pais, as crianças, os professores, as escolas”, um universo pouco explorado pela historiografia tradicional.

Nesta perspectiva, Azanha (1990) questiona: o que é a escola? Para este autor, o caminho para responder essa questão é mais sinuoso e ramificado do que até o momento a pesquisa educacional tinha demonstrado. Critica a forma simplificada como a escola vinha sendo abordada, chamando atenção para sua constituição histórica, na qual não pode ser compreendida fora do jogo das complexas relações sociais. Nunes e carvalho (2005, p.18) assinalam que foi nesses momentos de crise, que se impeliu não só uma melhor avaliação das dificuldades concretas da prática da pesquisa, mas também o esforço de clarear as próprias questões, revendo as antigas temáticas, construindo novos objetos e avançando para novas perspectivas de tratamento dos que eram considerados “velhos objetos” de pesquisa. Este esforço trouxe à tona aspectos que eram ignorados e, até mesmo, secundarizados (NUNES, 1992), como também objetos, que aparentemente já estavam dados, adquiriram nova significação.

Com isso, a interpretação da Escola, como criticava Vidal (2006, p. 157), vista apenas como uma “porta de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas da transmissão cultural” foi, aos poucos, sendo deslocada para uma visão da Escola como um espaço de poder. Espaço em que, segundo Vidal (2006, p.157), os sujeitos “traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares e nas formas como organizavam, classificavam, contabilizavam e administravam seu cotidiano”. Chartier (2005), por sua vez, assinala que a interpretação vigente estava pautada na visão de que a cultura era um objeto, um produto, em que a tarefa da escola seria apenas transmitir a cultura herdada.

Essa mudança de enfoque para a ação dos sujeitos sociais, para suas experiências e práticas atingiu de forma contundente as investigações no campo educacional (VIDAL 2006), passando-se a privilegiar visões e interpretações do processo educativo. Assim, Chartier (2005, p 22) afirma que “a recepção não é pura passividade”, mas que “cada um tem uma maneira de tomar e receber que limita singularmente os efeitos da mensagem e o poder do meio”, compreendendo a recepção uma atividade, um processo de apropriação. A partir desse refinamento teórico, Certeau (*apud* CHARTIER, 2005, p. 22) propõe pensar as estratégias

sustentadas pelas instituições em oposição às táticas improvisadas pelos atores de modo que o conceito de cultura precisou ser revisto.

As estratégias dominam os espaços de sua ação, usam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas, estão ao contrário, do lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõem, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver. No entanto, ele não é o mestre do terreno no qual se move, ele não constitui o dado do que ele encontra: a cultura se dá sempre no terreno do outro.

Esse deslocamento para uma acepção de cultura em que é imprescindível investigar a visão dos sujeitos sociais, como fazem, por que fazem e qual o sentido que atribuem às suas ações, marca as pesquisas atuais. Na concepção de Chartier (2005), as culturas não se capitalizam em objetos, em produtos, mas somente em memória e em gestos incorporados, porque não são saberes objetivados, mas saber fazer consubstanciais aos atores. São estes que definem as identidades, as maneiras de agir e de estar no mundo. Para Certeau (1980, *apud* CHARTIER, 2005), só há cultura, se uma prática social tem sentido para quem a efetua; somente se sua ação, seu gesto ou sua conduta são, em si mesmos, portadores de sentido. Conforme Vidal (2006, p.156), essa nova visão se colocou em oposição à concepção estruturalista, focando no “reconhecimento da porção inconsciente e resistente da ação humana e colocando deste modo “sob suspeita as grades conceituais que aprisionavam os sujeitos nas determinações de classe” (VIDAL, 2006). Essa concepção concebe a Escola como uma instituição exógena, na qual enfatizavam os mecanismos sociais e econômicos externos ao mundo escolar, transformando a escola em mero produto desses mecanismos (CASTANHO, 2010)⁴⁷. As pesquisas recentes vêm demonstrando um universo complexo da Escola, onde os teóricos da História da Educação a partir da perspectiva da história cultural têm procurado escrutinar.

2.4. O QUE AS IMAGENS DA ESCOLA KORINA JURUNA CONTAM HOJE

O ano é 2022, a Escola Korina Juruna, localizada na aldeia Paquiçamba, tem novas formas, agora construída em alvenaria, sendo a primeira construção que logo se apresenta a quem chega à aldeia. Um prédio feito em alvenaria, alto, com cor predominante o branco e faixas nas cores verde e amarelo. Na decoração externa da escola, o que chama a atenção são

⁴⁷ Castanho (2010, p. 91) contextualiza que essas análises expressavam o auge do reprodutivismo educacional baseado, de uma parte, no estruturalismo marxista de Louis Althusser no qual o sistema das diferentes escolas constituía o aparelho ideológico do Estado escolar responsável pela manutenção das estruturas de dominação social e de outra parte na sociologia de Pierre Bourdieu e Jean - Claude Passeron (1975) para os quais o sistema de ensino, empregando a violência simbólica contribuiu ideologicamente para a perpetuação da ordem social.

os grafismos Juruna que, de uma ponta a outra, revestem toda a fachada do prédio. Penso que devido à beleza de sua estrutura material, seu Manoel Juruna se refira ao lugar como colégio, mas posteriormente, no decorrer de nossa conversa, observo que também pode se referir a organização interna da escola, pois apresenta um tempo escolar com horários rígidos de início e término das aulas. Embora funcione com um sistema de aulas multisseriadas, as turmas são organizadas de modo que existe a sala de aula exclusiva para as crianças e a sala de aula exclusiva para os jovens. Talvez, para ele, esse modo de funcionar que a escola apresenta hoje guarde certa complexidade, muito diferente de quando a escola começou entre eles.

As imagens que trago são referentes ao registro visual que fiz quando cheguei à escola, no primeiro dia e que, ao examiná-las com mais tempo, percebi o quanto tais imagens reuniam informações presentes e passadas sobre a história da escola. A placa oficial de inauguração do novo prédio escolar, por exemplo, oculta o nome da Escola que, desde sua fundação, recebeu o nome de Korina Juruna, uma homenagem à avó de Manoel Juruna. A ausência do nome da escola diz muito sobre a luta dos Juruna para serem ouvidos e respeitados pelos órgãos estatais e, fundamentalmente, sobre a luta para terem a Escola que desejam. Essa luta, por aquilo que pode ser depreendido a partir das informações observadas na placa e nas demais imagens, ainda continua em curso para eles. Ao ocultar o nome escolhido pelos Juruna para a sua escola, oculta-se a sua história passada, bem como as experiências de educação anteriormente vividas pelos Juruna. Ao mesmo tempo, a ocultação traz uma concepção de educação homogeneizadora, pois ao adotar um nome genérico de “Escola indígena” indica que todas as escolas indígenas são iguais, como se as escolas não tivessem suas próprias histórias.



Figura 6 - Novo Prédio da Escola Korina Juruna

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Considerando as formas atuais da construção da escola, o novo prédio é diferente em relação às demais formas da aldeia e o grafismo Juruna utilizado nas paredes do prédio escolar, simbolizando o fruto do açaí, é o que demarca o espaço escolar como indígena.



Figura 7 - Placa de inauguração do novo prédio da escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Entrando e observando a decoração interior da escola, o espaço onde a educação formal acontece, registrei imagens de cartazes utilizados para ornamentar a sala de aula. Os cartazes parecem evocar dois modelos de educação escolar indígena: um, voltado “para o indígena”, em que se reúnem elementos extraídos de fora da comunidade. Isto pode ser observado nas letras do alfabeto utilizadas para decorar a sala de aula. Na letra k, por exemplo, é utilizado como exemplo a fruta Kiwi. As letras também indicam que o ensino utilizado parte da língua portuguesa. A produção dos cartazes guarda diferenças. Enquanto os cartazes do alfabeto foram impressos parecendo ser encartes de cartilhas de alfabetização produzidas pelo Estado, há outros que indicam uma produção artesanal, escritos à mão, com o uso de papel mais simples, como exemplo o cartaz fixado próximo à porta de entrada, onde há, escrita a caneta, uma música Juruna na língua indígena. Desde que a instituição escolar está presente na TI Paquiçamba, existe um desejo dos Juruna de aprenderem a língua materna. O cartaz com a música Juruna, escrito na língua Juruna, indica que esse desejo ainda existe.

Nas paredes também há outras produções como cartazes com fotografias antigas dos Juruna, extraídas de livros que, ampliadas e copiadas, exibem o antigo local da aldeia, situado às margens do rio Xingu. Outras fotografias expõem participações dos Juruna em atos políticos. No primeiro momento, olhando as imagens em conjunto, me parecem dialogar e, ao mesmo tempo, disputar o espaço, indicando que as concepções pedagógicas que exprimem não estão fixas, mas em movimento no cotidiano da sala de aula.



Figura 8 - Cartazes do alfabeto/ornamento interna da sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo, 2022



Figura 9 - Cartazes internos a Sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo, 2022

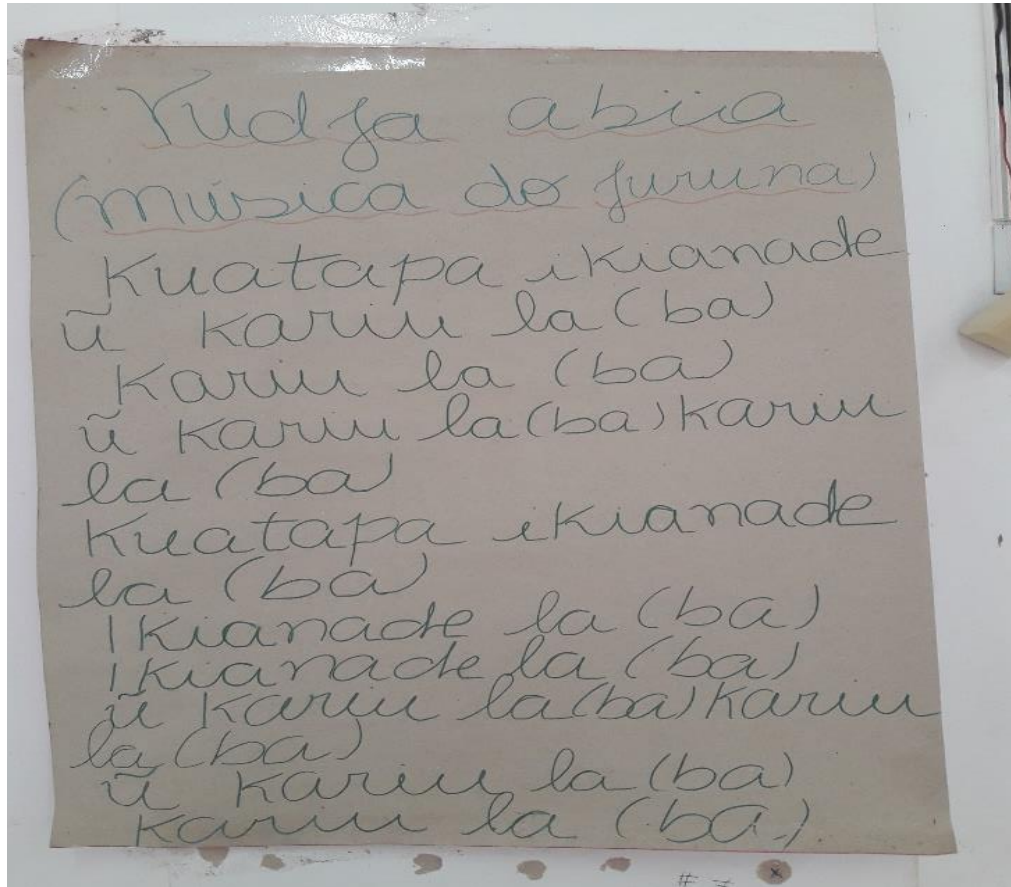


Figura 10 - Cartaz feito à mão, com música Juruna na língua indígena

Fonte: pesquisa de campo, 2022

Na área externa à sala de aula, há cartazes oficiais da SEMED de Vitória do Xingu, onde informam-se os dias da semana e o cardápio da merenda escolar. Mais do que comunicar, esses cartazes oficiais ditam o modo de funcionamento escolar, marcado por uma ordenação externa, demonstram uma forte presença do Estado na organização escolar.

Cardápio Alimentação Escolar - FEVEREIRO E MARÇO DE 2022

Semed
Secretaria Municipal de Educação

ESCOLA INDIGENA PAKSAMBA

1ª SEMANA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª MERENDA	VITAMINA DE FRUTA + BISCOITO	MINGAU DE ARROZ CARMELIZADO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO	MINGAU DE MILHO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO
2ª MERENDA	RISOTO DE FRANGO C/LEGUMES SOBREMESA: MAÇA	SOPÃO DE FEIJÃO, CARNE, LEGUMES E MACARRÃO.	GALINHADA COLORIDA SOBREMESA: MELANCIA	MACARRONADA DE CACHORRO QUENTE SOBREMESA: MAÇA	CARNE GUISADA C/ BATATA E CENOURA, ARROZ BRANCO + SUCO
2ª SEMANA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª MERENDA	VITAMINA DE FRUTA + BISCOITO	MINGAU DE ARROZ CARMELIZADO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO	MINGAU DE MILHO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO
2ª MERENDA	RISOTO DE FRANGO C/LEGUMES SOBREMESA: MAÇA	SOPÃO DE FEIJÃO, CARNE, LEGUMES E MACARRÃO.	RISOTO DE CARNE COLORIDO	RISOTO DE PEIXE + SALADA + FAROFA SOBREMESA: BANANA	VATAPÁ + ARROZ BRANCO
3ª SEMANA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª MERENDA	VITAMINA DE FRUTA + BISCOITO	MINGAU DE ARROZ CARMELIZADO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO	MINGAU DE MILHO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO
2ª MERENDA	CANJA DE GALINHA C/LEGUMES	MOQUECA DE PEIXE + PIRÃO + ARROZ BRANCO	GALINHADA COLORIDA SOBREMESA: MELANCIA	MACARRONADA DE CACHORRO QUENTE SOBREMESA: MAÇA	CARNE GUISADA C/ BATATA E CENOURA, ARROZ BRANCO + SUCO
4ª SEMANA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª MERENDA	VITAMINA DE FRUTA + BISCOITO	MINGAU DE ARROZ CARMELIZADO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO	MINGAU DE MILHO	CAFÉ C/LEITE + BISCOITO
2ª MERENDA	SOPÃO DE FEIJÃO, CARNE, LEGUMES E MACARRÃO	MACARRONADA DE CARNE MOJIDA C/ CENOURA, SALADA SOBREMESA: MAÇA	CARNE GUISADA C/ BATATA E CENOURA, ARROZ BRANCO + SUCO	RISOTO DE PEIXE + SALADA + FAROFA SOBREMESA: BANANA	VATAPÁ + ARROZ BRANCO

Obs: Os cardápios só podem sofrer alteração quando o fornecedor não cumprir ou atrasar a entrega, sempre optando por preparações descritas no cardápio conforme a Lei nº 5466 de 2007. Os cardápios devem ser afixados na cozinha e referidos para todos verificarem e acompanharem de está sendo cumprido. DIRETORES, PROFESSORES, PAIS E ALUNOS, E NÃO PODER SER MUDADOS SEM AUTORIZAÇÃO DA NUTRICIONISTA RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA.

DANIELE DAMASCENO
CRNPA 9028 / Nutricionista Responsável pelo Programa de Alimentação Escolar

Figura 11 - Cartaz oficial informando o cardápio da merenda escolar
Fonte: Pesquisa de campo, 2022

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DO XINGU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

- ✓ **MERENDA INICIAL: 7:30hs ÀS 7:50hs**
- ✓ **ENTRADA NA SALA DE AULA: 8:00hs**
- ✓ **INTERVALO: 10:00hs ÀS 10:15hs (RECREIO 15 MINUTOS)**
- ✓ **SAÍDA: 12:00hs**

Secretaria Municipal de Educação.
Endereço: Vila Indígena do Paquiçamba - Aldeia Paquiçamba; CEP: 68383000; Bairro: Zona Rural
E-mail: emefindigenapaki@pa@vitoriaoxingu.com.br

SEMED
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Figura 12 - Cartaz oficial informando os horários escolares
Fonte: Pesquisa de campo, 2022

Os cartazes oficiais da SEMED do município de Vitória do Xingu normatizam o tempo da escola, com horários definidos e determinados. O tempo-relógio sincroniza o tempo da escola

na aldeia Paquiçamba, com o tempo de outras escolas regidas por tal Secretaria, sejam indígenas ou não-indígenas.

Viñao Frago (1995) chama atenção do tempo escolar como conformador de aprendizagens, sendo um constructo cultural, pois não se trata apenas do tempo da aula, mas do tempo que permeia toda a lógica escolar, como as séries correspondentes a idade dos alunos, definindo quem estuda na escola e onde. A questão do tempo implica em um estar lá na escola, impedindo o compartilhamento de outros tempos, que no caso de uma escola que se pretende ser indígena deve levar em consideração outros tempos da comunidade, no qual a educação também acontece para o grupo indígena. Nesse momento, o principal desabafo que ouvi das mulheres Juruna com que conversei foi sobre o fato da SEMED de Vitória do Xingu vetar os adultos da comunidade de estudarem na escola, o que me fez lembrar do tempo da primeira escola na aldeia, no qual os adultos estudavam. As mulheres estavam zangadas e com razão, pois, para elas, está lembrança exprime um tempo de escola, uma vivência. Uma delas foi aluna da escola missionária do CIMI e nutre o sonho de continuar seus estudos na escola atual. O fato de ter apenas duas salas de aula, uma destinada às crianças e outra, aos jovens, também pode indicar exclusão do público adulto da comunidade ao direito à educação.



Figura 13 - Corredor interno da escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Percebi as mesmas expectativas e sentimentos de quando, sequer, os Juruna tinham uma escola no interior da Terra Indígena e “pelejavam” por educação. Hoje, a escola está lá entre eles e

continuam pelejando. Mas, vamos para o seu passado, para o que os Juruna definiram como “o começo da escola”.

3 A FORMAÇÃO MISSIONÁRIA DAS PROFESSORAS⁴⁸ PELO CIMI: “os conhecedores da cultura”

Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo opressor para o oprimido. Por isso que este trabalho é político (Paulo Freire durante a Assembleia do CIMI em Mato Grosso, em 1982, p.132).

Até há pouco tempo, os professores não se configuravam como sujeitos importantes nas pesquisas pedagógicas. Segundo Bueno (1998), nos anos de 1960, os docentes foram figuras pouco conhecidas no cenário das produções educacionais, sendo identificados quase que exclusivamente através das estatísticas e dos papéis formais que lhes eram atribuídos. Conforme essa autora, é como se não tivessem existência própria e não fossem fator determinante dos processos educativos. Nóvoa (1992) aponta que foi no contexto dos anos de 1980, que os estudos sobre os professores despontaram na investigação pedagógica. Estudos explorando vários aspectos, voltados a conhecer quem são os professores, suas vidas, carreiras e percursos profissionais. Catani (1998), no âmbito dessas produções, destaca que questões como as percepções, as representações, as trajetórias pessoais, intelectuais e as práticas dos professores ganharam centralidade. E Silva (2012) assinala que as vozes dos professores se tornaram imprescindíveis para compreender o cotidiano de uma dada formação escolar, assim como os sentidos que os professores atribuem ao trabalho que realizam.

Nessa nova perspectiva, às narrativas de suas experiências, os documentos pessoais e as histórias de vida, por exemplo, se tornaram objetos e fontes de investigação para a história da profissão docente e das práticas escolares, assim como para se compreender os processos de construção de identidades dos professores e também dos alunos (MORAES; LUGLI, 2010). No que se refere à educação escolar indígena, observa-se um percurso marcado pela presença de professores não indígenas. Foi recentemente que os indígenas passaram a assumir formalmente as escolas em suas comunidades, a partir da criação da categoria professor indígena⁴⁹. Um processo marcado pelo protagonismo indígena que se chegou a esquecer de que um dia os “professores brancos” estiveram à frente da escolarização dos indígenas. Atualmente, mesmo com a legislação em vigor, em muitas escolas indígenas ainda existem professores não

⁴⁸ vou me referir pelo gênero feminino para caracterizar os docentes contratados pela Prelazia do Xingu e pelo CIMI, pois embora se tenha registros de professores homens se observou a predominância de mulheres como professoras. Os homens embora fossem contratados estes com o tempo deixavam a sala de aula para atuarem em outros cargos na sede do CIMI em Altamira, enquanto as mulheres ficavam por mais tempo exercendo o trabalho docente nas aldeias.

⁴⁹ Pelo Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada as peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuem nas escolas pertençam as sociedades envolvidas no processo escolar (MEC, 2002).

indígenas atuando nas salas de aula, principalmente no ensino fundamental maior e no ensino médio⁵⁰. Ao lançar luz sobre esses professores, buscando conhecer quem são, o que carregavam quando estavam no seu ofício, bem como os saberes que acionavam quando estavam diante dos indígenas, revelam-se aspectos importantes acerca da formação da Escola Korina Juruna.

Sobre esse ponto, apresento neste capítulo as narrativas de professoras-missionárias que atuaram pela Prelazia do Xingu e pelo CIMI em Escolas Indígenas situadas no Médio Xingu. Por meio de suas vozes, saberes, trajetórias e experiências, busco escrutinar o *modus operandi* da Igreja Católica que, através da Prelazia do Xingu e do CIMI, desenvolveu novos processos educativos junto aos indígenas. O capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, discuto as controversas identidades que precisavam tecer em tais entidades. Ser professora e ser missionária, no âmbito de Instituições marcadas pelo poder masculino, são identidades citadas por elas, que se complementavam, mas também divergiam, dependendo muito do que elas elegeram como importante em suas formações de base. Assim, aquelas que vieram de uma formação católica escolar, familiar ou religiosa, identificavam-se mais tranquilamente com a identidade missionária, enquanto que para as outras docentes, a identidade profissional de professora falava mais alto. Para as primeiras, foi mais difícil romper os vínculos com a Igreja. Ficaram mais tempo nas entidades, retardando ou interrompendo por completo uma continuidade na formação profissional docente, em nível superior. Já para as docentes que não vieram de uma formação católica, o trabalho da missão era visto apenas como uma fase de suas vidas e carreiras e, de modo mais tranquilo, foram se agarrando a novas oportunidades que surgiram no caminho.

Na segunda parte discorro sobre a caracterização das entidades, a Prelazia do Xingu e o CIMI, às quais as professoras estavam vinculadas. Recrutadas de lugares distantes de onde atuariam, o contato com essas entidades para as docentes acaba sendo fonte de aprendizagens, pois o trabalho pedagógico junto a diferentes povos indígenas, com culturas tão diversas entre si, motivava suas curiosidades como sujeitos que sonhavam em fazer algo diferente que não sabiam ao certo o que era, mas que precisavam descobrir, em tal momento de suas vidas. E era nesses espaços que conseguiram “se encontrar” e realizar o que acreditavam. Os cursos de formação ofertados procuravam imprimir uma identidade quanto aos modos de proceder das entidades e que atribuía certo status diante de outros agentes e dos próprios indígenas: “os conhecedores da cultura”.

⁵⁰ devido a lentidão e quase paralisia por parte do Estado e dos municípios em viabilizar cursos de formação de professores indígenas persiste a carência de indígenas para atuarem como professores em suas comunidades seja com formação em magistério indígena como em formação superior.

Na terceira parte do capítulo, discuto o que as professoras aprendiam nesses cursos de formação, o que era exigido pelas entidades nessas formações, em que se procurava coadunar conteúdos de cunho religioso e um discurso científico na prática docente.

Na quarta parte, trago aspectos relacionados à maneira como o trabalho missionário pedagógico era conduzido nas aldeias e para finalizar este capítulo, discuto como os conhecimentos apreendidos nos cursos de formação eram manejados quando estavam lá com e diante dos indígenas, ou seja, no “mundo da ação”.

As identidades de missionária e de professora, em alguns momentos, se misturavam e se distanciavam em suas narrativas. Para aquelas docentes que já possuíam algum vínculo com a Igreja católica, exercer a profissão de professora configurava-se numa boa oportunidade de atuar na profissão, coadunando ambos os trabalhos: de missionária e de professora. Para aquelas que não tinham tal vínculo religioso, esses papéis eram bem demarcados, deixando clara as fronteiras que definiam ambos os trabalhos, pelo menos para si próprias. A vinculação a duas entidades, o CIMI e a Prelazia do Xingu, contribuiu também para a demarcação de diferentes identidades para essas professoras.

Desta maneira, identifico que as ações pedagógicas eram uniformizadas pelos cursos de formação promovidos pelas entidades e no processo de atuação, as professoras passavam por um rígido controle de suas atividades e quanto aos modos de proceder. O tempo de permanência junto às aldeias era determinado pela melhor absorção da professora às normas impostas, bem como pela aceitação por parte da comunidade indígena, pois, a boa convivência interna com os povos indígenas era a condição fundamental para a continuidade do trabalho missionário. Assim, houve professoras com experiência de sete anos de atuação junto a um único grupo indígena e outras com permanência de no mínimo um ano, em uma comunidade específica. Em ambas as situações, as professoras poderiam ser remanejadas independente de suas vontades e, apesar de terem vários fóruns de discussões voltados para a reflexão, troca de experiências e leituras, não era permitido tecer críticas a procedimentos que eram adotados pelas entidades.

3.1. A MISSIONARIDADE DE SER “PROFESSORA INDIGENISTA”: Múltiplas identidades

O século XVIII é apontado como um período chave na história da educação e da profissão docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), em toda a Europa procurava-se esboçar o perfil do professor ideal. Este deveria ser leigo ou religioso, fazer parte de um corpo docente ou agir individualmente. Se deveria ser escolhido ou nomeado, quem deveria pagar seu salário

e de qual autoridade deveria depender. Essas e outras questões, segundo Julia (1981 *apud* Nóvoa, 1992), foram debatidas no período. Na Amazônia, em plena virada do século XX para o século XXI, essas mesmas questões não estavam bem demarcadas sobre a promoção da educação escolar indígena, configurando o que Viñao Frago (1995, p.74) chama atenção que o “trinômio teoria, legalidade e realidade escolar nem sempre coincidem”.

Diferentemente da Europa, onde essas indagações, de acordo com Nóvoa (1992, p.15), “inscreveram-se num movimento de secularização e de estatização do ensino, no qual procurou-se instituir um controle mais rigoroso dos processos educativos que passaram a ser dinamizados por um corpo de professores recrutados pelo Estado”, no médio Xingu se desenham formas e contornos variados e misturados pois, mesmo com a Constituição de 1988, poucos desdobramentos desta legislação foram sentidos na condução da educação escolar indígena pelo poder estatal, de maneira que a educação para os indígenas no médio Xingu, continuava sendo promovida pelos padres.

Assim, nesta área, a educação para os indígenas vai ter relevância a atuação da Igreja Católica, através da Prelazia do Xingu e do CIMI. As duas entidades selecionavam professoras com formação em magistério para exercerem atividades de ensino nas aldeias, onde já atuavam, bem como em novas aldeias que demandavam escolas e professores. A maior parte das professoras entrevistadas passaram por algum tipo de formação na igreja, seja religiosa ou política, e foram recrutadas por já desenvolverem atividades junto às pastorais ou por indicação de missionários já orgânicos a tais entidades. A maioria é de mulheres com formação em magistério, com apenas três professores sem formação na educação. Destes dois (02) professores do sexo masculino⁵¹, com formação em ensino médio e uma (01) professora com somente a quarta série concluída. Estes últimos geralmente eram admitidos por indicação de professoras que já atuavam nas escolas e que, devido à carência de docentes com formação em magistério, iam sendo incorporados pelas entidades.

A professora Petronila, por exemplo, narrou sua formação em magistério no Colégio Católico Santa Dorotéia, na cidade de Manaus. A professora Lusiane, ex-noviça, concluiu seu magistério no estado do Maranhão. Esta professora destaca que apresentou interesse pela “missão” com os indígenas muito impulsionada pela ascendência indígena, tanto por parte de mãe, como de pai, que eram pertencentes às etnias Krahô e Guajajara, respectivamente. Para ela, a história familiar e a experiência vivida na Igreja como religiosa foram importantes para

⁵¹ Além do prof. Marcos foi identificado durante as entrevistas o Prof. Madson, que também atuou junto aos Arara da aldeia Cachoeira Seca, mas não foi possível localizá-lo durante esta pesquisa.

que se identificasse com o trabalho missionário que o CIMI desenvolvia no Brasil com os indígenas.

A história pessoal das professoras e professores em vários momentos se cruzam. Nóvoa (1995, p. 20) afirma que “hoje sabemos que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal”. Na concepção deste autor, a profissão de professor é “impregnada de valores e ideais” assim a história dessas professoras está impregnada de atitudes e convicções sobre o exercício da profissão. A professora missionária Petronila falou sobre sua formação profissional antes de ser admitida para exercer o magistério junto aos indígenas no Xingu, nos seguintes termos:

Eu me chamo Petronila, atualmente com 56 anos, paulistana, que iniciei a minha caminhada com educação quando entrei no magistério. Eu fiz o magistério no colégio Santa Dorotéia, em Manaus, onde eu tive a base de trabalho com Educação. As noções do que é realmente ter um trabalho voltado a qualquer situação no que se refere à educação independente de classe, da realidade e da dificuldade. E logo quando eu terminei o magistério, eu já iniciei o estágio no próprio colégio trabalhando com o Pré-escolar, maternal, primeiro o jardim 1 e depois o jardim 2. E depois me afastei do magistério e retornei a Goiânia, porque como eu saí de Manaus vim para o Pará e depois fui pra Goiânia. Aí, em Goiânia, eu consegui uma vaga de professora substituta no colégio municipal do estado, numa periferia de Goiânia, Dom Fernando. Era assim, uma população carente. No turno da noite, adultos, jovens, e a gente começou a colocar em prática o que se viveu no magistério que tive como lema de vida, o que é ser professora. Até que fui chamada pela Direção, onde a lógica não seria você por o povo pra pensar, seria ensinar o povo a ler, escrever pra votar. E isso me deixou indignada por que não era essa a educação na qual eu fui formada. Aí, diante disso, resolvi abrir lá na periferia uma escola voltada à população carente, particular em termos, porque não se cobrava o mesmo valor que era cobrado pelas escolas que tinham lá, mas voltada para o cuidado e atenção com a população. Não por ser uma escola só ligada à população carente, mas que tivesse o conteúdo e uma base toda de uma escola capacitada. Como foi assim uma coisa que a realidade me levou aquilo. Não existia um caixa, fluxo de caixa pra fazer, não tinha giro, não tinha capital, então, foi aberta uma escola com o auxílio das outras e nesse momento eu tive grande ajuda dos colégios católicos de Goiânia, onde me forneceram todo o material, carteira, quadro, armário e a gente começou o trabalho já desde a alfabetização, o jardim, 2^a até a 4^a série, sendo gradativo, aumentando até o 8^o ano. Toda registrada. Todos os processos sendo feitos e com o intuito de também, com os professores, de formar uma cooperativa que era uma coisa que eu já tinha trabalhado aqui em Altamira, que era o objetivo do colégio Metodista no tempo em que eu trabalhei aqui, de se fazer uma cooperativa então, a gente tentou levar isso, não deu certo. A gente ainda trabalhou com a escola durante sete anos e fechamos a turma até a 8^a série. E os meninos que entraram na alfabetização, no 1^o ano eles fecharam a 8^a série junto com a gente. E enfrentamos o dia a dia de você trabalhar sem ter o capital de giro para uma comunidade que necessitava, dando um ensinamento de qualidade e aí você sofre as pressões da rede de comércio e também dos órgãos do Estado, que todo mês aparece uma fiscalização, pedia pra mudar, até que chegou no ponto que eu vi que continuar era ficar batalhando por algo que não daria nenhum retorno para se manter realmente que tinha um futuro com relação às crianças, mas com relação aos desgaste físico, financeiro e emocional não estava dando mais. Foi quando a gente fez o repasse. Fizemos o repasse do material para outra escola que estava iniciando, aí eu retornei para Altamira. E nesse retorno para Altamira foi quando, depois de um ano que eu estava aqui, eu fui convidada a entrar para o CIMI para trabalhar com os povos indígenas. E como já era uma coisa que a gente já vinha um pouco acho que no sangue de contato com essa realidade indígena no tempo que eu já tinha morado antigamente em Altamira, a gente viu a capacidade de ir conhecer (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Vinda de uma formação educacional católica, a Professora Petronila destaca já nesse período, tanto na formação, como quando começou a exercer a profissão, os saberes que foram determinantes em sua prática profissional. Tardif (2014, p.11) ressalta que “o saber dos professores não pode ser tratado como uma categoria autônoma e separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados”. Assim esta professora enfatizou suas convicções políticas, sociais e de educação como relevantes em sua atuação como professora. Tais professores estiveram num universo inicial de formação com um forte viés religioso/político, que marcaram suas concepções não apenas em relação a suas atividades de docência, mas sobre o mundo.

Professora Lusiane também destacou o vínculo com a Igreja e o sonho em desenvolver um trabalho junto às comunidades que necessitavam.

Na verdade, é uma questão familiar, eu cresci ouvindo o meu avô falar dos índios, porque nós temos ascendência indígena. A nossa ascendência era indígena e portuguesa. Então, meu avô sempre falava a história da mãe dele que era uma índia Guajajara daqui do interior de Bragança e que essa minha avó tinha sido pega no laço e, dizendo meu avô, que ela foi encontrada na mata com 12, 13 anos de idade. E o meu avô, que era português, cuidou dela e com ela se casou e com ela ele teve 11 filhos e o mais velho era o meu avô, pai do meu pai. Então, eu ouvia e cresci ouvindo meu avô contando essas histórias. Meu avô tinha traços muito indígena, os traços indígenas dele eram mais fortes do que o do português. Eu cheguei a conhecer ela, eu conheci ela... ela tinha 109 anos de idade, ela morreu em Bragança mesmo, num lugar chamado Augusto Corrêa. Eu tinha 12 ou 13 anos de idade, quando conheci ela. Ela ainda falava fluentemente a língua indígena. E morreu lá, e a maioria da minha família tudo vive lá em Augusto Corrêa, em Bragança. Ela praticamente fundou aquela comunidade ali, em Bragança, porque ela herdou as terras do meu bisavô que era português. Ela herdou essas terras ali, ela se fixou, os filhos casaram, constituíram famílias e foram também tudo morando ali. O único que saiu mais de perto dela foi o meu avô, pai do meu pai, porque ele veio morar aqui em Belém, e aqui em Belém ele casou, constituiu família e teve 4 filhos, sendo que o mais novo, o caçula, era o meu pai. Então, eu cresci ouvindo isso e isso não só se deu por parte de pai, que é muito forte essa questão da cultura indígena, como também por parte de mãe, a história é bem parecida só que assim... por parte de mãe, no caso, a gente descende dos Krahô. Era o contrário, a minha avó era portuguesa e o meu avô era indígena, era o contrário então. Eu cresci nesse ambiente. E quando eu completei os meus 17 anos, eu entrei no convento, eu queria ser missionária, irmã, e aí eu fui convidada pra participar, fazer um ano de Aspirantado numa congregação chamada Irmãs da Misericórdia. A fundadora era a irmã Rossello. Eu fui, fiquei 1 ano lá, e fiz toda uma experiência, mas eu fiquei escrevendo para várias Congregações porque meu sonho era fazer medicina e trabalhar em áreas de missão, só que meu sonho na época, era trabalhar em Moçambique, queria trabalhar na África com os Africanos. Eu tinha esse sonho de fazer algo diferente fora do meu país, mas assim, eu fui recebendo várias cartas, aí eu recebi a carta do CIMI (Entrevista, Prof. Lusiane, 2021).

Em ambas as narrativas das professoras-missionárias, se observa um perfil atuante, uma percepção de se enxergar como agente transformador, o que Voldman (1996, p. 41) definiu

como “testemunhas sujeitos⁵²”. Esse modo de se apresentarem e de construírem a narrativa sobre si mesmas demonstra reunirem características em comum, que talvez revele requisitos que foram considerados importantes e que chamaram atenção dos religiosos para serem convidadas a atuar junto às entidades: o espírito de iniciativa, a vontade de conhecer, o engajamento social e, fundamentalmente, um protagonismo diante de si e diante do mundo. O fato delas e deles se enxergarem como sujeitos talvez tenha sido o principal requisito que as entidades consideravam ao recrutarem essas jovens missionárias para atuar junto aos indígenas. Um jeito de ser que seria direcionado para o que algumas delas denominaram, no diálogo da entrevista, de “mística”. Nota-se que são narrativas impregnadas de sonhos, de convicções sobre o mundo e sobre suas práticas. Almeida (1998) assinala que os aspectos da subjetividade como os desejos e as emoções são dimensões humanas que envolvem o universo profissional das professoras e de suas vidas no magistério. No caso das professoras-missionárias, observam-se sentimentos que amalgamam fé política e educação, no qual se autodescrevem como portadoras de uma missão.

A maior parte das professoras-missionárias ingressou nos quadros das entidades ligadas à Igreja Católica, mediante “convite”. Convites feitos em contextos em que já existia algum tipo de envolvimento com as ações da igreja, seja por meio de uma formação religiosa, seja por algum trabalho que já desenvolviam nas Pastorais ou pelo fato de já exercerem a docência em alguma comunidade, e se destacarem nessas atuações. Professora Ivana relatou que antes de trabalhar como “alfabetizadora indigenista”, já desenvolvia atividades educativas de maneira voluntária, coadunando militância com trabalho de educação:

Recebi um convite da equipe pastoral do CIMI da Prelazia do Xingu, no final de 1989, quando era auxiliar de docência voluntária, em uma comunidade rural. Por ser militante sindical e liderança da juventude local, fui convidada para ser alfabetizadora indigenista. Aceitei o convite e adentrei na primeira comunidade indígena em 1990, na aldeia Kikretum. Minha formação era magistério, estudei em escolas públicas em Bujaru, em Altamira e na Seduc (DESU). Para atuar nas escolas indígenas tive formação na Prelazia, de Alfabetização de Adultos e no CIMI, formação pedagógica e antropológica. No início dos trabalhos todos esses cursos contribuíram para o trabalho na escola indigenista. (Entrevista, Profa. Ivana, 2021).

As motivações que levaram as professoras a exercer a docência junto aos indígenas são variadas. Professora Petronila afirmou que “já estava no sangue”, professora Lusiane enfatizou a sua ascendência indígena paterna e materna e a professora Ivana destacou o fato de exercer um papel de liderança na comunidade rural, onde trabalhava como professora voluntária. Deste modo, o “convite” para exercer a docência junto aos indígenas significou mais do que uma

⁵² Esta autora define as “testemunhas sujeitos” como sendo aquelas pessoas que constroem uma identidade sobre uma ação voluntária e conscientemente interpretada, qualquer que tenha sido o nível de responsabilidade ou de ação reais (VOLDMAN, 1996, p. 41).

oportunidade de emprego, significou também a possibilidade de realizarem um trabalho que acreditavam ser grandioso, ser importante.

Professora Alessandra ressaltou essa oportunidade como uma possibilidade de exercer o magistério, o qual ela tinha acabado de concluir na cidade de Belém, em 1994⁵³. Enfatiza sua experiência de atuação política no tempo de juventude, quando atuou na Igreja e na organização do movimento estudantil. Aspectos que se encaixavam no perfil de mulheres que reuniam um conjunto de atitudes que compunham um perfil docente missionário, em que se valorizavam experiências de trabalhos anteriores em processos organizativos, especialmente exercendo alguma liderança.

A minha formação foi na Igreja, nas Comunidades Eclesiais de Base. Então, o processo da minha formação se deu na Igreja, essa igreja Apostólica Romana que garantia ali, no final dos anos de 1980, que era na minha adolescência e entrada na juventude, a discussão da fé política, a importância da Igreja ter esse seu papel vinculado a política para sensibilizar o povo para a questão dos seus direitos. Nisso, eu entrei também no magistério e a minha formação política vai fazer essa cruzada entre a igreja e o meu movimento político também. Eu estudei no IEP – Instituto de Educação do Pará e, assim, que eu estudei no IEP, quando eu ... fui também liderança no IEP. Passei por duas coordenações do grêmio e lá, nós éramos muito ativos politicamente e na Igreja eu sempre tive uma função de liderança e isso a Igreja aproveitou, eu acho, né! E apresentou algumas coisas que podia tá contribuindo e uma delas era essa questão de conhecer outros lugares. Eles davam oportunidade de você conhecer a zona rural e a zona urbana. Essa zona rural era voltada para quem estava envolvido com essas questões da política, né! Territorial rural. Na época, era muito forte. Era o período também que estava muito em abrangência o movimento dos sem-terra e aí eu me aproximei das Comunidades e uma das pessoas que fazia esse intercâmbio, entre a juventude e as organizações sociais, era a Irmã Dorothy aqui na Transamazônica. E quando me propuseram se eu queria conhecer a Transamazônica junto com um outro grupo de pessoas, né! Jovens que queriam conhecer essa parte de como se dava as Comunidades Eclesiais de Base na zona rural e, assim, eu cheguei na Transamazônica nos meus 19 anos. E eu gostei muito. Então a gente desenvolvia trabalho junto aos Travessões entre Anapu e Altamira e, nesse processo, eu fui cada vez mais me atualizando e, ao mesmo tempo, me formando. E, assim, eu conheci a Irmã Dorothy e ela deu um abrigo na casa dela, que ficava no Centro Nazaré, com isso eu fiz o meu primeiro vestibular também. Queria fazer pra geografia e não deu certo e aí elas (as irmãs) disseram:- mas como, tu tens o magistério, já que tu não passou, tu não quer vir fazer uma experiência aqui no CIMI? Tu já tens o magistério mesmo? e a gente precisa disso! E eu, tudo bem! Peguei minha boroca, como diz o povo, e vim embora. Aí, primeiro eu fui trabalhar com os Asurini e depois, com os Munduruku (Entrevista, Profa. Alessandra, 2021).

Essa co-formação, a formação em magistério somada à formação política vivida na Igreja Católica, foi determinante para a escolha realizada pelos padres ou irmãs para a seleção das professoras para trabalhar nas comunidades indígenas onde a Prelazia do Xingu já atuava ou naquelas que a entidade pretendia se expandir. Como o foco da Prelazia do Xingu era promover a permanência de missionários nas aldeias, mas a quantidade de religiosos era

⁵³ Esta professora destacou ter iniciado sua militância junto as Comunidades da Transamazônica com a irmã Dorothy Stang que foi assassinada em 12 fevereiro de 2005, no município de Anapu.

insuficiente para isso, uma opção foi admitir missionários leigos, principalmente professoras com formação em magistério.

Além do “convite”, outro modo de admissão foi por meio da indicação de missionários que já atuavam por meio das entidades ligadas à igreja. Assim, o professor Marcos Reis relatou seu processo de admissão e como foi se dando seu envolvimento no que ele chamou de “causa indígena”, ou seja, o desempenho de um trabalho educativo que exigia um comprometimento político com os povos com quem atuariam:

A princípio, entrei por curiosidade, motivado pelos relatos da minha irmã que já atuava na Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu, que descrevia a beleza natural da região do Xingu e do Iriri e também dos povos indígenas dessa região. Com o passar do tempo, convivendo especialmente com os povos indígenas e outros missionários indigenistas extremamente apaixonados pela causa, como as Irmãs de Jesus que viveram por anos junto aos Asurini do Koatinemo; lendo muito sobre o assunto, os povos da região, participando de inúmeros momentos de formação, capacitação, promovidos pelo CIMI e a Pastoral, e me deparando com realidades de extrema violência, descaso, abandono, desrespeito aos direitos humanos, etc, tudo isso acabou por despertar em mim sentimentos que me levaram ao completo comprometimento com a causa indígena, com todos os seus desafios e perigos colocados, bem como de tudo o que ela representava para o futuro da Amazônia, da natureza e do planeta (Entrevista, Prof. Marcos Reis, 2020).

Além de Marcos Reis, outros dois professores foram admitidos por indicação, todos sem formação em magistério, demonstrando a carência de professores com formação para atuar nas escolas indígenas, o que envolvia também o interesse do candidato e o alinhamento político/religioso às entidades da igreja, à medida que iam sendo incorporados. Assim, tem-se principalmente professoras atuando, predominantemente, com formação em magistério. Professoras jovens que, a partir do momento que ingressam no trabalho, passam a ter um perfil de atuação que será alinhado à política do CIMI e da Pastoral Indigenista. A seguir (Quadro 3), expõe-se uma sistematização sobre o perfil que compunha o quadro docente da Prelazia do Xingu e do CIMI.

Quadro 3 – Da professoras e dos professores missionários entrevistados

Professor/a	Formação	Instituição no qual se formou	Tempo de atuação	Idade	Meio de admissão	Período de trabalho nas Entidades	Etnias que atuaram como professores e professoras
Ivana	Magistério	Escola Dairce Pedrosa Torres/Altamira	3 anos	18 anos	CIMI	1990-1993	Asurini Kaiapó
Lucilene	Leiga-Ensino		2 anos	30 anos	CIMI	1993-1995	Asurini

	fundamenta l menor					1995- 2000	
Alessandra	Magistério	Instituto de Educação do Pará – IEP/ Belém- Pará	03 anos	19 anos	CIMI	1993- 1995	Asurini Mundurucu
Lusiane	Magistério	Escola Normal – Maranhão	15 anos	19 anos	CIMI	1994- 2012	Arara- Cachoeira Seca Juruna
Marcos	Leigo Ensino médio	Belém	20 anos	23 anos	CIMI	1997- 2017	Arara- Cachoeira Seca Juruna km 30 Índios da cidade
Petronila	Magistério	Santa Doroteia/ Manaus	2 anos	36	CIMI	2000- 2005	Juruna do Paquçamba Escritório Regional Norte II -Belém
Nilda	Magistério	Tucuruí/P a	21 anos		CIMI	2000-	Kuruá, Arara/Cachoeir a Seca Escritório CIMI/Altamira

Fonte: Dados de Pesquisa, 2021

Organização: Marcia Saraiva, 2021

A professora Lusiane detalha como foi seu processo de ingresso no CIMI e, posteriormente, na Pastoral Indigenista do Xingu. Antes de trabalhar com os Juruna do Paquçamba, toda a sua experiência foi construída durante sete anos junto aos Arara da aldeia Cachoeira Seca, também no Xingu. Os itinerários fazem parte das histórias de atuação dessas professoras, vindo de lugares distantes, com o desejo de conhecer outras realidades sendo parte importante de suas expectativas em relação ao trabalho. Professora Lusiane, vinda do nordeste do Estado do Pará, viu como oportunidade ímpar o início do trabalho junto aos indígenas do Xingu, primeiro como técnica de enfermagem e, posteriormente, como professora, como detalhou nos seguintes termos:

O CIMI entrou em contato comigo e falou que eles tinham várias missões aqui no Brasil, para trabalhar com os Povos Indígenas e nossa... a maneira como eles apresentaram o trabalho pra mim, como eu deveria trabalhar, como seria a minha atuação dentro da Instituição, me encantou, porque era exatamente isso que eu buscava. Eu estava dentro da Congregação da Madre Rosello, das Irmãs da Misericórdia, mas era um trabalho direcionado pra Igreja, muito limitado, era mais de Paróquia fazer trabalho de catequese, era mais um trabalho Diocesano, muito local né! E não era isso que eu queria saber! Falei não, eu quero ir pra aquele lugar que

ninguém vai. Eu quero fazer a diferença e aqui eu não vou conseguir fazer isso. Eu já trabalhava na catequese, eu já trabalhava na coordenação de grupo de jovens, eu já fazia isso e isso já fazia parte da minha rotina. Mas não era aquilo que eu queria pra mim, né! Então, quando o CIMI me escreveu, dizendo que eu poderia compor uma Equipe e, nessa época, eu tinha o curso de técnica de enfermagem e eles precisavam de um técnico de enfermagem para compor uma Equipe de nove pessoas para fazer um trabalho com índios de pouco tempo de contato, que era os índios Arara da Terra Indígena Cachoeira Seca. Eles tinham sido recém contatados e eles estavam formando essa Equipe, que tinha antropólogos, linguistas, um pedagogo e tinha vários profissionais e precisava do técnico de enfermagem e como eu tinha experiência, já trabalhava na área. Eu falei: já é né! eu vou. E lá no Cachoeira Seca eu acabei exercendo a função de professora. Nós fundamos a primeira escola, nós iniciamos a formação de professores lá (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Professora Nilda, que chegou em 2000, no Xingu, também narrou um processo semelhante, marcado por trajetórias pessoais, profissionais e políticas:

Eu sou, assim, de família muito religiosa, família de movimento, além de ser religiosa, de movimento social. Minha mãe era professora do interior, ela coordenava também a Comunidade, animava e a gente foi crescendo nessa linha. Aí, em 1989, minha família veio embora pra Tucuruí. Chegando em Tucuruí, a gente procurou a Igreja Católica e fomos desenvolver na Pastoral da Juventude. E, assim, sempre eu pensava: um dia eu vou trabalhar só com as classes menos favorecidas. Eu imaginava: eu tenho um sonho que quando a minha mãe ficar bem velhinha, eu botar ela num carro e sair pelo interior fazendo trabalho social. Fiquei em Tucuruí 1989, 1990, 1991, 1992 e 1993 e fui convidada pela Diocese de Cametá pra fazer um trabalho na linha da saúde alternativa na ilha do Marajó, numa cidadezinha chamada Bagre. Aí eu fui em 1993, pra lá, nunca tinha feito assim um trabalho fora de casa, saído de casa, mas eu fui. Era eu e mais outra colega. Chegando em Bagre, a cidade bem pequena era muito pobre, pobre que eu nunca, assim, na minha, imaginação via um mundo daquele, uma cidade daquela, onde existiam muitas mortes de crianças por ataque de verme, aquela coqueluche que é uma tosse braba então. Assim era, uma pobreza sem fim, era uma exploração sem fim. O comércio lá, maiorzinho, vendia para o aposentado, vendia esse mês e recebia o mês que vem e ele já fazia outra dívida. Era assim: esse objeto era dez reais, se eu fosse comprar hoje com dinheiro para o aposentado, ele vendia a quinze reais. Eu ficava imaginando, mas se o aposentado não atrasa, porque é certo o dinheiro dele, como é que o comércio já rouba cinco reais. E, assim, a gente foi trabalhando, o sindicato, fazendo palestras, formação, fomos trabalhando o grupo de mulheres e fomos fazendo nossos trabalhos nas redondezas pelos interiores e também nas comunidades, nas vilas, um trabalho de conscientização. Eu fiquei lá 1993, 1994, 1995 e 1996, fiquei quatro anos nesse trabalho. Só que daí a gente via uma grande necessidade na área da saúde porque, como no Interior, Jesus Amado! Como é que eu vou ajudar só com a questão da medicina alternativa? Eu tenho que ter um curso técnico. Falei pra minha colega: Eu acho que eu vou ficar em Belém pra eu fazer um curso técnico em enfermagem, porque eu com um conhecimento melhor, eu posso contribuir mais com esse povo e assim eu fiz. Vim pra Belém. Antes disso, eu terminei meu ensino médio em magistério, lá em Tucuruí, e foi terminando o magistério, pegando o beco para trabalhar com essa Comunidade. Durante 4 anos a gente fazia cursos só de saúde alternativa. Eu fiz um curso em Curitiba com o Dr. Celestino e voltei pra Bagre e continuei esse nosso trabalho. Em 1996, eu vim pra Belém, procurei uma Escola técnica em Enfermagem e estudei em Belém 1996, 1997, 1998, 1999, quatro anos em Belém estudando, mas pensando assim, eu vou estudar, mas vou voltar, vou estudar e vou voltar. No final de 1999 para 2000, a coordenadora do CIMI Regional, a gente, assim, já se encontrava nos Encontros da CNBB, e aí ela disse assim: - Olha, tu não queres trabalhar com os indígenas? Eu falei: quero! Ela disse: - tem uma vaga no Mato Grosso. Eu disse: - nossa, mas é muito longe! Ela disse: - Tu queres trabalhar com os indígenas ou tu queres mordomia? Aí eu falei assim: - mas eu nem terminei meu curso ainda, tô terminando. Ela disse: - mas a gente aguarda. Tá bom! Logo em seguida, ela falou que a vaga do Mato Grosso já foi preenchida. Tem uma vaga no Xingu. Tu queres? Eu falei: - quero! Nossa Ray, eu preciso lavar a minha

roupa. Menina, lá no Xingu tem água. Aí ela falou: - se tu quiseres ir, eu compro a tua passagem pra ti ir amanhã? Então, eu falei, tá bom! E isso foi dia 31 de julho de 2000. aí tá, ela comprou a passagem. Peguei o ônibus, aquela Transbrasiliana, que era uma eternidade pra chegar aqui em Altamira. Cheguei aqui dia 2 de agosto de 2000 (Entrevista, profa. Nilda, 2021).

A história pessoal, familiar e política marca as convicções de tais professoras, de maneira que a oportunidade de trabalharem na educação escolar indígena constitui um modo de continuarem a fazer o que acreditavam. São essas professoras e professores que trabalharão pela Prelazia do Xingu e pelo CIMI nas aldeias, fundando escolas, alfabetizando os indígenas e até mesmo contribuindo para a formação dos primeiros professores indígenas nesta área, bem como de lideranças indígenas. Na política da Prelazia do Xingu, os missionários leigos iriam contribuir para a “ampliação da esfera de ação da igreja católica” (PRELAZIA DO XINGU, 1995) junto às aldeias indígenas, sendo que em muitas delas iniciaram as primeiras experiências de educação escolar para esses povos.

3.2. A PRELAZIA DO XINGU E O CIMI: A Igreja em suas diferentes formas

A atuação da Prelazia do Xingu data do início da década de 1930. Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012, p. 125) destacam que “a fé chegou da Europa” para demarcar a vinda dos primeiros missionários da Congregação do Preciosíssimo Sangue⁵⁴ às terras do Xingu. Segundo esses autores, foi esta Prelazia o motor do desenvolvimento, percorrendo o Xingu de sua foz até o último seringal penetrando o rio Fresco até a localidade de Nova Olinda, subindo os rios Iriri e Curuá. Ao lado de igrejas e catedrais foi se construindo escolas e colégios, sendo a educação um dos pilares da evangelização. À medida que novos padres iam chegando, novos espaços para a divulgação da cultura cristã foram sendo criados, como a primeira gráfica, o primeiro cinema e uma livraria. Por meio desses espaços, a Igreja Católica foi marcando sua inserção na vida social, política e cultural no Xingu.

As primeiras experiências de educação foram iniciadas pela Igreja. O Instituto Maria de Mattias⁵⁵, fundado pelas Irmãs do Preciosíssimo Sangue que, mais tarde, tornou-se um Colégio, é apontado por Umbuzeiro (1999, p. 133) como espaço formador de uma certa intelligentsia local, de maneira que muitos que passaram pelo Instituto “assumiram cargos importantes em órgãos governamentais seja no município como fora do Estado”. Pode-se apontar que a Igreja foi o núcleo formador de muitas profissões que a cidade de Altamira ia demandando a partir do

⁵⁴ Fundada em 1815 por São Gaspar Del Bufalo na Itália. São pertencentes a uma Comunidade Internacional formada por padres, irmão, leigos e leigas. Marcados por um trabalho de caridade desenvolvem seus trabalhos em Paróquias, escolas, hospitais e centros sociais e em lugares que em suas visões necessitam do anúncio do evangelho de Jesus Cristo (MISSIONARIOSCPPS, 2021).

⁵⁵ O colégio recebeu o nome da fundadora da Congregação Adoradoras do Sangue de Cristo.

seu crescimento. A atuação da Igreja se deu não apenas na sede do município de Altamira, mas fomentando a construção de “Igrejinhas” e escolas para atender os filhos dos colonos que viviam em comunidades rurais afastadas, em áreas de terra firme ou ribeirinhas.

A atuação junto aos indígenas é muito emblemática na história eclesial local. A saga dos padres Otto Jutz e Eurico Krautler entre os "temíveis" Kayapó, na localidade de Nova Olinda, bem como as ações da Igreja em São Félix do Xingu, área considerada como “o centro do reino selvagem dos índios” (SANTANA; SANTOS; SILVA, 1992, p.7) marcam a atuação de uma Igreja, como afirmou a professora Lusiane em seu depoimento, “indo onde ninguém quer ir”. Em muitas situações foi a primeira instituição a fazer contato com os povos indígenas habitantes da área. Em um contexto em que era diminuta a atuação do SPI, restrito a ações pontuais de assistência por meio de turmas volantes. Assim, os padres Antônio e Carlos Lukesch construíram capelas nas aldeias Gorotire, bem como estabeleceram contatos com os Asurini. Nesse momento, os trabalhos se caracterizam em catequizar, aldear e batizar os indígenas (SANTANA; SANTOS; SILVA, 1992).

Segundo Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012), dois eventos marcaram a história da Prelazia do Xingu. A conferência do Episcopado Latino Americano em Medellín⁵⁶, em 1968, e no contexto regional, o Encontro dos bispos da Amazônia Brasileira, ocorrido na cidade de Santarém, em 1972⁵⁷. Tais eventos teriam mudado os rumos da Igreja Católica, definindo novas linhas e diretrizes para as ações missionárias na Amazônia (UMBUEIRO; UMBUEIRO 2012). Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012, p. 140) caracterizam essa mudança de um “tempo da desobriga dos padres para ministrar os sacramentos” para um momento de “ceder lugar a fundação das comunidades Eclesiais de Base – CEBs”, no qual a Igreja passou a ter um forte comprometimento político com os povos que assistia, revestindo suas liturgias sob novos significados. Segundo Maestri (2001), esses reordenamentos nas práticas pastorais dos cristãos contribuíram para que os mesmos começassem a participar de organizações, movimentos populares, bem como de partidos políticos.

⁵⁶ Segundo Simões (2010, p.50) a partir de Medellín a ação da pastoral passa a se caracterizar por uma forma de ação voltada para a “humanização das estruturas sociais” em uma oposição ao modo com que se realizava a inserção da América Latina no sistema Global. Ainda segundo esta autora, essa visão parte de um diagnóstico que reúne diversos segmentos sociais em uma situação comum de espoliação e sofrimento gerados pelo modelo econômico vigente e pelos arranjos políticos que lhes sustentavam.

⁵⁷ Maestri (2001) destaca o Concílio do Vaticano II realizado na década de 1960, e na América Latina a Conferência de Medellín em 1968, na Colômbia, e de Puebla em 1979 no México como os marcos referenciais para a renovação dentro da Igreja Católica.

Essas mudanças coincidiram com transformações desencadeadas nessa área do Xingu, principalmente a partir dos anos de 1970⁵⁸, com uma intervenção do Estado voltada para atender interesses privatistas, relacionados ao controle das terras e seus recursos. Com as novas orientações, a Prelazia do Xingu se consolida como um sujeito social importante. Na problemática social do médio Xingu, agudizada pelos impactos derivados da construção da rodovia Transamazônica (BR 230) e pelos conflitos de ordem agrária e étnica, as ações da Prelazia do Xingu marcavam o posicionamento de uma Igreja fortemente engajada.

A criação do CIMI, em 1972, como da Pastoral da Terra – CPT, sinaliza esse novo horizonte dentro da Igreja Católica. Para Mainwaring (2004, p. 201), o CIMI representou uma ruptura em relação ao trabalho pastoral até então realizado no Brasil, centrado na doutrinação da Igreja junto aos Povos Indígenas, de forma que a partir daí, passou-se a “prestar serviços, defendendo seus direitos jurídicos e tornando pública a sua situação”. Na visão de Sales (2015, p.64), a ação missionária idealizada pelo CIMI assumiu neste momento, “a dimensão não somente de evangelização, mas também de promoção humana”. Patrício (2000) destaca a mudança de mentalidade que essa orientação vai determinar, pois, em sua visão, a promoção integral desses povos passou fundamentalmente pelo abandono de práticas assistencialistas junto aos indígenas.

Na visão de Munduruku (2012), essas mudanças fizeram com que o CIMI passasse a atuar como parceiro político em lutas por terra e pelo direito de continuarem sendo indígenas. Na visão deste autor, isso contribuiu para que esses povos pudessem se defender da política integracionista do Estado brasileiro. No médio Xingu, segundo Patrício (2000), é com D. Erwin Krautler⁵⁹, bispo da Prelazia do Xingu, que o CIMI terá suas diretrizes implantadas a partir dos anos de 1980⁶⁰.

A partir de então, uma das ações que passou a ser desenvolvida pela Pastoral Indigenista será a educação escolar para os indígenas, envolvendo a contratação de professoras e professores com formação em magistério e a fundação de escolas nas aldeias. Admitidos nos

⁵⁸ É neste contexto que chega ao Xingu os padres Xaverianos pois a Prelazia do Xingu preocupada com o aumento populacional provocado pela construção da rodovia Transamazônica solicita novos padres e irmãs para melhor atender os trabalhos das pastorais. Os padres Xaverianos vão ser fundamentais para os novos realinhamentos da Igreja nesta área principalmente nos trabalhos da Pastoral Indigenista no Xingu XAVERIANOS. ORG.BR, 2022).

⁵⁹ Em 1983, D. Erwin assume a presidência do CIMI e cumpre os respectivos mandatos (1981-1991) e (2006-2015).

⁶⁰ A década de 1980 é apontada pela Prelazia do Xingu como de implantação de novos projetos econômicos de exploração na Amazônia. Estes caracterizados por ela como obedecendo a mesma filosofia de ocupação e concentração de terras envolvendo atividades de mineração, madeira e pecuária (CIMI, 1995). Assim a Prelazia do Xingu denunciava situações de aliciamento de lideranças indígenas, roubo de madeira e omissão por parte da Funai.

quadros da Prelazia do Xingu e vinculados ao CIMI, tais profissionais passavam por cursos de formação durante todo período em que estivessem nas entidades. A maior parte desses cursos era ministrado pelo CIMI em suas unidades, seja em Belém ou em Brasília, mas havia também cursos ministrados pela Prelazia do Xingu em Altamira, sendo que estes últimos mais voltados para questões mais locais vivenciadas pelas professoras e professores missionários.

Segundo a professora Lusiane, que chegou a Altamira em 1994⁶¹, para compor o quadro da Pastoral indigenista, a Prelazia do Xingu era composta por várias pastorais, demonstrando a inserção da Igreja Católica junto às comunidades indígenas e não indígenas. Sobre esse momento, a professora com vinte e um anos e recém-saída do convento, se referiu nos seguintes termos:

Quando foi em 1994 eu fui pra Altamira já pra compor a Equipe do CIMI local. Na época, eu fiz parte do CIMI Regional Norte 2 e da Pastoral indigenista da Prelazia do Xingu. A Prelazia do Xingu, ela tinha várias pastorais, então, eu também fazia parte da Pastoral indigenista da prelazia do Xingu. Nós éramos muitos missionários entre leigos, padres e irmãos. Eu me enquadrei na categoria de missionários leigos porque quando eu saí da Congregação, eu não estudei o tempo suficiente pra me formar, pra ser irmã, para eu fazer os meus votos de fato, como irmã. Então eu acabei ficando como uma missionária leiga mesmo, e fiquei atuando... aí continuei estudando em Altamira sobre os Arara e depois fomos pra Aldeia. A primeira Aldeia que eu fui foi a Aldeia indígena Laranjal, na Terra Indígena Laranjal, que é do povo Arara (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Os missionários eram heterogêneos compostos tanto por leigos como por religiosos. Estes últimos, sendo tanto brasileiros como estrangeiros. Entre os leigos existiam aqueles que estavam mais voltados à causa indígena e que ao ingressaram no CIMI por uma oportunidade de trabalho, não possuíam propriamente vínculos de cunho religioso. Mas também havia leigos com forte comprometimento político-religioso com a Igreja Católica, pois para a maior parte dos entrevistados e entrevistadas, a identidade era muito bem definida, eram missionários que estavam atuando como professores, sendo o *ethos* missionário muito forte e por meio do qual ficava claro que faziam parte de uma coletividade – principalmente da pastoral indigenista do Xingu. Esta coordenava as atividades missionárias, sendo os religiosos que faziam a admissão e decidiam quem ficava ou não nas entidades.

Marcos Reis detalha como se organizava o CIMI Norte 2 no estado do Pará, e como estavam organizadas as ações das entidades no médio Xingu:

Na época, o regional CIMI Norte 2 era composto por 12 equipes (Xingu, Óbidos, Missão Tiryó, Missão Cururu, Itaituba, Redenção, Marabá, Guamá, Belém, Oiapoque e Macapá e ainda tinha a Revista Mensageiro), dispersas pelos estados do Pará e Amapá, vinculadas às Pastorais Indigenistas das Prelazias e Dioceses do regional

⁶¹ Em 1994 foi realizada a 3ª Assembleia do Povo de Deus e nesta Assembleia é reafirmado o compromisso da Prelazia do Xingu com os povos indígenas na defesa da vida e de seus direitos (CIMI, 1995).

Norte 2, da CNBB, a qual o CIMI era vinculado; no regional CIMI Norte 2, os representantes dessas equipes reuniam-se trimestralmente nas reuniões da Coordenação Ampliada do Regional e, uma vez ao ano, na Assembleia regional. Os coordenadores da entidade na região participavam também das reuniões nacional do Conselho do CIMI, formado por coordenadores de todos os regionais da instituição, da Assembleia Nacional da entidade, com interlocução permanente com o seu Secretariado Nacional, localizado em Brasília; Na equipe do Xingu, existiam 07 equipes, sendo a Equipe Altamira (índios da cidade, dava apoio aos Parakanã, Xipaia e Curuaia que hoje habitam os territórios do Iriri e Curuá), Equipe Koatinemo (povo Asurini), Equipe Arara, da Aldeia Laranjal; Equipe Arara, da Aldeia Cachoeira Seca; Equipe Kararaô (Povo Kayapó Kararaô), Equipe Paquiçamba (povo Juruna e outros grupos de famílias indígenas) e Equipe Itinerante (índios da cidade, famílias que viviam dispersas na região da Volta Grande, Arara Volta Grande e Xikrin da Aldeia Potkrô) (Entrevista, prof. Marcos Reis, 2020).

Professora Lusiane destacou que no âmbito da política do CIMI a educação despontava como uma ação de suma importância. Destacou a organização da Prelazia nas aldeias do Xingu, descrevendo sua inserção entre os Asurini, os Parakanã, os Kayapó, os Xipaia e Curuaia, da seguinte maneira:

A equipe do CIMI não se limitava apenas a uma ou duas aldeias, nós tínhamos equipes em quase todas as aldeias junto aos Asurini, aos Parakanã, com os Kayapó, os Xipaia, com os Curuaia. Nós éramos quase vinte Equipes entre padres, irmãs e missionários leigos. Então, a gente conseguiu alcançar bastante aldeias e em todas essas aldeias a educação, a escola era uma das nossas bandeiras prioritárias. (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

O professor Marcos relatou que a política do CIMI também deve ser compreendida numa concepção mais ampla que, além da presença nas aldeias, envolvia ajuda aos indígenas em relação ao acesso a seus direitos constitucionais, pois acreditavam que somente por esse caminho seria possível aos indígenas protegerem suas vidas do ponto de vista físico e cultural.

A principal política da Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu, vinculada ao CIMI, fora de se fazer presente junto aos povos indígenas para ajudá-los a acessarem seus direitos fundamentais, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988, especialmente, o direito aos territórios tradicionais demarcados, desintrusados e o acesso às políticas públicas como saúde e educação que lhes proporcionasse meios para enfrentarem as graves ameaças que punham em risco a integridade física e cultural dos mesmos (Entrevista, Prof. Marcos Reis, 2020).

Cleanton⁶², atual coordenador local do CIMI em Altamira, enfatiza que o cuidado com os indígenas data desde a fundação da Prelazia do Xingu e que o CIMI dá continuidade no Xingu, a uma política formativa junto aos indígenas, não apenas na escola, mas na formação de lideranças indígenas, chamando atenção para novas práticas de exercício da missão. Esta não seria mais concebida como catequese, mas como trabalho em áreas de conflitos, oferecendo formação voltada a questões sociais enfrentadas pelos povos indígenas dentro das aldeias e sobre os direitos indígenas. Acerca da atuação do CIMI, Cleanton afirma:

⁶² Infelizmente Cleanton não pode me conceder uma entrevista devido fazer parte do grupo de risco da Covid/2019, o que recorri a uma comunicação proferida por ele durante a I Semana dos Povos Indígenas/ SEIND/Altamira em 2015.

Eu me chamo José Cleanton eu sou representante do Conselho Indigenista Missionário do CIMI e componho aqui, a Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu. O CIMI, o Conselho Indigenista Missionário, é uma entidade de nível nacional ligado diretamente a CNBB, é como se fosse a Pastoral Indigenista aqui da Prelazia que existe o CIMI, a Pastoral Indigenista da CNBB. Nós somos um elo ligado diretamente a CNBB, aqui eu estou como coordenador local, mas nós temos uma coordenação regional e nacional. Então, o CIMI, ele é dividido em vários no Brasil. Aqui na região do Xingu, o CIMI, antes de atuar, já existia a Pastoral Indigenista que a Prelazia do Xingu tem como a menina dos olhos aqui na região. Essa atuação da Pastoral Indigenista se deu muito por conta dos religiosos que na época existiam aqui, trabalhavam aqui da Congregação dos Xaverianos, que deram início a esse trabalho com os indígenas aqui em nossa região. O CIMI surge a partir de 1972, com a sua formação em uma assembleia na Conferência Nacional dos Bispos, onde decidiram que a questão indígena teria parte prioritária também nas demandas da Igreja Católica, mas não ligado voltado exclusivamente ao proselitismo. Então o CIMI, embora seja uma entidade da Igreja Católica, ele não tem o vínculo de fazer, não tem objetivo de fazer os proselitismos nas aldeias, nem a catequese. Então o CIMI se diferencia justamente por isso, por conta de que se volta muito para as questões sociais dentro da aldeia, a questão dos direitos dos povos indígenas. Então, o Conselho Indigenista Missionário ele tem esse foco maior, embora tenha religiosos, religiosas e leigos dentro do CIMI, não é esse o papel fundamental, fazer a catequese como antigamente era feita pelos jesuítas. Então nós temos essa preocupação da formação, trabalhar justamente essas áreas de conflitos, as áreas de demandas que mais pedem socorro dentro das comunidades indígenas, haja vista que os órgãos oficiais deveriam fazer. O papel do CIMI é tentar ajudar os índios, a cobrar daqueles que não os executam. Então, a gente tem esse papel, de fomentar junto às comunidades indígenas esse afã pelos seus direitos, a cobrança, mobilizações, articulações, formações. É diante disso que o CIMI trabalha (Cleanton, Coordenador do CIMI, Comunicação proferida durante a I Semana dos Povos Indígenas na UFPA/SEIND, 2015, Altamira).

Ao falar do histórico do CIMI no médio Xingu, Cleanton reafirma a tradição da Prelazia do Xingu que, desde seu estabelecimento nesta área, construiu um comprometimento com os povos nativos, através da Pastoral Indigenista e que o CIMI deu prosseguimento com novas bases.

O CIMI⁶³ é uma entidade que possui uma base organizacional em todo o Brasil, com vinculação mais ampla ligado à CNBB. No município de Altamira, o CIMI possui vínculos também com a Prelazia do Xingu e ambos vão está atuando juntos, com um quadro bastante heterogêneo composto por missionários com diferentes visões sobre o seu fazer. Sendo membros do CIMI os leigos e religiosos que atuam de forma direta junto aos povos indígenas, os bispos em cujas Dioceses/Prelazias haja comunidades indígenas, os superiores religiosos dos missionários que trabalham junto aos indígenas e o bispo responsável pela linha missionária da CNBB (CIMI, 2022). Os cursos de Formação seria um modo de uniformizar as ações, principalmente dos leigos que ao serem admitidos tinham que aderir a filosofia das entidades.

⁶³ Atualmente o CIMI conta com 11 regionais (Amazônia Ocidental, Sul, Nordeste, Goiás/Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Leste, Rondônia, Maranhão, Norte I e Norte II) distribuídas pelo país e um Secretariado Nacional em Brasília contando com aproximadamente 171 missionários e missionarias entre leigos e religiosos (CIMI, 2022).

3.3. OS CURSOS DE FORMAÇÃO: Um viés religioso e científico

Assim que admitidos para os quadros das entidades ligadas a igreja, as professoras (es) passavam por um curso inicial de formação missionária. Este primeiro curso de caráter básico era composto de uma parte teórica e outra prática junto aos povos que iriam atuar, uma espécie de estágio na aldeia, supervisionado por professoras missionárias experientes e pelos religiosos da Pastoral Indigenista. Após uma avaliação positiva, ingressam nas entidades e, a partir de então, passavam por cursos permanentes que acompanham toda trajetória das professoras (es) nas entidades. Nesses cursos os conhecimentos eram organizados em duas partes: a primeira com um conhecimento mais diversificado, voltado a disciplinas ligadas às ciências humanas como: Antropologia, Sociologia, História e Direito. Tais disciplinas, com temas voltados às Ciências Humanas e trazendo conteúdo específicos para a questão indígena. Esta formação era ministrada por assessores do CIMI, geralmente profissionais como antropólogos, advogados e linguistas, visando possibilitar um conhecimento que contribuiria para situar os docentes no campo das questões enfocadas, chamando atenção para a especificidade da temática tanto na parte teórica, quanto na parte jurídica. São também conhecimentos que serviriam de base para a elaboração de conteúdo a serem ministrados nas escolas, pois o CIMI objetivava instruir os indígenas em relação a seus direitos constitucionais, por meio de uma prática que buscasse refletir questões vivenciadas concretamente por eles.

A segunda parte do curso se referia a prática propriamente dita, que marcaria a atuação das professores e professoras como parte de uma “comunidade” que possuía uma história, um modo de proceder junto aos indígenas. Há uma transmissão da cultura da instituição assentada numa espécie de “memória fundadora”, pautada na atuação de missionários, notadamente os religiosos, que marcaram a história da Igreja ao fundarem novas práticas de realizar a missão junto aos indígenas. Essa cultura da Instituição vai está fortemente inserida nos cursos de formação, sendo observada pelos religiosos que coordenavam a Pastoral Indigenista no Xingu durante a atuação das professoras (es). Essa memória fundadora seria um conjunto de procedimentos que marcaria a atuação dos missionários vinculados ao CIMI, uma espécie de “marca” que os distinguiria não apenas das missões evangélicas, mas também de agentes governamentais.

O relato da professora Petronila, a seguir, ressalta bem esses diferentes enfoques na formação, com um viés científico e com um viés baseado em uma práxis assentada na experiência dos missionários religiosos.

Antes de chegar até esse momento de ir para a aldeia, a gente passou por um processo de capacitação do CIMI, que era o de estudar aquela área, que seria o grande objetivo de estar ali, naquela área. Então, como entrar? Como trabalhar? Como ajudar? A única fonte era a educação, então, tentou-se montar todo um trabalho em cima disso. O que realmente foi a base pra mim: uma parte teórica que você tem dentro do Curso de Capacitação que é a parte jurídica, que é a parte teórica mesmo de convivência de Sociologia, de Antropologia de você verificar esse contexto do grupo. A outra parte veio muito da experiência dos outros missionários do CIMI que, em outros estados e em outras regiões, a escola nunca foi o único meio de se entrar numa aldeia, mas sim o sentido de viver em comunidade e a base foi essa na minha pessoa, a base foi essa: eu estar no meio do povo e ser como um deles independente da minha realidade, mais eu conseguir me adaptar aquele mundo e cativar e me deixar cativar pra não ser assim uma intrusa, que entra e que modifica uma realidade. Então, essa foi a minha base que eu consegui fazer todo esse trâmite dentro da aldeia Paquiçamba. É de chegar como uma desconhecida, as professoras que vão ficar aqui, mas de conseguir me envolver e de ter espaço, de ser uma no meio deles e não a professora, mas alguém que está ali no meio (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Tal professora enfatiza todo o processo de reflexão que envolvia os cursos que, em sua visão, não passava apenas pela apreensão de conhecimentos científicos, mas envolvia a busca por um “sentido” de estar ali, em um processo complexo de convivência na aldeia com os povos indígenas. Deste modo, relata os conhecimentos na área da Antropologia e da Sociologia como saberes constituintes da formação, mas ressalta conhecimentos assentados na conduta de como a professora deve atuar no “meio deles”, conhecimentos esses que serviu de “base” para que ela construísse o seu próprio percurso de como “ser professora” junto aos indígenas.

A apreensão de conhecimentos de cunho científicos é ressaltada por Sales (2015, p. 52) como uma característica importante do CIMI, sendo, de acordo com este autor, uma prática gestada pela Operação Anchieta - OPAN⁶⁴, na qual “buscava-se compreender e se familiarizar com a bibliografia dos povos indígenas em que se pretendia atuar”. Sales (2015) também ressalta que esse procedimento foi de fundamental importância para o rompimento das formas tradicionais como a missão, até então, era praticada pela Igreja Católica junto aos indígenas no Brasil. Esse autor ainda assinala que a incorporação de referenciais teóricos da Antropologia marcou uma prática missionária completamente nova passando pelo reconhecimento do outro em sua diferença (SALES, 2015).

Ao lado dos conhecimentos científicos havia também formações dirigidas por religiosos. Professora Petronila relatou que esses cursos eram geralmente ministrados por missionários antigos e com experiência. Segundo esta professora, o que mais marcou sua formação, enquanto missionária e também como professora junto aos indígenas, foram formações nos quais os conteúdos eram voltados para a missionaridade, ao que ela citou os

⁶⁴ A OPAN surge em 1969 e a partir de 1996 passou a ser denominada Operação Amazônia Nativa. Segundo Rebolgar (2013) foram leigos e religiosos fazendo também parte da OPAN que vão dar o primeiro impulso para a regionalização e a propagação do CIMI no país.

Relatos de Experiência como uma dinâmica importante destas formações. Assim ela explicou o que seriam esses Relatos de experiência:

é porque é, assim, normalmente na formação do CIMI no tempo que eu atuei, você já vinha com um pessoal que já trabalhava há muito tempo. Por exemplo, no meu tempo eu tive o curso de capacitação com o Frei Vomir, ele estava fazendo o curso de capacitação naquele período, mas ele já vinha trabalhando há muito tempo com o povo indígena aí dentro da equipe de Altamira. A gente tinha também o exemplo das irmãs de Jesus que vieram pra cá. Como entraram na aldeia e como conviveram. A gente tinha a experiência muito forte do Regional com o Padre Nello, que fazia o trabalho no Oiapoque de viver isso. Então a minha base foi em cima disso, se bem que o meu curso de capacitação no primeiro ano foi quando o CIMI tentou dar uma evoluída e tentou colocar muito universitário que tinha o interesse de entrar, que pra mim foi um choque muito grande, porque a gente ia pra um curso de missionaridade e eu não via isso. Aí quando eu entrei num conflito pessoal que a atual coordenadora a nível nacional do CIMI me perguntou: - mas como? De onde você tá vindo? Eu estou vindo do Xingu, da Prelazia de D. Erwin, ah! Então tô entendendo por que você está tendo dificuldade aqui, de ver essa realidade, porque nós abrimos para os universitários onde não traz essas experiências. Você vem de uma missão bem clara que é a missão de D. Erwin (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Ou seja, “os relatos de experiência” seriam espécies de saberes acumulados e sedimentados na prática missionária pelos missionários antigos, notadamente os religiosos. Um saber fazer específico que marcaram as atividades do CIMI, quando possuía um viés hegemonicamente religioso. Na perspectiva da professora Petronila, percebem-se claramente os princípios religiosos baseados na teoria da inculturação e na teologia da encarnação como orientadores de sua prática missionária. Segundo Simões (2010, p.51), na Inculturação “o missionário é chamado a se encarnar convivendo em todos os aspectos com a sociedade a qual pretende levar o evangelho”. E o CIMI, ao dar preferência para os "universitários", contribui para uma ênfase maior nos conhecimentos de cunho científicos.

Tal professora cita o nome dos missionários religiosos que contribuíram na sua formação, deixando claro a heterogeneidade dos temas tratados durante os cursos que, embora envolvessem leituras de cunho científicos, tinham um forte viés religioso marcado por uma identidade religiosa. A entrada de universitários é destacada por ela como um problema que descaracterizaria a entidade, enquanto, a Experiência dos missionários antigos é ressaltada como ensinamento importante em sua formação, principalmente de uma formação mais próxima da Pastoral Indigenista do Xingu, pois a Pastoral Indigenista tinha padres como coordenadores, enquanto o CIMI nacional possuía uma direção mista.

A Pastoral Indigenista procurava propagar entre as professoras uma memória calcada na atuação de missionários antigos, que fundaram as bases de um novo “indigenismo cristão”, e na atuação daqueles que deram continuidade a esse modo de proceder. Então, entre esses missionários a professora Petronila destaca, por exemplo, as irmãs da Congregação das

Irmãzinhas de Jesus, o Padre Nello, D. Erwin e Padre Vomir, cujas práticas funcionavam como guias de como atuar entre os indígenas e ser aceitos por eles.

A seguir, tem-se a professora Petronila em um dos cursos de formação do CIMI na cidade de Belém (Figura 14). Na fileira da sala, na última cadeira, próxima ao quadro, está o Padre Nello Ruffaldi⁶⁵, mencionado pela professora como uma das referências em sua formação enquanto missionária. Padre Nello, como era conhecido, teve uma forte atuação junto aos Povos Indígenas do Oiapoque no Estado do Amapá, sendo inclusive na época da ditadura civil e militar, ameaçado de ser extraditado do Brasil, por ser acusado pelo Estado autoritário de desenvolver práticas subversivas junto aos indígenas do Oiapoque, onde o CIMI tinha forte atuação⁶⁶.



Figura 14 - Missionárias e missionários durante curso de formação em Belém

Fonte: Acervo: CIMI/Altamira

Os cursos de formação se constituíam em grande investimento por parte do CIMI. Acreditava-se que por meio deles, contribuía-se para qualificação de seus quadros tanto para

⁶⁵ Padre Nello Ruffaldi de origem italiana este padre atuou por mais de cinquenta anos na Amazônia principalmente na área fronteira Brasil e Guiana Francesa no Oiapoque entre os índios Galibi, Palikur e Karipuna do estado do Amapá.

⁶⁶ Na década de 1970, o CIMI iniciou experiência de educação escolar comunitária inspirada na pedagogia de Paulo Freire de alfabetização para a cidadania e formação de professores indígenas com ênfase na autonomia, sendo padre Nello e a irmã Rebeca, os promotores dessas iniciativas por lá (FONSECA, 2019).

atuar nas aldeias, como em fóruns de discussões e debates sobre a questão indígena, seja fora como dentro do país.

O viés religioso também foi ressaltado pelo professor Marcos durante sua formação, sendo possível caracterizar os cursos com uma formação básica diversificada. Entretanto, os professores ressaltam uma formação mais voltada a que chamam de missionaridade.

Os missionários em formação indigenista, pelo CIMI, participavam de um curso de formação básica em indigenismo, dividido em duas etapas, com duração de 20 dias em cada etapa, feita em dois momentos anuais. Esse curso era ministrado em Brasília ou em outros estados, onde o CIMI tinha uma infraestrutura para receber a turma de missionários formandos, coordenado por advogados, antropólogos, historiadores, teólogos, etc. Nesse curso estudava-se antropologia, história, teologia, missiologia, sociologia, realidade brasileira, direitos indígenas, com material acadêmico de excelente qualidade e de autores renomados da antropologia, como Lucia Helena Rangel (que coordenada a etapa de antropologia do curso), Eduardo Viveiros de Castro e outros antropólogos; Benedito Preziosi, como historiador e Paulo Guimarães, na área jurídica, dentre outros. Ao final do curso apresentava-se uma monografia de conclusão do curso. Essa formação inicial era depois intercalada e potencializada em diversos outros momentos de formação dentro do CIMI por temas específicos, como educação escolar indígena, saúde indígena, terra e território, diálogo inter-religioso, sustentabilidade, etc, que eram abordados em formatos específicos ou nos espaços formais da instituição. Atualmente, o CIMI possui uma política de formação estruturada, como resultado de todo esse processo histórico de formação e capacitação de seus membros (Entrevista, Prof. Marcos, 2020).

Professor Marcos menciona entre os conteúdos, conhecimentos voltados ao chamou de “diálogo inter-religioso”, Teologia e Missiologia, ou seja, nos cursos que os professores recebiam existia uma espécie de negociação/oscilação entre a formação marcada por uma prática missionária ainda marcada pelo que Sales (2015) denominou de um “Indigenismo cristão-cimista”⁶⁷, e uma ênfase cada vez mais forte em conhecimentos diversos acerca da temática indígena, conhecimentos esses de cunho científico. Segundo Simões (2010, p. 57) existia “por parte dos formadores uma preocupação de que os missionários analisassem o contexto do outro não somente com categorias sociológicas e antropológicas, mas também com os ‘olhos da fé’ entendendo que o povo é também um lugar onde Deus se revela”.

Isso demonstra que no decorrer dos cursos as professoras e professores eram conduzidos a construir uma identidade missionária alinhada aos ideais da entidade, nos quais princípios religiosos eram cunhados. Estes princípios fortemente exigidos no seio da Prelazia do Xingu, a qual o CIMI de Altamira estava primeiramente vinculado. A seguir, na faixa escrita “a força dos pequenos” (Figura 15) deixa claro os princípios norteadores em que professoras e professores eram formados.

⁶⁷ Segundo Sales (2015), a teologia da libertação introduziu uma nova concepção do índio brasileiro. De acordo com Gomes (*apud* SALES, 2015, p. 60) estes foram equiparados aos oprimidos da terra, cuja salvação depende não só de Deus, como também da consciência política de sua situação de oprimido.



Figura 15 - Professores em formação em Altamira

Fonte: Acervo CIMI/Altamira

A disciplina, o estudo diligente, o compromisso e o trabalho em equipe podem ser observados nas imagens registradas pelo CIMI de seus missionários durante esses cursos, pois o sentimento de irmandade era construído nesses momentos (Figura 16).



Figura 16 - Professores - missionários de Altamira em formação

Fonte: Acervo CIMI/Altamira

O professor Marcos também mencionou a importância dos antigos missionários em sua formação tanto teórica como prática, ressaltando que seu comprometimento com a causa indígena foi alimentado pela sua mística/espiritualidade, demonstrando que os ensinamentos se constituíam em fonte de inspiração para a construção de sua própria trajetória como missionário.

Em suma, o alimento do meu comprometimento com aquela causa alimentou-se também pela minha mística/espiritualidade missionária pautada no carisma das missionárias de Charles de Foucauld ou das Irmãzinhas de Jesus, com quem tive a honra de conviver e trabalhar, que dizia que nós poderíamos estar onde ninguém mais gostaria de estar, assim como que nós poderíamos ser a esperança de outras pessoas em estado de dor e sofrimento maior que os nossos, associado com essa indignação permanente com a política indigenista brasileira, a vergonhosa desigualdade social e de classes, de um processo ininterrupto e histórico de violação e desrespeito aos direitos humanos, especialmente dos segmentos mais marginalizados na nossa sociedade (Entrevista, prof. Marcos, 2020).

Assim como a Professora Petronila, Marcos Reis também mencionou a influência que os missionários religiosos antigos tiveram em sua atuação junto aos indígenas e como esses ensinamentos definiam a identidade da entidade. Sales (2015) destaca que as primeiras experiências embasadas na concepção da alteridade no campo religioso foram introduzidas pelas Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld. Segundo este autor, o modo de proceder das Irmãs ligadas a essa Congregação foi considerado como “inovador no trato da relação entre a missão e as comunidades indígenas”.

Entre as novas práticas inseridas por elas Sales (2015) destacou: a inserção na realidade dos povos indígenas, na qual os missionários passaram a morar e a viver de acordo com costumes da comunidade; o estudo da língua materna, assim como a vivência diária nos conflitos e nas dificuldades enfrentados pelos povos indígenas. Segundo Sales (2015, p. 54), essa nova perspectiva “orientou para uma prática missionária envolvida com a “organização da luta pelos direitos indígenas”. A mística apontada pelo professor Marcos seria justamente um comprometimento com “os grupos mais marginalizados da nossa sociedade”.

Esses procedimentos, esses modos de viver a missão vão estar muito fortemente na prática dos missionários que vão ser admitidos pela Prelazia do Xingu para atuarem como professoras/es nas escolas indígenas. A seguir, apresenta-se um quadro demonstrativo (Quadro 4) dos conteúdos e dos autores que os professoras e professoras entrevistadas citaram nos cursos de formação.

Quadro 4 - Conteúdos - Temas dos Cursos de Formação do CIMI

Professores	Conteúdos Científicos	Conteúdos Religiosos	Cursos específicos	Autores citados/ ministrantes dos cursos	Influências Religiosas
Marcos Reis	Antropologia, História, Sociologia, realidade brasileira, Direitos Indígenas	Teologia, Missiologia Diálogo inter-religioso	educação escolar indígena, saúde indígena, terra e território, sustentabilidade	Lucia Helena Rangel, Eduardo Viveiros de Castro, Benedito Preziosa, Paulo Machado Guimarães	Irmãs de Jesus
Ivana Silva	Antropologia, Linguística, História da Amazônia	Pastoral Indigenista	Alfabetização de jovens e Adultos – método Paulo Freire Educação popular	Irmão Nestor Deitos Ruth Montserrat	Irmãs de Jesus
Petronila Almeida	Sociologia, Antropologia, parte jurídica			Frei Vomir	Irmãs de Jesus, Frei Vomir, D. Erwin, Padre Nello
Nilda	Antropologia, Linguística, Direitos Indígenas		Linguística – língua Arara (Karib).	prof. Isaac Souza	

Fonte: dados de pesquisa, 2021

Professora Lusiane destacou que os cursos teóricos eram apenas uma parte da formação, pois existiam os conhecimentos práticos, cujas Equipes contavam sempre com um missionário com mais experiência para auxiliar os mais jovens. Em excerto de sua narração a seguir, a professora lembra como foi sua chegada ao Xingu e indica um Estágio de seis meses junto aos indígenas da etnia Arara da aldeia Laranjal, evidenciando que mesmo existindo uma carência de professores para atuarem nessas áreas, a Igreja exigia certo rigor sobre quem iria introduzir nas comunidades. O Estágio marcou sua entrada por completo nas entidades, sendo uma espécie de rito de passagem, no qual o missionário noviço seria testado em sua missionaridade e avaliado pelos missionários experientes quanto a seu desempenho.

Esse namoro levou um tempo. Quando eu entrei em contato com eles, eu tinha 18 anos, eu ainda estava dentro da Congregação no Convento. Aí quando eu resolvi mesmo vim pra cá, pra Belém, e ir pra Aldeia, eu tinha 21 anos. Então foi assim, 3 anos de namoro. Eles me repassaram o material pra eu estudar sobretudo material antropológico, da historiografia sobre a função da cultura, da língua, dos costumes do povo Arara e pra eu ir me preparando. Até antes de entrar de fato pra eu ir pra Aldeia, eu tive 6 meses de estudos bem intensivos mesmo, sobretudo da língua do povo porque assim como eles eram um povo com pouco tempo de contato, eu tinha que aprender a língua, era obrigatório pra mim poder me comunicar com eles e estudar antropologia entre outras coisas que eram importantes para o desenvolvimento do trabalho. E aí eu fui. A primeira Aldeia que eu fui, foi a Aldeia indígena Laranjal na Terra Indígena Laranjal, que é do povo Arara. Só que esse povo já tinha sido contactado há 3 anos pela Funai. Então, eles já não eram um povo que a gente considerasse de pouco tempo de contato porque já tinham um tempo que a FUNAI tinha contactado eles, já tinha uma Equipe do CIMI atuando dentro da TI, lá no Laranjal com esse povo. Então, quando nós fomos pra lá, já tinha uma Equipe nos aguardando, nos recepcionando, nos acolhendo e lá eu fiquei seis meses, seis meses interagindo com a cultura do povo Arara, que era muito parecida, muito semelhante com a do outro povo Arara que tinha sido recém contactado e que ficava de quatro a cinco dias subindo o rio. Então, eu estava me preparando ali para o meu destino final e aí, eu fui pra essa aldeia. Fiquei seis meses aprendendo a viver como eles, a comer, a me adaptando, eu tinha que me adaptar à cultura, aos costumes, a língua pra poder seguir viagem para o meu destino final. Então, foram seis meses ali e, depois de seis meses, eu fui avaliada. Não foi só eu, foram outras missionárias e ali era como se fosse o teste-drive, né! Se você conseguia ou não de fato ser uma boa indigenista e atuar no meio do Povo e conseguir se adaptar aquela realidade, porque, ali, tu sai da tua zona de conforto. E depois que eu passei pelo Estágio, porque é um Estágio de seis meses, depois que eu passei pelo Estágio, eu fui para o meu destino final, que foi trabalhar com os Arara da Terra Indígena Cachoeira Seca, que era esse povo que tinha sido recém contactado. Quando nós fomos pra lá, não existia nenhuma Equipe do CIMI atuando lá! Nós fomos os primeiros que chegaram lá e com esse povo eu vivi sete anos. Fiquei sete anos com os Arara (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Ou seja, o contato com a bibliografia específica e com a experiência dos religiosos no curso de formação, os estudos diante dos livros, era apenas uma parte do percurso formativo. O curso de formação envolvia a apreensão de outros conhecimentos que somente em um convívio direto e diário com o grupo indígena poderia proporcionar, pois estar com os indígenas implicava em aprender a falar, a comer, a viver em uma cultura diferente, adaptar-se com outros costumes.

No âmbito desse percurso de formação, conhecimentos sobre a língua materna e sobre a cultura em que iam atuar eram saberes cultivados pela prática missionária pedagógica, assim

como eram atitudes que a diferenciava diante dos indígenas em relação a outros agentes que muitas vezes manifestavam desprezo pelas práticas culturais indígenas. A identidade missionária vai sendo construída em processo, à medida que os missionários passam a se identificar com o trabalho desenvolvido pelas entidades. Os cursos permanentes eram voltados para temas mais específicos. Professora Ivana citou cursos sobre o tema da alfabetização de jovens e adultos pela Prelazia do Xingu, com o irmão Lassalista Nestor Deitos, com base no método Paulo Freire e estudos voltados para a educação popular, que eram realizados pelas pastorais e pelos movimentos sociais. Professora Nilda citou o curso de linguística do professor Isaac, especialista na língua Karib, e que foi muito importante para a aprendizagem da língua dos indígenas pertencentes a etnia Arara, com os quais ela atuava como professora.

Mesmo diante de todos esses procedimentos adotados por parte das entidades, foram relatadas situações de insegurança, incertezas e anseios. Professora Nilda relatou as angústias que sentiu, assim que chegou pela primeira vez a aldeia Curuá, no ano de 2000:

Cheguei aqui dia 2 de agosto de 2000. A gente teve uma reunião ali na outra sala da Diocese, que já era pra dizer pra onde era que eu ia, pra me apresentar pra Equipe aqui, que era o Tarcísio, a Nila, o Marcos, a Lusiane, Alessandra, a Helém toda essa turma já estava aqui. Ai, eu fui pro Curuá no dia 3 de agosto. Fomos naquele avião teco-teco, a pista de pouso ficava distante 9 km da aldeia. De lá, a gente ia a pé, carregando todos os nossos cacarecos. A gente fazia uma feira que durasse de agosto a dezembro, que era o período da nossa volta, assim eu fui! Curuá, a última comunidade daqui da região do Xingu, período de verão, vai só de avião ou de voadeira, que você gasta de cinco a seis dias para chegar lá numa terra que a gente dizia: - Meu Deus, aqui é onde o filho chora que a mãe não escuta! A comunicação só era radiofonia, quando funcionava. As Equipes que iam lá só duas vezes ao ano, que era a Equipe da SUCAM e o pessoal do DSEI, que ia fazer alguma remoção ou levar medicação, era o povo que a gente via. Área de garimpo, muito conflito, muito difícil e lá eu ficava me interrogando: Meu Deus, eu fiz um curso técnico de enfermagem, eu tenho uma formação na área da educação pra vim pra cá? fazer o que? e fiquei lá! Marcia: Eu fiquei lá de agosto a dezembro e todo dia eu me fazia uma pergunta: é aqui que eu quero ficar! Tão longe! Esses meses todinhos eu não tive uma notícia da minha família, mas enfim, fiquei. (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

O relato da professora Nilda descreve as vicissitudes que o trabalho envolvia. A falta de notícias da família, as dificuldades de chegada e de partida, o contexto de insegurança provocado pelas tensas relações interétnicas vivida pelos indígenas gerava para ela questionamentos acerca de suas próprias escolhas.

Voltamos no dia 16 de dezembro. Na descida, a gente encostou no Cachoeira Seca, aquele povo que mal falava o português, aquela zuada. ai eu disse: meu Deus do céu aonde é que eu fui amarrar o meu burrinho, mas isso eu já naquela expectativa de que em 2001, eu voltava para o Curuá, pra assumir a sala de aula, porque era isso que os índios queriam de mim e nesse período, que eu fiquei lá. Eu não assumi sala de aula, era só conversa, visitas, estudando o território, como dizem! Ai, a gente te quer na sala de aula. Tá bom! Chegamos, pernoitamos na aldeia Cachoeira Seca. Vi aqueles índios lá que todos não falavam o português, a Lusiane e o Madson já trabalhavam lá. A gente dormiu e pela manhã viajamos. Quando chegamos em Altamira, fizemos uma reunião da pastoral indigenista que era exatamente pra eu dizer o que era que eu estava sentindo, se eu pensava em voltar e também pra equipe que já estava lá, que era a

Helen e a Alessandra, me avaliar, dizer mais ou menos como foi esse tempo que eu passei no Curuá, e assim a gente fez a reunião. Eu me lembro que o padre Sávio dizia assim, que pra gente ser um bom missionário a gente tem que saber escutar muito e falar pouco e observar, não tem que falar, tu tens que observar. Aí, eles me perguntaram e aí, qual é a tua decisão? Quer contribuir com a entidade? Aí eu disse: quero! Tá disposta? Tô! Tem disponibilidade para ir onde a entidade precisar? tenho. Por quanto tempo? Eu disse: olha, é muito difícil eu falar por quanto tempo e também é mais difícil eu dizer tempo indeterminado, porque um tempo indefinido não existe, mas eu quero ficar até o dia em que a entidade achar que eu estiver contribuindo na construção da entidade, na construção de um novo reino, na construção de um mundo melhor para os indígenas e assim eu fiquei (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

Na fala da professora-missionária, nota-se a ideia de ter um propósito e que ele foi encontrado. Na visão dela, “ir para a sala de aula era o que os índios queriam de mim” e isso marcou sua decisão de aceitar o trabalho docente como uma missão importante em sua vida. As bases da missionaridade: viver junto do povo, aprender a língua e enfrentar as adversidades que missionaridade envolve (Figura 17) eram atitudes importantes para que as professoras fossem aceitas pelo conjunto de missionários que estavam à frente da Prelazia do Xingu naquele contexto.



Figura 17 - Os difíceis deslocamentos para a aldeia

Fonte: Acervo Professora Lusiane Reis

3.4. AS ADVERSIDADES DO TRABALHO MISSIONÁRIO DOCENTE: Condições de vida difíceis, relações familiares e a constante ameaças de doenças endêmicas

Professora Lusiane comenta sobre a especificidade de exercer a profissão docente junto aos indígenas, que, além do processo de aprendizagem na cultura do outro, envolvia a realização de um trabalho intenso dentro e fora da aldeia:

Quando tu vais para um lugar desse, tu tens que te submeter a tomar banho dentro do rio, a comer de qualquer jeito, a dormir de qualquer jeito, a pegar malária, hepatite e tu sabes que o acesso é super difícil. A gente ficava quatro, cinco meses isolados dentro da mata com os índios, sem poder vim pra cidade..., a gente só saía duas vezes ao ano. A gente saía em julho e geralmente era pra participar das assembleias do CIMI, era pra participar dos Encontros, das formações em Brasília e nós tínhamos dezembro e janeiro, que nós tínhamos esse tempo pra ficar com a família. Então, assim, embora eu fosse missionária leiga, a gente seguia o mesmo ritmo de uma Congregação de padres e feiras normais, era o mesmo sistema, mesmo que fosse só atuando como indigenista dentro do CIMI (Entrevista Prof. Lusiane, 2021).

Os desafios em relação ao isolamento, o medo de doenças endêmicas também foi mencionado pela professora Ivana: “o fato de ficar em isolamento nas aldeias, por dois ou três meses em média, era um fator desafiador. O adoecimento por malárias também era um fator que gerava temor e insegurança” (Entrevista, Profa. Ivana, 2020).

Para a professora Petronila esta diante de uma cultura completamente diferente da sua requer práticas específicas de proceder que devem ser observadas nos mínimos detalhes, assim ela explicou como concebia sua atuação:

Eu sempre fui nesse patamar, de ir para interagir. Não adianta eu tá lá e ter uma realidade diferente da do povo desde as mínimas coisas. Então, se o povo dormia de rede eu dormia de rede, se o povo estava acostumado a ir 4h pra lavar roupa, é as 4 horas que eu ia pra lavar roupa, e sempre que eu fui pra aldeia levava sempre o básico do básico (Entrevista, Profa Petronila, 2020).

A professora Lucilene ressaltou a importância dos cursos de formação do CIMI para o convívio junto aos indígenas, nos seguintes termos:

Valorizava, assim, a questão do jeito deles. Eu tinha que entender que a cultura deles era diferente, então, não eram eles que tinham que se adaptar a mim, mas era eu que tinha que me adaptar a eles. Não era essa questão de andar sem roupa, virar índio, porque a gente não virá mesmo, mas que me aproximasse um pouco, que eu não tivesse condutas como: mandar eles vestirem roupa, falar que não é para eles falarem mais a língua deles, por exemplo, essas coisas! (Entrevista, Profa. Lucilene, 2021)

A rotina de lidar com culturas completamente diferentes e que gerava situações de constante perspectiva diante do outro e de si, colocava a Prelazia do Xingu como entidade mais próxima, atenta e acompanhando as professoras no exercício do fazer. As leituras antropológicas e as experiências dos missionários antigos funcionavam como guias, sendo um conjunto de conhecimentos que mesclavam diferentes saberes. O primeiro, com caráter mais técnico e generalista. Enquanto os conhecimentos construídos com base nas experiências missionárias contribuíam num plano mais específico, pois se tratava de saberes construídos nas experiências vivenciadas empiricamente diante de uma dada realidade indígena. Ao aceitarem o trabalho, as professoras-missionárias sabiam que tinham de construir suas próprias trajetórias não apenas no âmbito da docência, mas no que se refere as suas próprias crenças e visões de mundo, pois o trabalho docente com os indígenas implicava um questionamento sobre seus próprios referenciais pertencentes a sua cultura.

O trabalho era intenso e cotidianamente exercido. Deste modo, uma das estratégias adotadas pela Prelazia do Xingu foi de manter os missionários-professores trabalhando em equipes, formadas de no mínimo dois docentes por aldeia. Logo que iniciavam os trabalhos, as professoras percebiam que a prática se constituía na parte mais importante do processo formativo, como a professora Nilda relatou:

Quando a gente diz assim, vamos assumir a sala de aula, a gente faz um curso, um curso, inclusive quem deu pra gente aqui foi o professor Isaac, que é linguista. Ele morou na verdade, lá na aldeia Laranjal, acho que por 38 anos, e ele é linguista. Então, ele quem dava os cursos pra nós, assim, algumas noções básicas e era assim: a gente passava o mês de janeiro fazendo esse curso e em fevereiro a gente subia o rio. Em julho de novo, tinha mais uma semana de curso e têm os cursos de formação básica do CIMI. Pra ser missionário do CIMI, tu tens que fazer o curso básico, é todo o mês de janeiro de aula e nestes dias, tu tens um pouco de noções básicas de antropologia, questão linguística, direitos indígenas, são dois anos desse curso básico de formação do CIMI e depois tem os cursos permanentes e, além dos cursos técnicos que são esses que eu tô te falando, tem a questão da prática, da vivência, na verdade tu só aprende na vivência. A vivência é tudo! (Entrevista, profa. Nilda, 2021).

A rotina dos cursos em que os missionários eram envolvidos no período das férias escolares, demonstra o rigor da qualificação exigida pelo CIMI. Os conteúdos abordados voltados exclusivamente à questão indígena concatenavam teoria e prática.

O acompanhamento não se dava apenas na cidade, quando as professoras - missionárias chegavam, existiam visitas realizadas pela Pastoral Indigenista nas aldeias. Nessas visitas, aproveitava-se para reunir com a equipe presente e, dependendo do andamento dos trabalhos, novos encaminhamentos poderiam ser direcionados, e também para reunir com a comunidade. Dependendo do grupo indígena visitado, ocorriam missas e batizados. Ao lado das visitas, existia a obrigatoriedade dos relatórios que as professoras deveriam fazer. Professora Alessandra mencionou a rotina da prática dos relatórios no exercício do trabalho docente, da seguinte maneira:

A prestação pedagógica era os relatórios. Esses relatórios tinham que fazer, registrar esse tipo de conhecimento, da cultura do grupo e das atividades realizadas. Não se sabia nada sobre os Asurini, então eu tinha que fazer relatórios de vivência minha com os povos indígenas, por exemplo, se tinha duas semanas de festa, não tinha aula, mas eu tinha que fazer o relatório do dia, tinha que fazer relatório todos os dias (Entrevista, Profa. Alessandra, 2021).

Fazia parte das ações do CIMI, como da Pastoral Indigenista do Xingu, a realização de registros sobre os povos indígenas junto aos quais essas entidades atuavam. Deste modo, iam criando pequenos acervos que seriam utilizados como fonte de pesquisas para outros missionários, principalmente missionários novos que chegavam à região. Os relatórios tinham dupla incumbência: produzir registro da cultura indígena e ter controle sobre o trabalho docente. As equipes de professoras ficavam com a responsabilidade de registrar tudo o que acontecia no dia a dia das aldeias, como um modo de manter a Pastoral Indigenista informada sobre o andamento

dos trabalhos em si e sobre o “jeito” dos indígenas viverem, seus problemas e ameaças que sofriam.

Além do trabalho propriamente dito nas aldeias, quando retornavam para as férias, como expôs a Professora Lusiane, a participação em eventos como seminários, cursos e assembleias promovidos pelo CIMI era obrigatória. Todas as professoras e professores missionários entrevistados têm lembranças desses Cursos e dos Encontros promovidos pelo CIMI. Descrevem esses eventos como momentos de troca de experiências, conhecimentos e de leituras. Apesar de apontados como importantes na prática pedagógica, tais cursos não possibilitavam mobilidade na carreira. Professora Alessandra mencionou que sua saída da entidade foi movida pelo desejo de dar continuidade a sua formação profissional, possibilidade que era incompatível com o exercício da docência entre os indígenas, cuja permanência dos professores nas aldeias era imprescindível.

O trabalho dos missionários não era de cunho voluntário. Professora Ivana explicou como se estabeleciam as relações de trabalho:

Fui contratada legalmente para trabalhar como professora, tinha carteira assinada, recebia o equivalente a um e meio salário-mínimo. Havia uma ajuda de custo nas compras de alimentos. O transporte era negociado pela equipe coordenadora da pastoral indigenista (Entrevista, Profa. Ivana, 2021).

Todos os entrevistados mencionaram ser um trabalho bem remunerado, pois, além da carteira assinada, tinham uma ajuda de custo para as despesas na aldeia e o transporte garantido. A rotina de trabalho variava de acordo com a especificidade da aldeia e mantinha-se um tempo escolar que era flexível em relação ao tempo comunitário. Assim foi mencionado pela professora Ivana:

Para ser professora era necessário morar na aldeia. Trabalhava-se com dois turnos, no mínimo, e cheguei a ter três turmas em funcionamento. As aulas duravam cerca de três horas, no geral, flexibilizadas de acordo com a rotina dos estudantes (mulheres, crianças e homens adultos (Entrevista, Profa. Ivana, 2021).

A partir da experiência da professora Alessandra, que atuou entre os Asurini, observa-se que a ausência do Estado possibilitava uma liberdade curricular, de modo que as professoras avaliavam que conhecimentos seriam mais enfatizados. A professora citou que no seu caso, conhecimentos que, a partir das relações de contato, tornam-se relevantes à vida indígena, como conhecimentos de matemática. Além disso, a rotina da escola missionária procurando atender a todos da comunidade, também foi mencionada por ela.

1ª, 2ª e 3ª série, os índios não passavam disso por uns vinte anos. O Estado e o município não pagavam os professores. Quem pagava era o CIMI pra te manter lá. Não tinha uma obrigatoriedade curricular, mas tinha o que a gente tinha que passar pra eles. 08:00 horas era o início da aula, era todo mundo, não era só criancinha não,

todo mundo estudava. A matemática era a aula mais dada: somar e subtrair para se desenvolver quando iam para a rua, para que eles não fossem enganados (Entrevista, Profa. Alessandra, 2021).

Sobre as relações de trabalho, a professora Petronila e o professor Marcos mencionaram que também trabalhavam com carteira assinada e recebiam até dois salários mínimos e ajuda de custo para a alimentação durante toda permanência na aldeia. O transporte para o início das aulas e saída da aldeia no final do semestre letivo também era arcado pela Igreja. Mas também foram citadas situações em que pegavam carona com pescadores, com os próprios indígenas ou com a própria Funai. Somente uma professora mencionou não ter recebido devidamente pelo tempo trabalhado.

Além das atividades de sala de aula, professora Lusiane destacou outras funções que a professora missionária tinha de exercer:

Quando tu tá na Aldeia, trabalhar numa escola indígena é completamente diferente de uma escola da cidade. Aqui na cidade, tu entras na escola, tem o coordenador, tem o diretor. Lá, você é tudo. Dentro de uma Aldeia você é tudo, você é merendeira, zelador, tu és coordenador, tu és diretor, tu és professor, sabe! Tu exerces todas as funções ao mesmo tempo. Além disso, tu ainda tens que te envolver com a questão da saúde e também com outras questões que são importantes para o povo (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Múltiplas funções, baixa remuneração e condições difíceis de trabalho são situações cotidianamente vivida pelas professoras. Essa multiplicidade de papéis não se explica apenas pela ausência do Estado, mas pela concepção de educação que as professoras-missionárias tinham, que correspondia a uma educação que deveria ser global, integrada a todos os aspectos da vida indígena e que por conta disso precisavam se empenhar. Pereira (2003), ao estudar as condições de trabalho do professorado paulista chama atenção para a existência de uma moral profissional caracterizada pelo “espírito de doação” na consciência dos agentes do magistério paulista. Essa moral se baseia em recompensas advindas do trabalho em si, “dar o melhor de si”, no qual as recompensas simbólicas se situam num campo de escassos retornos materiais. Este “espírito de doação” vai está presente na prática docente das professoras missionárias fortemente.

Tanto a professora Lusiane quanto a Professora Ivana destacaram as especificidades que o trabalho docente junto aos indígenas apresentava.

Além da questão da saúde, também há outras questões que são importantes para o povo. A questão da demarcação de terras, fiscalização, gestão territorial, tu acabas te envolvendo em uma série de outras questões que nem é da sua competência, mas que a necessidade daquele contexto exige que você tenha conhecimento de causa para dar a orientação certa, tomar a decisão certa, pra fazer a coisa certa (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Cientes de que a escola estava situada em um contexto que levava os indígenas a constantes embates com a sociedade envolvente e que em suas visões tais povos precisavam ser orientados e protegidos, as professoras-missionárias atribuem um significado importante à escola e a seu trabalho. Sobre esse ponto, professora Ivana explicou:

Na verdade, era um trabalho maior, voltado ao acompanhamento dos fatores de risco que estavam envolvendo as comunidades, tais como assédio de garimpeiros, madeireiros, pescadores e invasores das Terras Indígenas, exploração sexual por parte de não-indígenas, proselitismo religioso, uso de bebidas alcoólicas e outras substâncias. Por vezes essa observação levou a denúncias e tensionamentos com diferentes agentes presentes na dinâmica das comunidades (Entrevista, Profa. Ivana, 2020)

Por parte da missão, o trabalho docente era algo mais complexo que consistia no “estar lá” e esse “estar lá” envolvia a vida do grupo em si e todas as situações que estavam envolvidos, principalmente situações que poderiam comprometer a vida dos povos indígenas, tanto na dimensão física como cultural. A preocupação com o futuro desses povos e como a superação de situações de exclusão e exploração vai estar pautando o trabalho na escola e na comunidade. Essa compreensão sobre a natureza do trabalho missionário exigia um processo de constante aprendizagem por parte das professoras e dos professores.

A experiência adquirida junto ao grupo indígena era valorizada nos cursos de formação, nos quais as professoras/es também iam para narrar os conhecimentos que haviam acumulado sobre a etnia junto a qual atuavam. O “ouvir” e o “observar” passam a ser requisitos importantes nesse processo formativo.

Foi relatado pela professora Lucilene que nesses cursos de formação, durante a metodologia “troca de experiências”, eram relatados diferentes contextos de educação escolar indígena em andamento no Brasil, como “escolas sob a gestão do estado” e “escolas nas quais os próprios índios já administravam suas escolas”. Isso possibilitava aos participantes dos cursos uma visão mais ampla e complexa do campo da educação escolar indígena no país, a partir de realidades diversas. Esses eventos dentro da entidade também possibilitavam reforçar um comprometimento ético com o trabalho que vinham realizando.

3.5. OS SABERES: “Eles não queriam só aprender a ler e escrever, não era só o abc”!

Diante das narrativas das professoras e do professor fica evidente a envergadura pessoal, profissional e missionária que envolvia o trabalho de educação junto aos indígenas do médio Xingu, cuja área guarda uma grande complexidade étnica. A Igreja cuidava da formação, da remuneração e toda uma logística para o funcionamento das escolas, indo desde a construção de um espaço destinado a sala de aula e moradia para as professoras até materiais didáticos,

constituindo um investimento alto para a instituição. Mas e os indígenas, eles também consideravam um investimento? Quais conhecimentos queriam aprender? As dificuldades, o isolamento, as doenças tropicais, o enfrentamento de todas essas situações por parte das professoras só foram possíveis porque os indígenas desejavam as mesmas lá. Sem o consentimento, sem o desejo dos índios, a permanência das professoras nas aldeias seria totalmente inviável. A existência de uma relação de reciprocidade era o que mantinha as professoras e a escola lá. A presença de vários desses missionários vivendo junto aos indígenas, em diferentes aldeias, demonstra uma aceitabilidade por parte destes.

A rede de escolas funcionava como pontos de apoio, chegadas, partidas, convivências e trocas de conhecimentos não apenas entre os missionários, mas fundamentalmente entre estes e os indígenas. Esses pontos nem sempre eram fixos, pois a atuação desses missionários incomodava. Por exemplo, a base no Curuá foi desfeita porque o chefe de posto da Funai não queria mais as professoras lá. Assim, as escolas constituíam uma rede móvel e constantemente criada e recriada no âmbito das relações interétnicas na área do médio Xingu. Mas, afinal, o que era ensinado nessas escolas mantidas pela Igreja Católica, que incomodava os brancos e atraía os indígenas? O conteúdo dos cursos de formação pode fornecer algumas pistas.

Segundo a professora Alessandra, “as escolas missionárias tinham uma política de alfabetização missionária para os índios”. Para a professora Lusiane, a alfabetização não se referia apenas a ler e a escrever, envolvia uma concepção mais ampla de alfabetização assentada na concepção freiriana de “ler o mundo”. A professora Lucilene definiu este tipo de alfabetização para os indígenas como um processo de “despertar para a escola”:

Eu entendi que o CIMI, lá no Koatinemo, que a escola era só um pretexto para que eles se abrissem ou se despertassem para uma educação, porque a escola não era o objetivo deles, o foco deles, entendeu? A escola foi se tornando importante para os Asurini porque eles foram conhecendo o poder da escrita. A descoberta da escrita, da leitura, foi aí que eles foram se despertando para uma educação, porque até então não era importante para eles. A educação do CIMI era mais na linha da família, da educação familiar. Não tinha um prédio escolar, tinha uma casinha e dava aula lá, o pessoal sentava como se fosse uma aula tradicional. Aí se planejava assim: hoje nós vamos pra roça, vamos estudar lá! vamos. E dormia lá no primeiro dia, no segundo dia, no terceiro dia porque era a educação deles. Se ia pra roça, ia a família toda. Essa educação era o que era importante pra eles, não era a educação de ler e escrever. De ficar isso aqui é A, isso aqui é B e isso aqui é C. Se ia tomar banho no rio, ia a família toda, tudo era família, o grupo familiar, porque esse era o jeito de viver deles. Nesse período lá no Koatinemo, eles eram apenas sessenta pessoas velhos e adultos, os jovens, a gente contava, até sabia pelo nome, crianças tinham umas sete. A gente até contava pelo nome também, como eram poucas pessoas. Eles quiseram se extinguir, se acabar. Eles não tinham mais filhos. Então as Irmãzinhas de Jesus que moravam lá, o objetivo delas era que despertassem eles a crescer, a ter filhos, a acreditar novamente na vida e que eles mereciam ter filhos, que eles mereciam crescer o povo Asurini. Então a escola foi um pretexto de estar lá e pra acompanhar eles nesse crescimento de estar lá e não uma escola tradicional, se fazia uma escola de outra forma. Então, o CIMI entrou nessa linha deles, de você ver a educação deles (Entrevista, Prof. Lucilene, 2021).

A escola como “um pretexto”, a escola como “um despertar”, a escola como um “estar lá” ia sendo apresentada como um processo que partia primeiramente da “educação deles”, da observação de suas culturas, pois atenta a concepção de educação do povo Asurini. Tais aspectos remetem a uma dimensão mais ampla da prática pedagógica, em que a escola missionária aparece como um espaço do lado “de cá” no qual a professora precisava fazer a travessia para “o lado de lá”, movimentando-se entre um mundo e outro, que procurava conhecer. Freire (1982, p.142) enfatiza que não há “prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha”. Este autor enfatiza a relevância da cultura como um elemento fundamental para a valorização e o fortalecimento da identidade de um grupo social.

Segundo Viñao Frago (1995, p. 73), a “alfabetização escolar não implica somente a aprendizagem das letras e palavras, o deciframento do código escrito”, em sua perspectiva envolve, sobretudo, “a substituição de uma determinada concepção de espaço-tempo por outra”. Para Viñao Frago (1995, p. 74), considerar alguém alfabetizado, ao modo escolar, supõem “a interiorização do sentido linear e imperativo do tempo escolar”, ou seja, mais do que um simples assimilar, a educação, em outro código linguístico, envolve novos modos de pensar. As professoras-missionárias, atentas a esse processo, iam desenvolvendo por meio da prática um certo cuidado ou um “tato pedagógico” para que a presença da escola não criasse conflito/crise com a cultura do grupo.

Deste modo, os artefatos escolares reunidos em um único espaço chamado de escola iam sendo introduzidos nas aldeias como a lousa, o giz, os cadernos, o lápis, o papel, cuja materialidade possuía uma forma simbólica que diferia de outras construções erguidas pelos “brancos” em suas comunidades, pois, como assinala Viñao Frago (1995, p.69), “o espaço escolar constitui-se de um discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores” que expressa elementos da cultura escolar. Entretanto, esses elementos não se restringiam ao espaço escolar nas comunidades, pois procurava-se conformar outros espaços que por meio da observação missionária seriam importantes para os indígenas. Nas Figura 18 e 19 é possível ver atividades com papel e caneta em diferentes contextos, demonstrando as apropriações que os missionários faziam das culturas indígenas e de seus espaços próprios de aprendizagem ao mesmo tempo em que iam inserindo objetos culturais novos.

Nessas imagens também é possível observar adultos, crianças e jovens juntos. A cultura material presente na escola, com a presença de bancos coletivos e mesas grandes, materialidade típica das escolas construídas pelos padres.



Figura 18 - Indígenas Arara em atividade de aula ao ar livre

Foto: Acervo, professora Lusiane Reis

Assim, as professoras-missionárias marcavam uma diferença em discursos e atitudes em relação ao chefe de posto da Funai, por exemplo. E isto, de algum modo, se expressava nas diferentes materialidades que a escola ia formando diante dos índios e, conseqüentemente, dos usos que elas faziam dos artefatos escolares.



Figura 19 – Indígenas Arara em atividade de aula na Escola sob a direção do CIMI

Fonte: Acervo, Prof. Lusiane Reis

A professora Ivana detalhou como os conteúdos eram organizados e os materiais didáticos utilizados, se configurando um ensino que partia de elementos significativos da cultura do grupo indígena:

As aulas eram planejadas a partir de uma conversa com a equipe anteriormente presente nas comunidades. A partir da seleção de palavras significativas no universo vocabular da comunidade, eram escolhidas palavras geradoras ou temas geradores, base para o planejamento didático. O material didático era bastante semelhante aos materiais de uma escola de não-indígenas em áreas rurais: lousa, giz, cadernos, lápis e canetas, lápis de colorir e papel A4 (Entrevista, profa. Ivana, 2020).

Professora Alessandra relatou que quando trabalhou entre os Asurini, o ensino era ministrado na língua portuguesa e que contou muito com a ajuda de intérpretes, pois já existiam jovens Asurini que falavam e conheciam a língua portuguesa. São esses indígenas que vão auxiliar as professoras nesse processo de apresentação da escola na comunidade e do que se faz quando se adentra nela.

A aprendizagem da língua indígena era uma condição fundamental exigida pelas entidades. Os professores, assim que passassem a viver junto à comunidade, deveriam não apenas aprender a língua do grupo como se interessar, registrar e estudar a cultura do grupo indígena, junto do qual estava atuando. Entretanto, isso levava tempo e demandava muito esforço e dedicação por parte das professoras. Sobre esse ponto, professora Ivana relatou:

As dificuldades iniciais eram relacionadas ao aprendizado da língua materna das comunidades, o que demandava tempo e disciplina. Sem a imersão na língua, o trabalho ficaria impraticável” (Entrevista, Profa. Ivana, 2021).

Professora Nilda relatou seu empenho ao tratar das estratégias utilizadas por ela com uso do gravador. Após gravar áudios na língua Arara, essa professora os ouvia no Walkman e, assim, procurava se familiarizar com a língua, aprimorando durante as aulas com um linguista especialista na língua Karib, como explica:

Eu usava muito aqueles walkmans, eu usava muito. Eu levava pra aldeia e eles iam falando, eu gravava o que eles iam falando, aí eu ficava ouvindo e quando a gente vinha pra Altamira, pra aula com o Isaac, ele ia ensinando a gente a escrever e rapidinho a gente aprende. Você convivendo com eles todo dia, você aprendia (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

O relato dessa professora também demonstra que tais iniciativas eram incentivadas pelas entidades às quais estavam vinculadas. Ela também mencionou a importância dos “índios tradutores”, que ajudavam durante suas aulas na aldeia, enquanto ela ainda não dominava o idioma nativo:

O que o CIMI preza é que eles mantenham a cultura deles e a língua deles, é a identidade deles. Os mais jovens pequeninhos, quando a gente morava lá já dominavam um pouquinho o português, agora os mais velhos não falavam nada, nada. Então, como era que tu ias dar uma aula, mas em português? Então, lá a gente tinha o tradutor. Então ele que falava mais a língua deles e a gente ia colocando na lousa as letras, porque eles não conheciam as letras, por exemplo, a palavra bonita é

trepã e a gente ia lá colocava na lousa pra eles passarem para o caderno, pra eles saberem a escrita também. Então, lá a gente trabalhava bilíngue, porque assim eles falam a língua deles, mas eles não sabiam a escrita, não conheciam as letras, aí a gente trabalhava o bilíngue (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

Buscar aprender a língua indígena e contar com a colaboração dos indígenas tradutores eram apenas algumas das estratégias que as professoras-missionárias iam construindo para estabelecer a relação de ensino-aprendizagem. Professora Lucilene narrou sua experiência com a aprendizagem da língua Asurini, participando da vida cotidiana indígena:

Foi lá na roça que eu aprendi a falar. Eles riam de mim, quando eu ficava buscando as palavras, eles riam. Todos os Asurini eram um pouco de professor ou até muito de professor. Eu me interessei muito, eu gostei muito da língua assurini, então eu me dediquei a aprender a língua. Eu aprendi tanto que eu sinto falta, eu fico pensando, assim, na língua Asurini, até hoje no meu pensamento eu penso em Asurini (Entrevista Profa. Lucilene, 2021).

Nesse processo, em que as professoras-missionárias se colocavam na situação de aprender com os índios sobre a cultura e a língua a relação se invertia. O que era privilegiado era o “estar lá” com os indígenas em uma relação de troca na qual ensinavam, mas também aprendiam. Esta talvez seja a principal diferença das práticas dessas professoras em relação às outras instituições que atuavam na aldeia, o fato de considerarem que estavam diante de uma cultura tão importante como a sua. Maestri (2001, p.70) assinala que a “prática ‘inculturada’ surge no ideário dos missionários do CIMI como um imperativo a uma nova postura que buscava relações simétricas de diálogo como pressuposto de atuação junto aos povos indígenas”. Enquanto outros agentes procuravam transformar esses povos por meio da negação/destruição de suas culturas, na perspectiva da prática “inculturada” o CIMI procurava apresentar a escola mediante um constante processo de troca, na qual era de fundamental relevância considerar a cultura do outro, “esse ser que é diferente e que possui valor diante de Deus”.

É com muita afetividade que a professora Lucilene narrou esses momentos de aprendizagem se remetendo aos Asurini como professores que também gostavam de ensinar e o quanto esses momentos de troca eram prazerosos para ambos: para ela, por conseguir aprender e para eles, por se divertirem com o seu esforço. Valorizar a oralidade do grupo, esforçando-se para pronunciar e se comunicar na língua materna, permitia criar vínculos de empatia. O que possibilitava também o carisma delas diante dos indígenas.

Professora Lucilene procurou enfatizar sua prática junto aos indígenas em contraste à prática do chefe do posto indígena da Funai. Este ficava constantemente reprimindo os Asurini em relação aos costumes indígena, “brigando quando os Asurini falavam na língua materna, exigindo que falassem somente o português e criticando-os para que não andassem nus”. Esses diferentes discursos e práticas estavam convivendo no mesmo espaço, de modo que enquanto uma instituição dizia que não era para ser mantido determinado elemento da cultura, como por

exemplo, a vestimenta tradicional e o uso da língua materna, outra, por meio das professoras-missionárias, mantinha atitude que ensinavam exatamente ao contrário, indicando que embora parcerias fossem possíveis com o Estado, não eram estáveis, pois não se estava livre para realizar seu trabalho. As professoras-missionárias relatam situações de afastamentos sumários de comunidades indígenas onde atuavam por terem desagradado o chefe de posto, mesmo que essa decisão não tenha sido acordada com os indígenas.

Modos e procedimentos de agir adotados por elas que, em determinado momento, colocava em questão poderes instituídos junto aos indígenas, poderiam implicar no afastamento das professoras. Segundo Freire (1982, p.126):

Quando o educador coincide com o modelo vigente, ele não tem problema nenhum. Para quem o capitalismo é um negócio extraordinário, é uma solução humanística, então, o trabalho desse educador é ajudar a preservação do desenvolvimento moderno do capitalismo. Esse cara não terá problema algum com o regime. Mas, quando o educador por N razões tem opções que não essa, então ele começa a ter a necessidade de viver intensamente, habilmente o que eu chamo entre tática e estratégia.

Como a escola era um processo, o modo de ensinar não se restringia a sala de aula. As professoras criavam diferentes contextos no qual o ambiente da sala de aula constituía-se em apenas um dos espaços de aprendizagem. Isso fica evidente no relato da Professora Nilda sobre como construía suas aulas junto aos Arara:

Eu não sei hoje, mas na minha época, tu não conseguias dar duas horas ou três horas de aula direto com eles sentados na sala. Tu tinhas que ser muito dinâmica. Então, assim, lá tem aquele momento das mulheradas irem lavar roupa, aquele momento eu estava lá junto com elas. Lá, eu queria dar aula de matemática. Aí a gente contava: Machoró, Yogò, Tatin, tantas mulheres...: Montorô, quantos de vocês tem aqui? Tu, Tamaurapé, Iuki, Iogô, Lipó, Tatin ia contando. Ai, a gente ia. Eu pegava os pedacinhos de sabão, a barra de sabão, cortava os pedacinhos: Montorô dá esses pedacinhos de sabão pra Iuki e outro pra Lipô e quantos pedacinhos tu ficou? – fiquei com tanto. E agora tu vais dá pra Tipor, aí a fora ... você vai pegar da Uiki e da Lipó e vai dá pra Tamarapé e assim a gente fazia, tinha que ser muito dinâmico, se a gente quisesse que eles avançassem um pouco, que eles aprendessem alguma coisa. No aprender tinha que ser muito dinâmico (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

Outros espaços de aprendizagem iam sendo construídos, onde as aulas não estavam prontas nos cadernos ou nos livros, mas eram praticamente inventadas pelas professoras que diante de uma situação, construía “momentos-aula” com o intuito de capturarem a atenção de seus alunos indígenas.

Não adiantava tu levar eles pra sala de aula e ficar uma hora, duas horas, eles não conseguiam se concentrar. Eles iam pra sala de aula, a gente dava uns quarenta minutos, uma hora era o tempo suficiente e depois daí tu tinha que ser dinâmico. O que eles fossem fazer a gente estava junto, se eles fossem pra roça, a gente ia também. Eles tinham dia de ir pescar, então todos os homens iam pescar quando chegavam com tudo aquilo de peixe, eles iam dividir e quando começava a divisão a gente aproveitava: Ei, quantos peixes tu vais dá? E esse aí que sobrou tu vais dá pra quem? Quantos peixes tu deste aqui? Era assim, por que se não!? Tudo que a gente ia fazer era aproveitado como ano letivo. Todos os tempos que não se estava na sala de aula, eu aproveitava junto com eles para ensinar. (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

A concepção de um tempo escolar flexível, que deveria ser ajustado a outros tempos da comunidade indígena, também possibilitava aos professores aprimorarem seus conhecimentos tão demandados pelo CIMI e que os investia de poder diante dos indígenas, prestígio junto a Igreja e desconfiança perante os indigenistas da Funai.

Os conhecimentos da leitura e da escrita eram saberes que iam sendo progressivamente introduzidos nas escolas. Saberes imprescindíveis ao principal foco dos cursos de formação que os professores recebiam que era “despertar” os indígenas para a escola e, conseqüentemente, para um tipo de saber que era a escrita. Professora Lusiane falou sobre o papel dessas escolas missionárias.

A gente sempre teve esse princípio de que, e os próprios índios também tiveram esse discernimento de que através da escola eles iam aprender. Não só eles iriam reforçar a cultura e a língua para que não morresse, registrando aquilo que eles sabiam, para que isso não se perdesse com os mais velhos, como também iriam aprender todos os mecanismos de funcionamento do sistema não índio, da nossa sociedade envolvente. Eles queriam aprender sobre legislação, sobre como funcionava nosso sistema monetário, como era a nossa economia, nossa cultura, nossos costumes como eles deveriam se posicionar mediante a situação de descaso por parte do governo em relação a saúde, em relação educação em relação a questão de demarcação, invasão e gestão territorial ali. Então, é isso assim Então a educação, ela sempre foi uma das nossas bandeiras de atuação assim muito forte enquanto missionários do CIMI, não só aqui na região norte, mas em todo o Brasil. (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

Trazer informações sobre o mundo dos brancos talvez tenha sido o principal fascínio que essas escolas exerceram sobre os Povos Indígenas do médio Xingu. Povos de recém contato e que ainda viviam as conseqüências desse processo que avassalou suas vidas. Várias das professoras-missionárias chegaram após contato, sendo suas narrativas pós-contato, momento em que grupos indígenas estavam se reconstruindo em novas condições de existência. Talvez, sim, pela ótica indígena a escola apresentada pelo CIMI seria um meio para começarem a compreender o modo de funcionamento do mundo do branco.

Pelas informações que as narrativas apresentam, a escola trazia conhecimentos externos às comunidades indígenas não apenas do mundo dos brancos, mas também da existência de outros povos indígenas e como viviam, ampliando a visão de mundo dos indígenas junto aos quais o CIMI atuava. Por meio dessas escolas chegavam o papel, o lápis, os cartazes e os vídeos. Na Figura 20, a seguir, observa-se os Arara sentados, assistindo atentamente a um documentário. Segundo a Professora Nilda, “era mais fácil pra eles entenderem vendo as imagens”, referindo-se a documentários sobre a cultura de outros povos indígenas e sobre processos de lutas pelos direitos indígenas, temas que o CIMI trazia para as aldeias e por meio desse modo de proceder ia instruindo, informando e formando os indígenas.



Figura 20 - Indígenas Arara assistindo à documentário na aldeia

Fonte: CIMI/Altamira

A professora Lusiane descreveu esse processo junto aos povos com quem atuou, concebendo seu trabalho docente numa dimensão política e crítica, na qual os povos indígenas estavam inseridos numa dimensão mais ampla, em que a prática pedagógica não poderia ignorar essa realidade:

Através da escola nós também iniciamos de uma certa forma a formação política deles. Pra eles entenderem como nós funcionamos aqui fora, como era o nosso contexto político, econômico, social, quais seriam as armas que eles poderiam usar em benefício de si próprio, né! E os índios sempre diziam isso que a educação para eles era uma arma de autodefesa. Então, eles não abriram mão do direito de aprender. Outra coisa que eu achava muito interessante, até com os índios de pouco tempo de contato, eles não queriam só aprender a ler e escrever não, não era só o Abc, não era só uma questão de ser alfabetizado, era uma questão de entender através da educação como eles poderiam interagir com a nossa sociedade, como eles poderiam se relacionar conosco. Eles queriam nos entender, nos compreender e ao mesmo tempo se defenderem (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Na concepção dessa professora-missionária, a escola teria o papel de revelar aos indígenas o mundo dos brancos e o papel do CIMI seria o de defesa dos direitos indígenas, inclusive contribuindo para instruí-los e formá-los para falarem por si próprios. Neste sentido, os conteúdos nos cursos de formação voltados a diferentes aspectos da sociedade seriam saberes buscados pelos próprios indígenas. Mais do que os indígenas buscavam da escola, o relato dessa professora revela a concepção de educação que norteava suas práticas e o sentido que atribuía ao seu fazer.



Figura 21 - Professora Lusiane com indígenas da Volta Grande do Xingu (Dona Miriam Xipaia e ao fundo Seu Manoel Juruna)

Fonte: Acervo profa. Lusiane Reis



Figura 22 Professores- missionários indo para o trabalho nas aldeias

Fonte: Acervo, Profa. Marcos Reis

Professora Lusiane reforça a ideia de uma escola voltada para atender os anseios dos povos indígenas. Desejo que ela afirma que observou tanto entre os Arara como entre os Nambiquara.

Sempre foi isso... é muito interessante que quando eu saí daqui e que eu fui trabalhar com os Nambiquara, o discurso era o mesmo, com outras palavras, mas a preocupação era a mesma. Eu me lembro que a primeira vez que eu pisei lá nos Arara, trabalhar com os Arara a primeira coisa que eles me falaram na sala de aula, que eles não queriam só aprender a ler e a escrever e nem a contar porque isso a gente já sabe, a gente quer que você nos ensine tudo sobre lei, a gente quer saber o que que a gente tem direito, o que que nós não tem direito, a gente quer saber o que é constituição. Então, eles tinham a necessidade de entender porque eles já tinham entendido que não adiantava fechar a BR, não adiantava prender funcionário da Funai ou da FUNASA que não adiantava dialogar com a gente, ah! Nós já fomos várias vezes, conversamos com o prefeito, com o deputado, vereador, com senador, com o governador, eles fingem que nos escutam, nós já entendemos que tudo é papel pro Branco, tudo é papel, tudo tem que tá no papel e nós não sabemos o que escrever neste papel. Então a escola é pra isso, né! para ensinar a saber a escrever e dialogar com os brancos para que a gente não perca nossos direitos. (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

As lembranças da professora Ivana também vão nessa direção, apontando que os anos de 1990 foram vividos como promissores no que tange às discussões sobre educação escolar indígena, surgindo expectativas em torno de mudanças concretas em sua condução e em relação à importância da escola nas aldeias.

Foram anos promissores, acho que tive sorte, éramos desejadas e respeitadas, muita expectativa na escola. Após a Constituinte as comunidades aspiravam escolas, queriam formação política para as suas lutas, ler o mundo dos brancos. As comunidades que pediam professoras para a Prelazia do Xingu e o CIMI (Entrevista, Profa. Ivana, 2021).

Esse era o universo dessas professoras de lutas, que vão levar entusiasmo aos indígenas do médio Xingu, sendo, ao mesmo tempo, precursoras de novas possibilidades de escola junto a esses povos. Área em que praticamente não se sentiam os desdobramentos da legislação escolar para a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada. As professoras-missionárias atuavam como difusoras de novas práticas de educação escolar para os Povos Indígenas desta área.

“No Pará, a Eletronorte e a Eletrobrás retomam o Projeto da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (ex- Kararaô), cujas dimensões ultrapassam a UHE de Tucuruí segunda maior do Brasil capaz de produzir 11.0000 megawatts, Belo Monte deverá abastecer as industrias do sul e sudeste” (Revista Mensageiro, edição n.117 de julho/Agosto de 1999).

4. A FUNDAÇÃO DA ESCOLA ENTRE OS JURUNA: “COM A FÉ E COM A CORAGEM”

“Foi um dos melhores tempos de ensino que a gente teve na aldeia (Aldenira Juruna, 2022)”.

O começo da escola é descrito pelos Juruna como o início de mudanças. Há muito tempo almejavam uma escola no interior da terra indígena. Entretanto, o modo como se organizavam espacialmente e a existência de poucas famílias eram apontados como os principais obstáculos à construção de uma escola que pudesse atendê-los dentro da aldeia Paquiçamba. A falta da escola fazia que as famílias Juruna como, por exemplo, a de Manuel Juruna, matriculassem os filhos em escolas distantes da aldeia. A distância impossibilitava o convívio com os pais e a própria manutenção da organização familiar Juruna, o que tornava, com o tempo, inviável a continuidade dos estudos. O investimento por parte das famílias foi se reunirem e viverem perto uns dos outros, fundando a comunidade da Terra Indígena Paquiçamba. Deste modo, o começo da escola foi demarcado por eles como o início da comunidade, da reunião dos parentes que viviam espalhados pela área da Volta Grande do rio Xingu, sendo um tempo de construção.

Quando as professoras-missionárias chegam, os Juruna estavam construindo a aldeia. Nesse tempo, não existia energia elétrica, as professoras para ministrarem as aulas no turno da noite utilizavam o lampião a gás. E a saída, assim como a entrada da terra indígena era realizada pelo rio. Neste cenário, a Igreja Católica por meio da Pastoral Indigenista e do CIMI iniciou um trabalho de caráter permanente na TI Paquiçamba. Até aquele momento, a ação da Igreja junto aos Juruna se restringia a visitas de desobriga e, entre uma viagem e outra, tomava conhecimento da situação vivida pelo grupo, mas sem nenhum trabalho que exigisse uma atuação mais efetiva. Desde os anos de 1990, que a Prelazia do Xingu e o CIMI já eram conhecidos pelos trabalhos de cunho educativo, que desenvolviam nas aldeias, atuando principalmente entre os indígenas Asurini, os Arara da aldeia Cachoeira Seca e da aldeia Laranjal, os Kayapó, os Curuaia e os Parakanã. Talvez por conta disso, Manuel Juruna tenha solicitado ajuda aos padres para efetivarem a educação escolar para as crianças de sua comunidade.

Neste cenário, também estava em processo, a instalação de um posto de saúde indígena que passou a funcionar com um técnico de enfermagem permanente na aldeia, indicando que a partir daquele momento, os Juruna não precisavam mais estar se deslocando com tanta frequência à Casa do Índio, em Altamira. No ano de 2000, tais indígenas passaram a receber tanto atenção por parte da Igreja como de instituições governamentais. Com a Lei Arouca foi

criado um Subsistema de Saúde Indígena na estrutura do SUS, sendo organizados os DSEIs. Os Juruna foram agraciados com um atendimento à saúde no interior da Terra Indígena⁶⁸, o que também contribuiu para que se vislumbrasse possibilidade de uma vida melhor na TI.

Em uma perspectiva mais ampla, estava em curso o movimento pelo reconhecimento étnico de famílias pertencentes às etnias Xipaia, Curuaia e Juruna, que viviam na cidade de Altamira. Essas famílias passaram a buscar o reconhecimento de suas identidades indígenas diante dos órgãos públicos como FUNAI e FUNASA. O CIMI, ao ser demandado por esses indígenas passou a incluí-los em sua rede de atuação, pois até então, a atenção da entidade era exclusivamente voltada para os indígenas aldeados, principalmente junto aos povos que foram contatados nos anos de 1970, com a abertura da rodovia Transamazônica.

Logo, esse movimento pelo Reconhecimento étnico que envolvia os indígenas da cidade também se evidenciou junto a famílias indígenas que viviam na área da Volta Grande do Xingu, pois, além de possuírem vínculos de parentesco, tais indígenas compartilhavam das mesmas situações de abandono em relação à assistência específica da parte do Estado brasileiro. Nesse contexto, também começaram a chegar notícias nesta área, sobre a reedição de projetos hidrelétricos no rio Xingu, algo que preocupava tanto a Igreja como os indígenas. Com isso, a área da Volta Grande, especialmente a Terra Indígena Paquiçamba, acabou se tornando um local importante de atuação da Prelazia do Xingu e do CIMI.

Neste capítulo, trato do processo de fundação da escola entre os Juruna, mostrando as estratégias utilizadas pelas professoras-missionárias vinculadas ao CIMI e a Prelazia do Xingu, bem como as percepções das docentes-missionárias sobre os Juruna. O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, discorro sobre a política de aproximação com as estratégias e divergências em torno do processo da construção da escola. Na segunda parte, trago as questões subjacentes à construção do espaço escolar como a localização, os materiais que foram empregados, bem como as intenções embutidas no investimento da construção da escola, seja por parte dos Juruna, seja dos missionários.

4.1. A ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA: “O entrosamento com o Povo”

O nascimento de uma escola envolve não apenas um esforço físico para a construção material da Escola, mas envolve sentimentos, sonhos, projetos e perspectivas de vida. Assim,

⁶⁸ Pela medida provisória de nº 1.9118 de 29 de julho de 1999 a assistência médico sanitária das populações indígenas foi transferida da Funai para a FUNASA. O Decreto nº 3156 que dispõem sobre as condições em relação a prestação de Assistência à saúde dos povos indígenas no âmbito do SUS também determinou a transferência de recursos humanos e bens da Funai para a FUNASA.

pode-se depreender sobre a fundação da Escola na Terra Indígena Paquiçamba, pois os Juruna até então, nunca haviam tido construções que não fossem as suas próprias no local onde residiam. A fundação de uma escola dentro da TI, de algum modo, era uma novidade e gerou muita expectativa por parte das famílias Juruna. Assim, Dona Ester Juruna, que na época ainda morava fora da TI, expressou-se: “agora que vai ficar bom pra nós, vai ter escola, posto, vai juntar tudo, mas vai vir a barragem e acabar com tudo”⁶⁹. Dona Maria das Dores, por sua vez, afirmava:

As mulheres preferem mais uma escola do que um posto. A criança vem para a cidade estudar, mas depois tem que voltar para lá, para ajudar no trabalho. Os grandes têm mais vontade de estudar do que as crianças que vivem brincando. Eu mesma só sei escrever meu nome” (Documentação, CIMI, 2000).

As falas de Dona Ester e de Maria das Dores, registradas em documento do CIMI, expressam que o desejo pelos estudos na aldeia, envolvia não apenas o intuito de atender as crianças e os mais jovens, mas também possibilidade de que os adultos pudessem estudar, com os filhos por perto estudando e ajudando nos trabalhos domésticos e comunitários. Aldenira Juruna falou sobre o significado da chegada da escola a aldeia, nos seguintes termos:

Era um sonho de todo mundo que tivesse aula lá na comunidade, que nossos filhos pudessem estudar, porque todos nós já tínhamos crescido sem ter a oportunidade de estudar porque a gente não queria sair de lá, porque nossos pais moravam lá e a gente não queria ficar na casa de família na cidade. Então, pra nós, foi uma felicidade imensa que pudesse ter aula dentro da aldeia mesmo e que a gente pudesse acompanhar os nossos filhos na aula e no cotidiano deles (Entrevista, Aldenira Juruna, 2022).

Marino Juruna, que na época da chegada da escola tinha vinte sete anos, também relatou que o sentimento era de alegria. E lembrou de todo o esforço que fizeram para que a escola tivesse um quantitativo suficiente de alunos para que pudesse existir junto deles.

A gente estava precisando e no momento a gente ficou muito alegre porque foi muito bom o começo da escola, porque nunca tinha existido. Aí já tinha os parentes que já tinham chegado. O Augustinho, com os filhos dele, o Ozimar e aí aumentou a população aqui de alunos, a quantidade de alunos. É como é que eu falei foi aumentando, aumentando, foi chegando os parentes, já gente foram se casando e hoje em dia, a gente estamos aqui dentro dessa Terra Indígena e já são seis aldeias hoje (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

O professor - missionário Marcos Reis enfatizou a importância do líder da comunidade, Manuel Juruna, para a fundação da escola, uma vez que a chegada do CIMI se deu para atender um pedido de Manuel Juruna, que estava preocupado com a educação das crianças.

Ocorreu por três motivos: a) o primeiro, através de um pedido feito à Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu, vinculada ao CIMI, feito pelo líder do grupo, o Sr. Manoel Juruna, que residia com sua família numa parte da T. I. Paquiçamba, localizada às margens direita do Rio Xingu, sentido Altamira - Souzel, que na ocasião pedia a presença dos missionários para ajudá-los com a educação escolar de suas crianças, bem como de terem a presença de pessoas da Igreja junto deles; b) o

⁶⁹ Relatório: CIMI, Março, 2000

segundo, por um trabalho realizado também pela Equipe de Altamira, da Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu junto às famílias de indígenas que viviam dispersos pelos bairros periféricos da cidade de Altamira, que em uma de suas ações, priorizou a realização de um levantamento de contingente populacional indígena fora das terras indígenas e vivendo na cidade. O resultado desse trabalho na cidade com os indígenas citadinos, alcançou ainda os Juruna do KM 17, da Rodovia Ernesto Acioly, identificando-os e levando eles a buscarem o reconhecimento e, também os Juruna, Xipaya, Kuruaya e os Arara que viviam dispersos ao longo das margens e ilhas da região da Volta Grande do Xingu, levando este último ao reconhecimento da sua identidade e de seus territórios tradicionais e c) o terceiro, por sabermos da ameaça permanente de construção de uma hidrelétrica na região, anteriormente conhecida como Kararaô, e por essa nova geração de missionários constatar o estado de abandono dos índios na região e as graves demandas e necessidades enfrentadas pelas famílias Juruna no que se refere a seus direitos sociais e fundamentais básicos (Entrevista, prof. Marcos, 2020).

Pelo que expõe o professor Marcos no excerto acima, as expectativas envolviam não somente os Juruna como os próprios missionários, que entusiasmados pelo trabalho que já vinham realizando junto aos indígenas da cidade, viram no pedido de Manuel Juruna como uma oportunidade de estenderem sua atuação aos indígenas da Volta Grande, especialmente na aldeia Paquiçamba.

Assim, no Relatório de fevereiro de 2000, a Equipe missionária definiu como entrariam em contato com Manuel Juruna, visando ao início dos trabalhos de fato na aldeia Paquiçamba:

De início, foi proposto a primeira visita de Kariny a área com Elza e Marcos, já que farão um levantamento populacional na região da Volta Grande do Xingu. Considerando o impacto que poderia causar a chegada de tantas pessoas na área, uma contraproposta foi dada: conversar com Manuel Juruna (liderança) para acompanhar Kariny na primeira viagem. A maioria da Equipe concordou ser aconselhável que duas pessoas fizessem a aproximação, o que facilitará até na realização do DRP-Diagnóstico Rápido Participativo, ou seja uma metodologia de trabalho para visualizar determinada realidade, norteador na definição das linhas de ação da nova equipe. Definimos duas viagens iniciais: primeira viagem – conversar com Manuel Juruna sobre a possibilidade de acompanhar Kariny e Marcos em uma visita de reconhecimento da área, onde observações e conversas informais com os moradores possibilita uma leitura inicial da realidade e um entrosamento com o povo. Data proposta de 23 de fevereiro a 02 de março. Na segunda viagem, Kariny, Marcos e Elza fariam nova visita com objetivo de realizar o levantamento populacional, um pré-diagnóstico e dar continuidade ao entrosamento com o povo. Data proposta: 09 a 18 de março. As viagens posteriores serão feitas apenas pela Kariny e, quando possível, Marcos a acompanhará para ajudar na realização do DRP. A ideia é priorizar a área indígena Paquiçamba para a fixação da equipe e também fazer visitas a outras comunidades na região da Volta Grande. Explorar estratégias para o maior envolvimento com o povo, como a abertura de uma escola (RELATÓRIO, CIMI, 2000).

Nessa perspectiva, a abertura da escola possibilitaria a fixação dos missionários do CIMI para a realização de um processo formativo envolvendo não apenas os Juruna, mas os Povos Indígenas da área da Volta Grande no rio Xingu.

Professor Marcos detalhou a importância do levantamento populacional das famílias indígenas para que tivessem um conhecimento da realidade local.

A metodologia da Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu na região (re) ocorreu a partir da realização do levantamento populacional das famílias indígenas que viviam

dispersas na região, seguido de visita às famílias, para ouvir e levantar informações/demandas dos grupos, seguido de períodos prolongados de convivência com alguns grupos, tais como da família do Senhor Manoel, da família de Dona Miriam, da família do Senhor Leôncio Arara (Seu Nego), do Paulo Xipaia, entre outros. Nas ocasiões em que estávamos inseridos nos cotidianos das famílias, percebeu-se a necessidade de mantermos uma base permanente na região, onde escolheu-se a Aldeia Paquiçamba, por ter ainda um grupo de famílias Juruna ligadas ao Senhor Manoel Juruna e algumas crianças precisavam estudar, no entendimento do chefe do grupo; essa base na aldeia Paquiçamba, composta por dois missionários professores, dava apoio a outros dois missionários que compunham a Equipe itinerante, que tinha como objetivo visitar todos os grupos de famílias dispersos na região da Volta Grande e também do Rio Bacajá, alcançando uma aldeia Xikrin (Entrevista, prof. Marcos, 2020).

Nessa forma de proceder adotada pelos missionários, é possível depreender os conhecimentos apreendidos durante os cursos de formação fornecidos pelo CIMI, sendo postos em prática. Cursos que reuniam saberes oriundos da Universidade, saberes construídos pela experiência da entidade junto aos indígenas e saberes pedagógicos inspirados na perspectiva de uma educação libertadora, de matriz freiriana.

Uma bricolagem de procedimentos que vão auxiliá-los na “inserção da realidade do grupo”, uma realidade nova que buscam investigar para se familiarizar com ela. Deste modo, deram início ao que denominaram de estratégias para a inserção missionária junto aos Juruna. Essa estratégia reunia um conjunto de práticas, compondo as seguintes ações:

- Pesquisas de cunho bibliográfico;
- Visitas à TI Paquiçamba; e
- Realização de um Diagnóstico sobre a realidade dos Juruna, com um perfil populacional;

Já nas primeiras reuniões na sede da entidade, a Equipe do CIMI aventou a possibilidade de abertura de uma escola como a melhor maneira de construírem um “maior envolvimento com o povo”. Para alcançar esse objetivo, deram início aos modos específicos de proceder, sendo o primeiro deles, a pesquisa bibliográfica.

4.1.1. A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica se centrou na busca de materiais antropológicos e históricos sobre os Juruna em instituições de pesquisa, como o Museu Paraense Emílio Goeldi - MPEG e a UFPA, ou seja, um levantamento de fontes secundárias. Para isso solicitaram apoio da Equipe do CIMI em Belém, pois na Funai em Altamira, bem como na biblioteca do Campus Universitário da UFPA em Altamira não haviam conseguido localizar referências sobre os Juruna. Enquanto isso, recorrem às fontes que tinham disponíveis, como os relatos do Padre Andonis. Este padre realizava constantes viagens à Volta Grande do Xingu com o objetivo de realizar batizados e outras celebrações litúrgicas da Prelazia do Xingu e, por conta disso, tinha

informações importantes sobre a área da Volta Grande e sobre a população que residia nessa área. Até aquele momento, a atenção da Prelazia do Xingu em relação aos Juruna se restringia a ações esporádicas. Em tais ações, além das celebrações litúrgicas, a Pastoral do Xingu procurava prestar pequenas assistências às famílias Juruna, como a doação de remédios, ferramentas de trabalho e alimentos, como explicou o professor - missionário Marcos:

A relação da Igreja com os Juruna, da T.I Paquiçamba é antiga, oriundas das décadas de 1960, 1970 e 1980, do século XX, anterior à equipe pastoral e missionária que atuou na região da Volta Grande do Xingu no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Essa relação histórica sempre foi permeada por visitas esporádicas feitas pelo Clero da Prelazia do Xingu, que percorriam a região da Volta Grande em trabalhos de desobriga. Nessas incursões, os padres batizavam as crianças e celebravam missas em comunidades, como a Ilha da Fazenda ou em lotes de indígenas, ribeirinhos que concentravam um número bem expressivo de famílias no seu entorno. A ação missionária dos padres da época junto aos indígenas ocorria nas residências das famílias, uma vez que os Juruna nesta época haviam se dispersado na região, onde umas famílias permaneceram pelas redondezas do antigo território e um expressivo grupo, subiu o Xingu, indo se alojar no Parque Indígena do Xingu. Uma das características do trabalho da Igreja junto aos Juruna nessa época era de prestar assistência às necessidades dos indígenas, tais como remédios e outros itens industrializados (ferramentas de trabalho, etc.), e até alimentos, uma vez que o Estado Brasileiro não os reconhecia como tal e sempre fora omissos com as suas obrigações legais (Entrevista, prof. Marcos, 2020).

Deste modo, no dia 14 de fevereiro do ano de 2000, em reunião na sede da entidade junto aos demais missionários, padre Andonis fez uma caracterização da Volta Grande, informando sobre as principais localidades e a distância em tempo entre um lugar e outro. Falou sobre aspectos relacionados à infraestrutura existente nessa área do Xingu, definindo a Volta Grande como “muito carente”.

Sobre a assistência escolar, padre Andonis informou que existia na área somente “uma escola de Ensino fundamental para atender toda a região”, situada na localidade Ressaca. Na Terra Indígena Paquiçamba, informou que viviam “Aproximadamente seis famílias, casas pequenas de barro e palha, muito simples, vivendo da caça e da pesca, duas horas de Altamira, estando com cerca de vinte crianças em idade escolar⁷⁰”.

Em relação a essa realidade sem escolas para os indígenas na Volta Grande do Xingu, seu Manoel Juruna relatou:

É que a gente não tinha escola porque morava tudo debandado, um aqui, outro acolá e outro pra acolá e aí não podia nunca achar um professor pra andar de casa em casa né!? Todo mundo morava separado e longe uma hora outro mais de uma hora. Eu mesmo nunca fui na porta de uma escola, nunca! A minha irmã ainda aprendeu um pouquinho porque apareceu um parente nosso que sabia ler e aí teve lá conversando aí arrumou uns livros e trouxe. Nós morávamos ali na ilha, aí trouxe os livros e foi ensinando ela, aí ela aprendeu um pouco, mas que não tinha escola no Beiradão, isso de jeito nenhum! (Entrevista, Manuel Juruna, 2022).

⁷⁰ Relatório: CIMI, 2000.

A explicação dada por Seu Manoel Juruna era a mesma que sempre ouvia dos órgãos públicos responsáveis pela educação, qual seja, a de que a dispersão impossibilitava a construção de uma escola. Daí as poucas escolas que começaram a ser criadas foram em localidades como a Ressaca e a Ilha da Fazenda, localidades, que devido a atividade garimpeira, atraíram uma grande quantidade de famílias, inclusive indígenas.

Pelo relato de Manoel Juruna é possível imaginar o entusiasmo que a chegada de uma escola gerou entre as famílias Juruna, dado a insuficiência de escolas que dificultava tanto o acesso como a continuidade dos estudos. Posto que as famílias não tinham condições econômicas de se deslocarem para locais mais distantes e, por conta disso, “as crianças não frequentavam” escolas.

Diante dessa situação era evidente a preocupação de Manuel Juruna quanto à educação formal das crianças que residiam na aldeia Paquiçamba. Muller (1988), por exemplo, que visitou a Volta Grande Xingu no final dos anos oitenta, registrou que na época existiam duas escolas, uma localizada na Ilha da Fazenda e outra na localidade denominada Paratizão, ambas mantidas pela Prefeitura de Senador José Porfírio. Segundo essa autora, tais escolas funcionavam precariamente e não tinham como atender a todos. Essa era a realidade educacional vivenciada há décadas pelos indígenas residentes na Volta Grande do rio Xingu.

Sobre essa situação, Dona Maria relatou:

Porque eu sofri tanto com esses meus meninos lá em Altamira. Essa minha menina aí, Eliete, colocava na casa dos outros pra estudar. Foi sofrido com esses meus meninos. O Manuel ficava sozinho aqui e eu ia pra lá pra Altamira para cuidar dos meninos, pejei muito pra eles estudarem, até hoje eu pejejo com os netos (Entrevista, Dona Maria Juruna, 2022).

A mesma situação foi relatada por Arlete Juruna:

Antes do CIMI ir pra lá, a gente estudava na Ilha da Fazenda e em Altamira. Eu só estudei o 1º ano aqui em Altamira, aí saí, voltei pra aldeia e não voltei mais pra estudar. A minha mãe deixava a gente na casa da minha avó pra gente estudar e voltava pra aldeia. Quando foi criada a escola facilitou muito porque eu tinha três irmãos que voltaram a morar na aldeia para estudar (Entrevista Arlete Juruna, 2022).

A dificuldade de manterem os filhos nas escolas localizadas em áreas distantes fez que Manoel Juruna alimentasse o desejo de ter uma escola na terra indígena. Ele recorria à Funai a respeito desta situação:

O pessoal da Funai, eles falaram que também só podia ajudar se a gente fizesse um local só, um lugar só, não de casa em casa, só um local, uma comunidade e aí eu chamei os parentes que queriam vir. Esses meninos da aldeia Miratu foram os primeiros a dizer que vinham, moravam lá na Ilha da Fazenda. Se fizer uma comunidade, a gente vai ajudar a juntar todos os parentes lá. E agora já tem seis aldeias (Entrevista, Manuel Juruna, 2022).

Marino Juruna também relatou o quanto a reunião dos parentes foi importante para terem a escola perto deles:

Eu acredito que é por causa da quantidade de pessoas, de alunos que não era o suficiente para uma escola, pra ter uma escola, porque antigamente aqui no Paquiçamba nós éramos três famílias né, meu pai com nós, a minha tia Alvina com o marido dela e o Fortunato lá em baixo, no Furo Seco. Eram três famílias que tinha. Aí moravam um aqui, outro mais ali embaixo e o Fortunato lá no Furo Seco, mais lá embaixo. E aí já era uma Terra Indígena, mas não tinha escola, não tinha posto de saúde, não tinha nada disso e aí, apesar de meu pai lutar muito, como ele lutou por essa terra, ele tinha conhecimento lá na Funai, passou a ter um conhecimento com um pessoal do CIMI. Aí foi que nesse tempo, em 2000, foi que começaram a fundar o posto de saúde aqui, a escola aí, foi o tempo que chegou os parentes, aí foi que consegui fazer essa escola porque tinha mais gente, né! vieram os nossos parentes que estavam espalhados aqui na região, no garimpo, na Ressaca, ali na Ilha da Fazenda, lá para o Alto Xingu tinha parente nosso, lá por Altamira, aí na região. Aí foram que foram voltando pra cá, aí formamos uma comunidade aqui no Paquiçamba (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

Então, a fundação da escola na terra indígena veio atender a um desejo antigo do grupo, que era o de poder estudar, revertendo uma realidade vivenciada nas gerações passadas, que seu Manoel Juruna não queria que continuasse com seus filhos e netos. Diante da demora do poder público, seu Manuel terminou por aceitar a ajuda do CIMI. Marino Juruna narrou que “a Funai falou que tinha já professor pra vim pra cá, eles iam conseguir, mas através do meu pai, ele tinha conhecimento lá com o pessoal do CIMI, eles falaram que iam colocar os professores e ajudar a fazer a sala de aula”. Seu Manoel lembrou: “Eles vieram aqui, né! E perguntaram se a gente não queria. Nós aceitamos. Aí aceitamos a vinda deles. Aí fizeram uma escolinha e aí, daí pra traz nunca mais aconteceu, que não parou mais”.

4.1.2. As visitas: buscando os Juruna de carne e osso

O contato com Manuel Juruna exigiu esforços por parte das missionárias. Já era a quinta tentativa na casa de Manuel Juruna em Altamira, e a missionária Kariny não conseguia encontrá-lo. Era a época do inverno e Manuel Juruna estava envolvido na coleta da castanha, um meio de sustento importante para os Juruna em tal período do ano. Segundo informações de uma de suas noras, que se encontrava em casa naquele momento, Manuel Juruna estava na Terra Indígena Paquiçamba, junto com parte da família trabalhando na coleta dos frutos.

De acordo com Maria das Dores, os castanhais estavam dando muitos frutos: “dizem que tem muita, mas ano passado não deu nada. A FUNAI já havia se comprometido em comprar todo o produto”. Os Juruna estavam aproveitando a sua principal fonte de renda durante o período do inverno. Pelo relato de sua nora, com um comprador garantido, Manuel Juruna não podia perder tempo, estava indo e vindo entre a aldeia Paquiçamba e a cidade Altamira para comercializar os frutos, aproveitando a boa safra daquele ano.

A missionária Kariny, com o intuito de aproveitar a oportunidade da visita, continuou conversando com Maria das Dores e com Arlete, filha de Manuel Juruna, obtendo maiores

informações sobre como eles viviam na Terra Indígena. Nessas conversas pontuais com quem iam encontrando e, posteriormente durante as visitas na Terra Indígena, os missionários foram tecendo suas impressões sobre o grupo, inserindo-se na realidade vivida por eles e, fundamentalmente, construindo a via sobre a qual se assentaria a política missionária na escola. Ouvindo as mulheres, a missionária Kariny confirmou as informações dadas por Padre Andonis referentes a “carência de uma escola na área indígena”. Entretanto, manifestou preocupação quanto à configuração espacial do grupo caracterizada pela dispersão. Segundo Maria das Dores, “as famílias moravam afastadas por causa da falta de assistência da FUNAI. Aí tem que caçar um lugar pra ganhar a vida”. A missionária questionou se isso não seria um impedimento para que frequentassem a escola e Maria das Dores respondeu: “dá pra ir, vai depender do esforço de cada um também, com esforço a gente consegue muita coisa”.

Somente em fevereiro foi realizada a primeira visita das missionárias a TI Paquiçamba. Nesta ocasião, estavam acompanhados de Manuel Juruna e também de Marcos Arara, dois patriarcas da comunidade. Durante cinco dias realizaram o Levantamento populacional e perceberam que as relações de parentesco estavam para além da terra que havia sido demarcada como indígena, bem como as complexas relações dos Juruna com os não indígenas. Assim a missionária Kariny narrou esse primeiro contato com os Juruna da TI Paquiçamba:

24 de fevereiro de 2000

Chegada à área indígena aproximadamente às 17:00hs. Viajamos com o Senhor Manoel Juruna e o Senhor Marcos Arara, ambos moradores da área; Júlio, não índio envolvido com a coleta da castanha; e Dona Adélia, não índia, moradora da localidade chamada de Arroz Cru. Paramos rapidamente na Ilha da Fazenda para consultar dados junto à SUCAM. Por não serem recentes tais dados não foram muito satisfatórios, contudo, demonstraram grande disponibilidade para um trabalho em conjunto. Nos informaram que as doenças mais frequentes são a malária e a Leishmaniose. Ainda na ilha da Fazenda conhecemos Dona Irá, prima do Seu Manuel. Bem próximo encontram-se Ouro Verde e Galo, duas regiões garimpeiras e temidas pelo alto índice de violência. Outra parada foi feita na casa de Dona Ester Juruna. O Sr. Manuel apontou o início da área e logo estávamos na casa de Marino, seu filho. Mais alguns minutos de rabetá e chegamos em sua casa, onde ficamos hospedados, junto a mais cinco não-índios quebradores de castanha (Relatório, CIMI, Altamira, 2000, p.1).

No percurso por onde a embarcação ia parando, os missionários iam identificando as famílias de indígenas Juruna que residiam fora da terra indígena, como a família de Dona Irá, prima de Manuel Juruna, e a família de Dona Ester, sua tia. Aos poucos esses documentos desenhavam um novo mapa da Volta Grande, de modo que nesta área, antes caracterizada somente por famílias camponesas ribeirinhas, começam a surgir indígenas pertencentes a várias etnias, como indígenas Juruna, Xipaia, Curuaia e Arara.

No segundo dia na TI Paquiçamba, foram realizadas Reuniões com as famílias que, pelo fato de residirem afastadas uma das outras, fez que a Equipe se deslocava de casa em casa. Em Relatório a missionária Kariny descreveu a receptividade dos Juruna:

no dia 25 de fevereiro de 2000

Iniciamos com uma pequena reunião junto a família do Sr. Manoel Juruna. Falamos sobre as linhas de ação do CIMI, o trabalho realizado pela Prelazia do Xingu, a nossa presença em algumas áreas, a nossa disponibilidade e proposta de trabalho na área Indígena Paquiçamba e Volta Grande. Eles também falaram sobre seus problemas, necessidades e expectativas. Em seguida partimos para as outras famílias, mantendo sempre a mesma conversa. Todos levantaram os mesmos problemas sendo que, entre eles, destacaram a falta de escola e de transporte. Fomos muito bem recebidos em todas as casas. Apenas o Sr. Fortunato Juruna mostrou-se, a princípio, um pouco desconfiado. Aliás, no passado, havia uma relação conflituosa entre ele e o Sr. Manoel, incluindo-se brigas e ameaças. Hoje, a relação é mais amistosa e ambos dividem “teoricamente” a liderança, mas percebe-se que ainda há uma disputa entre eles. Há duas famílias de não indígenas morando na área, mantendo uma relação amigável com os Juruna. Trata-se de famílias convidadas pelo Sr. Fortunato que também no passado já convidou outras famílias, precisando estas até serem indenizadas pela Funai para abandonarem o território. As casas são simples, de barro, telhado de palha, chão de terra batida e com relativa distância umas das outras. No inverso o acesso entre elas só é possível através de canos ou barco, pois pela mata os caminhos são alagados. Uma família possui um gerador e uma televisão, que em dias de jogo de futebol é responsável por reunir toda a população. Todos possuem a criação de pato e galinha e estão envolvidos com a coleta da castanha que superou os anos anteriores. Outros produtos comercializados: laranja, castanha, farinha, limão e entre outros. Outro problema que podemos constatar é a falta de documentação da população. Muitos nem sequer foram registrados. Pode-se perceber que a maioria da população da área indígena Paquiçamba é casada com não índios, aspecto perfeitamente aceitável para os povos com mais de 300 anos de contato com a sociedade (...). Numa das visitas, feitas à residência do Sr. Marcos Arara encontramos a família do Germano Xipaia, que mora abaixo da reserva indígena em um lote de sua propriedade perto da casa de Dona Miriam Xipaia. Em uma rápida conversa pudemos deduzir que os problemas são reais a todos, índios e não índios que residem naquela região (Relatório, CIMI, profa. Kariny, 25 de fevereiro de 2000).

Entre reuniões e pesquisas a missionária Kariny procurou “compartilhar o cotidiano do grupo se incorporando nas atividades de quebra da castanha e busca de frutas como bacaba e cupuaçu”. Finaliza o relatório descrevendo suas atividades e expectativas, afirmando que “a expedição obteve sucesso, além de ter sido descontraída e ter proporcionado grande aprendizado” (CIMI, 2000, p.3).

A prática de reuniões, o levantamento populacional, as visitas às casas indígenas eram parte de uma metodologia de ouvir, de observar e de interagir, pois, segundo Brandão (1991, p.13), na perspectiva de uma educação libertadora, “o que se descobre com o levantamento não são homens-objetos, nem uma realidade neutra. São os pensamentos-linguagens das pessoas”. Nesse processo de interação vão tomando conhecimento da realidade passada e presente e conhecendo as dificuldades. Não se sabe o que foi tratado em detalhes nessas visitas, mas pelo

que se pode depreender da parte final do relatório (CIMI, 2000), os Juruna decidiram pela construção da escola, pois esta decisão atendia o interesse de ambas as partes.

Dona Maria, esposa de Manuel Juruna, explicou esse processo: “o pessoal do CIMI foi conversando, se entrosando. Aí, o Manuel foi lá na Funai e a Funai autorizou eles virem”. O consentimento da Funai sobre as iniciativas dos próprios indígenas e do CIMI/Prelazia do Xingu demonstra que tal órgão de Estado não conseguia atender às demandas dos Juruna.

As questões mais operacionais em torno de como isso seria feito foram decididas na segunda visita à TI, que ocorreu no mês seguinte. A princípio, a construção da Escola e da casa das professoras seria uma atividade remunerada. Entretanto, a missionária Kariny informou as lideranças da inviabilidade desta proposta, devido ao valor oneroso da mão-de-obra. Depois de muitas negociações, foi decidido que seria em serviço de mutirão. Assim ficou decidido que “as atividades como buscar palha, vigas de sustentação, limpar o terreno seriam distribuídas a todos de acordo com a disponibilidade de cada um” (RELATÓRIO, 2000, p.1). É importante ressaltar que a dispersão era ocasionada pela própria realidade socioeconômica dos Juruna, que sempre estavam em busca de sustento, deslocando-se de um lugar ao outro. Deste modo viam na construção da escola e do posto de saúde um meio de conseguirem um trabalho temporário, mas que no caso da construção da escola não foi viabilizado.

A cada encontro os missionários iam obtendo maiores informações sobre as dinâmicas internas do grupo. Neste segundo momento, aproveitaram para se aprofundar sobre o cotidiano e as atividades econômicas. Nesse processo de investigação constataram que além das atividades de coleta da castanha, que demandava saídas constantes da Terra Indígena para realizarem a venda dos frutos, a atividade da pesca também se configurava como uma das principais atividades de sobrevivência dos Juruna, principalmente na estação do verão. Em conversas na aldeia foi relatado às missionárias que grande parte da comunidade se deslocava para a localidade do Jurucuá, para a pesca do “carizinho⁷¹”. Tais deslocamentos envolviam as famílias de modo que esta atividade também demandava tempo fora da sede da aldeia.

Ter em mente as atividades diárias do grupo era de fundamental importante para o projeto missionário, pois, a partir dessas informações, se projetaria a forma que a escola teria junto aos Juruna, como, por exemplo, a Proposta Pedagógica da escola e a organização das turmas e das atividades de sala de aula. Estas não podendo se chocar com as atividades diárias privilegiadas pelo grupo como importantes para a sua reprodução física e cultural. Deste modo,

⁷¹ o cari é uma espécie de peixe ornamental cuja a pesca é destinada a atender o mercado internacional. Neste contexto os Juruna “capturavam” os peixes e vendiam para os donos de Aquário em Altamira (SARAIVA, 2008; 2005).

a configuração de um tempo escolar que não interferisse nos modos como os Juruna já organizavam suas vidas e nos meios que utilizavam para provê-la fazia parte da estratégia missionária para que a escola ganhasse organicidade entre eles. Eram nesses encontros e visitas que iam tecendo a forma que a escola teria, partindo sempre da realidade do grupo, da “ideia de que há um universo de fala, da cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado e descoberto” (BRANDÃO, 1986, p.11). Na figura 22, a seguir, é possível visualizar um registro fotográfico de um desses momentos de descoberta realizado pelos missionários. O jeans molhado quase na altura dos joelhos demonstra as andanças pelo mato passando por áreas alagadas, próximas a algum igarapé, evidenciando um estar presente, um interesse em conhecer. A fotografia traz elementos que indicam uma imersão na cultura do outro assim como uma *hexis* corporal⁷² no qual esses professores e professoras missionárias vão se apresentar com uma vestimenta marcada pela simplicidade e com poucos adereços da sociedade ocidental.

⁷² Pereira (2003) chama atenção para a *hexis* corporal das lideranças do movimento do professorado paulista representado pela Apeoesp destacando características como a barba, gestualidade de liderança política, *jeans*, boina, mochila. Segundo Suficier, Santos, Vieira e Muzzeti (2021, p. 905), a *hexis* corporal “corresponde ao processo de construção de uma imagem de si e de adequação aos contextos sociais determinados e possibilitados por uma origem social e por todas as experiências práticas acumuladas durante a trajetória de formação do agente”.

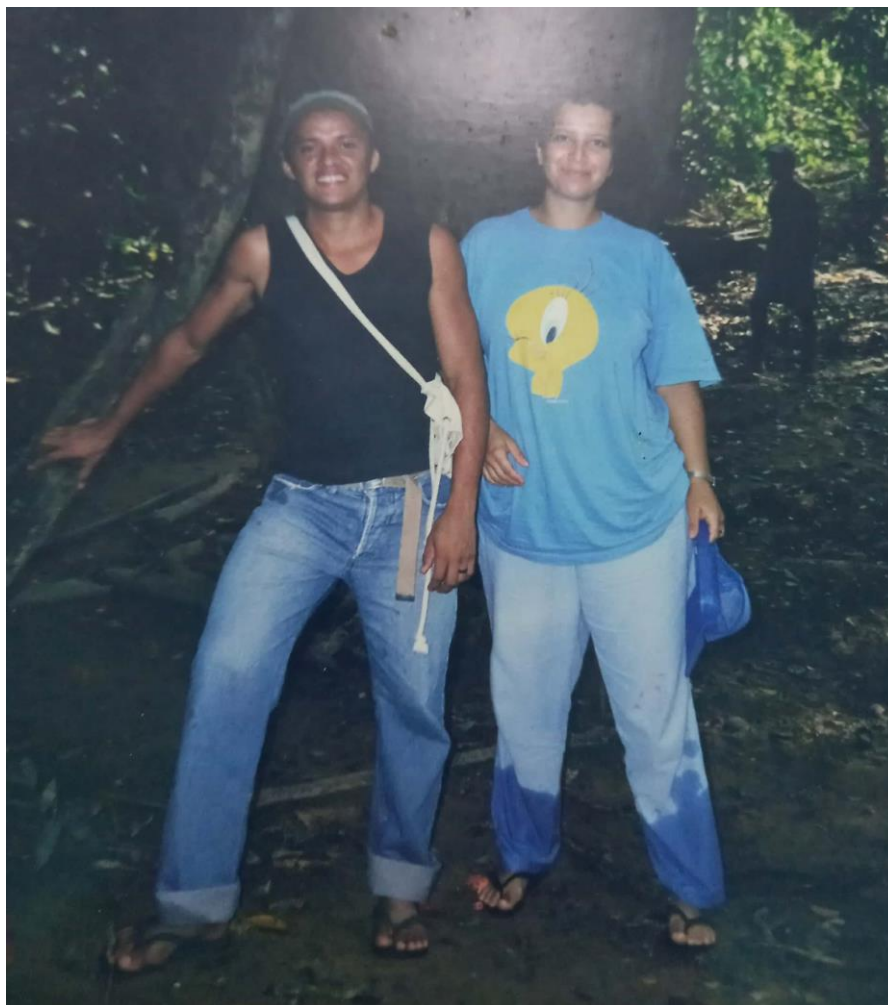


Figura 23 - Professores-missionários em uma das visitas aos Juruna na TI Paquiçamba

Fonte: Acervo pessoal Marcos Reis, 2000

Durante os quatro primeiros meses do ano de 2000, os missionários ficaram envolvidos na construção da Escola e da Casa das Professoras. Sobre essa estratégia de aproximação mais efetiva, a professora Petronila assim relatou: “Bom! O primeiro passo, a gente foi fazer o contato com a comunidade e tentar cativar eles para a gente poder ter permissão de estar com eles. Então, a recepção foi boa, a comunidade ajudou a construir a casa das professoras, quanto a sala de aula” (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Entretanto, não era apenas na construção da escola que os Juruna estavam envolvidos, seu Manuel Juruna havia convidado seus parentes Juruna que moravam fora da terra indígena para virem morar no interior da aldeia Paquiçamba. Com isso, novas famílias foram chegando, novas casas iam sendo erguidas e novas configurações do espaço foram sendo desenhadas, sendo que o núcleo principal das novas construções foi erguido próximo à casa de Manuel Juruna, incluindo a escola e a casa das professoras.

Mas, muito ainda precisava ser feito, pois os missionários constataram “a necessidade de uma infraestrutura básica na comunidade”, principalmente fossas e poços. O transporte é indicado nos documentos como um problema sério na comunidade. Somente Manuel Juruna tinha um barco, que utilizava para transportar a castanha, realizar atividades de pesca e também para fazer pequenos fretes para ajudar no sustento de sua família. Assim, não era sem razão que o CIMI atribuía enorme importância à escola nesse processo, pois, conforme sua concepção, a escola iria contribuir para a “reorganização da área”, visto que os Juruna se encontravam “abandonados e sem a devida assistência por parte do órgão federal responsável”. Para os missionários, “a grande expectativa seria o retorno dos que outrora abandonaram o território e a formação de um grande núcleo populacional⁷³”.

Acerca das dificuldades em torno da construção da escola, Professora-missionária Petronila relatou:

Lá, não tinha nenhuma assistência escolar. Antes mesmo da gente começar esses trabalhos, eles viviam quase como ribeirinhos. Então cada um vivia nos seus lotes, foi quando começaram a se organizar como Aldeia e se juntarem e a gente começou da estaca zero, né!? Então, tudo foi levado... sala de aula foi levantada pela comunidade, a gente levava madeira pra poder fazer banco, bem rústico. Não teve apoio que hoje, que atualmente a SEMED dá e os outros órgãos dão. Era só mesmo a gente entrando com a nossa participação humana e com o apoio da Prelazia do Xingu que foi quem montou as primeiras salas de aula, quem montou a casa das professoras então, a gente foi com a fé e a coragem (Entrevista, Profa. Petronila, 2020)

Professora Lusiane lembra com entusiasmo desse processo:

E quando nós estávamos em Paquiçamba a gente fundou também a Escola lá, não tinha nenhuma Escola lá não! As crianças ficavam lá sem estudar, a escola mais perto que tinha era lá na Ilha da Fazenda, e era muito distante para o resto de famílias que viviam ali no Beiradão. E aí houve também essa necessidade de se criar escola e nós construímos duas salas de aula de palha. Eu, a Kariny e o Marcos a gente dava aula, a Nila também. A gente começava a aula de manhã e de tarde para as crianças e a noite para os adultos, porque os adultos só tinham tempo para estudar a noite, trabalhavam o dia inteiro, iam pescar, tinham os afazeres de casa e todas as crianças indígenas e não indígenas que viviam ali no Beiradão iam estudar lá na Escola do Paquiçamba. Depois, a gente foi fazer o PPP, correr atrás de todas as tramitações legais para regularizar a situação da Escola junto à SEDUC. Na época, nós éramos da SEDUC, depois as escolas, todas as escolas indígenas daquela região que eram estaduais passaram a ser municipais, passaram a ser responsabilidade do município de Altamira. Nós vivenciamos todas essas tramitações, né! Quando as escolas eram federais, que depois passaram para o Estado e depois para o município (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

Pelo Decreto Presidencial n. 26 de 1991, as responsabilidades educacionais foram transferidas da Funai para as Secretarias de Educação estaduais ou municipais. No caso das escolas indígenas do médio Xingu, nota-se que tais responsabilidades não estavam muito claras, coexistindo diversos modos de gerir a educação para os indígenas, inclusive com apoio das igrejas, tanto católica como evangélica. Em algumas situações a Funai continuou fornecendo

⁷³ Relatório: CIMI, janeiro, 2000.

apoio logístico. No caso dos Juruna, observa-se que foi a atuação da Igreja Católica, através da Prelazia do Xingu e do CIMI, que proporcionou educação para os Juruna.

Dona Maria, que na época em que a escola começou na aldeia tinha quarenta anos de idade, assim resumiu esse momento: “Gostei, pra mim foi ótimo porque eu aprendi um pouquinho. Eu não sabia nada de leitura, né! Aí sempre falei, se tiver escola aqui, eu vou estudar”.

4.1.3. Os Juruna no perfil populacional do CIMI

Enquanto faziam visitas e reuniões com o intuito de “cativar” os Juruna, os missionários realizaram um levantamento populacional da TI Paquiçamba, com objetivo de traçar um perfil do grupo e melhor definir a política de atuação entre eles. Na documentação do CIMI foram encontrados dois perfis realizados pelas professoras: um, elaborado pela missionária Kariny e outro, pela missionária Petronila. Por meio desses perfis é possível observar as primeiras caracterizações que constroem sobre os Juruna. No Levantamento populacional apresentado pela professora-missionária Kariny (Quadro 05) a seguir, observa-se um primeiro detalhamento do grupo, com informações sobre sua formação étnica e a quantidade de mulheres, homens e crianças. Adotando o critério da faixa etária nota-se um perfil populacional jovem, com maior presença de crianças na faixa etária do zero a dez anos, seguido da faixa etária de onze aos vinte anos, em um total de 57 moradores.

Quanto à composição étnica, a missionária Kariny destaca a etnia Juruna como predominante, mas identifica a presença de indígenas da etnia Arara. Dá mais destaque à presença dos não índios. Estes, pela distribuição que ela realizou, somavam vinte e cinco, quase metade da população total da aldeia. Este quadro apresentado por ela pode sugerir uma realidade dicotômica do grupo, em que os não indígenas estavam de um lado e os indígenas, do outro, evidenciando a maneira como os missionários interpretavam o contato interétnico e a mudança cultural entre os Juruna.

Quadro 5 - Perfil 1 populacional indígena segundo o CIMI

TABELA POPULACIONAL DA ÁREA INDÍGENA PAQUIÇAMBA
SEGUNDO SEXO E CLASSES POR FAIXA ETÁRIA

Classes por Faixa Etária	Mulheres Juruna	Homens Juruna ¹	Mulheres não-indígenas	Homens não-indígenas	Total
00 à 10 anos	11	06	03	02	22
11 à 20 anos	01	07	03	01	12
21 à 30 anos	03	02	01	03	09
31 à 40 anos	01	01	03	01	06
41 à 50 anos	00	00	01	02	03
Acima de 50 anos	00	04	00	01	05
					57

Fonte: Kariny Teixeira de Souza - Prelazia do Xingu - Março 2000

Fonte: Relatório: CIMI, 2000

No Quadro 6, a seguir, pode-se observar o Perfil Populacional apresentado pela professora-missionária Petronila, no qual, por exemplo, mesmo estabelecendo como critério a faixa etária, ela já detalha a situação étnica, evidenciando mais claramente a presença de outras etnias na aldeia. Entretanto, também apresenta de modo dicotômico os Juruna dos brancos, sendo possível observar mais um pouco as representações que os missionários vão construindo sobre os Juruna. Essas informações já apontam um total de 75 moradores, o que evidencia que a chegada de novas famílias Juruna estava em curso na TI Paquiçamba.

Quadro 6 - Perfil 2 populacional da TI Paquiçamba segundo o CIMI

GRUPO	Faixa Etária							TOTAL
	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	+ 60	
JURUNA	24	13	06	04	-	01	02	50
ARARA ✓	-	-	01	-	-	02	-	03
PARINTINTIM	04	03	-	-	01	-	-	08
NÃO INDÍGENA	-	02	04	03	03	02	-	14
TOTAL GERAL	28	18	11	07	04	05	02	75

Fonte: CIMI, 2001

É importante ressaltar que entre os Juruna do médio Xingu há grande ocorrência de casamentos mistos, sendo característico a formação de famílias com indígenas da etnia Arara e, sobretudo, com não-índios, de maneira que é muito difícil demarcar fronteiras nítidas entre uma “cultura indígena” e uma “cultura não – indígena”. Neste sentido, as dicotomias apresentadas pelas professoras são aparentes, pois, na realidade, os Juruna compartilham do mesmo universo sociocultural com os não indígenas a partir de relações de parentesco, que foram se construindo ao longo do contato interétnico. Os não índios não são, portanto, alienígenas ao grupo, mas faziam parte da rede de sociabilidade, da história, vivendo já incorporados à vida Juruna e vice-versa.

Saraiva (2008), por exemplo, constatou que havia mulheres não indígenas que, por meio do matrimônio, se identificavam como Juruna. Assim como havia mulheres pertencentes a etnia Arara que se definiam como Juruna. Patrício (2000) aponta que o parentesco é proporcionado via casamento e adoção, criando novos elos que facilitam mudanças para comunidades outras. Ainda sobre essa questão, Patrício (2000, p.121) argumenta que o parentesco fornece uma via viável para a afirmação da identidade, uma vez que transcende a identidade construída através de características físicas e culturais. No caso dos Juruna, as relações de parentesco que foram tecendo com pessoas de fora do grupo foram importantes para que conseguissem promover novas adaptações ao seu meio social, étnico e territorial.

A realização do perfil populacional foi relevante para que as professoras pudessem caracterizar a faixa etária e a quantidade de alunos que inicialmente a escola teria. A questão étnica definiria a política pedagógica mais ampla da escola.

A Figura a seguir (Figura 24) mostra o registro de uma família de indígenas Arara⁷⁴ vivendo na terra indígena Paquiçamba, indicando que a ampliação dessas redes e laços é antiga na vida dos Juruna, possibilitando a eles (re)posicionamentos cambiantes no âmbito do sistema interétnico.



Figura 24 - Aldenira Juruna ao lado de seu tio Zé Arara

Foto: Marcia Saraiva, 2004

4.2. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLA

Uma vez decididos pela escola, que teria à frente os missionários do CIMI, os Juruna levaram adiante o processo de construção física do espaço escolar. No segundo encontro com os missionários ficou estabelecida uma parceria na qual os Juruna entrariam com o trabalho. A relação de troca estava, assim, estabelecida. Em fevereiro de 2000, foi decidido pelos Juruna que a construção da escola seria próxima à casa de Manoel Juruna, onde também iriam construir o posto de saúde e as futuras casas das famílias Juruna, que estavam indo se fixar no território. Tanto a fundação da escola como o posto de saúde⁷⁵ estavam sendo vistos como instituições

⁷⁴ Os indígenas da etnia Arara que residem na TI Paquiçamba viviam num local denominado na época de Comunidade dos Maia, que fica localizada na margem direita do rio Xingu na área da Volta Grande. Seu Marcos Arara, irmão de Leôncio Arara, casou com a irmã de Seu Manoel Juruna, Dona Alvina, mas tarde seu irmão Zé Arara foi também residir no interior do Paquiçamba. Atualmente, as netas de Seu Marcos Arara, filhas de Aldenira Juruna Arara, casaram com índios Arara desta Comunidade e passaram a residir por lá, demonstrando que as relações de parentesco entre as duas etnias são antigas e que continuam a se reproduzir no presente.

⁷⁵ O Posto de Saúde atende a Política de Reorganização da Saúde Indígena que passou a ser gerida pelo Ministério da Saúde com a criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas - DSEIs contando com recursos financeiros

importantes para “formar a aldeia” (SARAIVA, 2008). Acredito que mais a escola, pois a construção do posto não envolveu as relações de reciprocidades que foram tecidas para a construção do espaço escolar. A escola foi uma decisão da comunidade que se envolveu para que tal instituição se efetivasse junto a eles.

A opção de levar os próprios indígenas a construírem a escola também foi enfatizada por uma das professoras-missionárias como um procedimento em que se procurou evitar uma relação assistencialista com o grupo. Tipo de relação que os Juruna, segundo a leitura missionária, estavam muito “acostumados”. No novo espaço destinado à formação da aldeia, a professora-missionária Kariny relatou como foi feita a escolha para a construção da escola, demonstrando o envolvimento dos Juruna:

Acompanhada pelo senhor Manoel, D. Maria, Marino e o senhor João, que já deixou a Ilha da Fazenda para ser o primeiro a construir sua casa no novo espaço destinado a formar a “aldeia”, fui escolher o local para a construção da nossa casa e da escola. Será a mais próxima do rio (RELATÓRIO, CIMI, 2000).

O espaço escolar vem sendo tomado como objeto de estudo em várias perspectivas. Escolano (2001, p. 26), por exemplo, define o espaço-escola como “um elemento significativo do currículo, sendo uma fonte de experiência e de aprendizagem”, sendo um “constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. Viñao Frago (2001), ao estudar esse espaço, chama atenção para a existência de uma lógica singular que marca a escola e que tem muito a dizer sobre as práticas que circundam e se materializam no seu interior. Na concepção de Mesmin (*apud* ESCOLANO, 2017, p.186), o espaço-escola possui uma semântica definida que educa silenciosamente, sendo importante buscar as materialidades visíveis e invisíveis, que na visão de Escolano (2017) objetivam a governabilidade dos sujeitos.

Neste sentido, a localização escolhida, o tipo de material para sua construção, a organização do trabalho que demandou para a edificação não são questões aleatórias, mas trazem intenções, projetos, modos de pensar e fazer dos sujeitos envolvidos. Entre os Juruna, foi definido que a estrutura da Escola teria duas salas de aula e mais a casa das professoras, sendo acordado com a comunidade que tal estrutura seria construída em serviço de mutirão, pois a escola “seria um benefício para toda a comunidade no qual todos deveriam ajudar”. A professora-missionária Kariny, sobre essa negociação com os Juruna, anotou em Relatório que “não estava sentindo firmeza”, pois, a toda hora, referidos indígenas diziam: “vai dá muito

trabalho⁷⁶”. Em contrapartida, a Prelazia do Xingu arcou com materiais de construção que não existiam na aldeia como pregos, amarrações, telas e vigas.

A professora-missionária Petronila relatou o esforço dos Juruna: “a escola todinha foi montada pela comunidade. Eles buscaram a palha e fizeram o telhado. Todas as duas salas tinham portas para nenhum bicho entrar” (Entrevista, 2020). A figura a seguir (Figura 25) mostram o momento inicial de fundação da escola, indicando a área escolhida e já a limpeza do terreno para a construção da estrutura escolar.



Figura 25 - Escolha e Limpeza do Terreno para construção da Escola

Fonte: Acervo pessoal Prof^a Petronila Almeida, 2000

Dona Maria também lembrou da construção: “Era de palha e feita de madeira. O Marino fez a casa delas e depois juntou com a comunidade e fizeram as salas de aula”. Arlete Juruna também lembrou desse momento na aldeia: “os homens tiravam a madeira e a palha. Aí na hora de puxar e bater a palha, nós, as mulheres, entramos e até as crianças ajudaram”. Marino Juruna lembrou deste momento nos seguintes termos:

Aí, foi que nesse tempo, em 2000, foi que começaram a fundar aqui, a escola. Aí nós tivemos que fazer uma cobertura de palha e fechado de madeira para as duas salas de aula. A gente entrou com uma contrapartida de tirar a madeira do mato para fazer as casinhas e cobrir de palha e eles entraram com uma madeira de cercar, tábuas e outras coisas, que faltava prego, e aí foi que veio as professoras do CIMI, as missionárias.

⁷⁶ Relatório: CIMI, março, 2000

Aí foi o tempo que chegou os parentes, aí foi que conseguiu fazer essa escola porque tinha mais gente né (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

A construção da Escola, de certo modo, contribuiu para a fixação dos Juruna na TI Paquiçamba, incentivando mudanças na configuração socioespacial adotada por eles há décadas, pois as atividades escolares consistem em um certo fazer que exige uma rotina, um tempo destinado para tal. Dona Maria mencionou que “o chefe da Funai sempre dizia que, se não reunir-se, não dava pra fazer a escola. Então, resolveu reunir e depois o postinho que foi construído”. Arlete Juruna, por sua vez, enfatizou o quanto a escola foi contribuindo para a aglutinação das famílias no interior da terra indígena: “muitas famílias que não moravam lá e que se mudaram para estudar. Foram morar lá pra estudar. Logo no começo, eles traziam os meninos pra estudar, mas só que era muito dificultoso porque iam de barco”.

A estratégia de buscar os elementos da natureza para compor o espaço escolar não envolveu apenas uma questão financeira, mas obedeceu a uma ideia de ter um espaço que se conformasse com o todo da comunidade (Figura 26).



Figura 26 - Os elementos-base que foram utilizados para a construção da escola

Fonte: Acervo pessoal prof^a Petronila Almeida, 2000

Deste modo, a palha e a madeira foram os elementos materiais fundamentais na construção da escola. Outro elemento foi a tela, utilizada para dar continuidade a parede feita de madeira na parte superior, e proporcionar iluminação natural e ventilação do espaço, mantendo-se a relação do interior com o exterior como se nota na fotografia das salas já

construídas (Figura 27). Viñao Frago (2001) chamou atenção para a historicidade desses espaços, pois tais materialidades também ajudam a revelar a realidade na qual a escola está inserida. Ao analisar a constituição dos espaços para as escolas modernas, Viñao Frago (2001, p. 91) explica que:

Em geral, a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com acentuada ostentação de um edifício sólido, cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior por uma zona mais ou menos ampliado campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado.

No caso do espaço escolar Juruna não se observava esta fronteira rígida que Viñao Frago (2001) assinalou para as escolas modernas, pois a prática pedagógica missionária se assentava em uma estratégia que procurava inserir a escola na vida da comunidade. A forma das salas de aula semelhante às outras construções da comunidade evidencia esse aspecto. Não existia uma identificação que indicasse que ali era uma escola ou a casa das professoras, por exemplo. Aos olhos de quem chegasse, tudo parecia “habitação” igual à moradia dos Juruna. Essa materialidade da escola também pode indicar uma não sobreposição da escola e das professoras diante da comunidade.



Figura 27 - Perspectiva externa das salas de aula e do entorno

Fonte: Marcia Saraiva, 2004

A escolha da localização da escola foi estratégica, próximo à casa das lideranças e das demais casas onde estava sendo construída a aldeia, podendo evidenciar tanto a posição importante que os Juruna atribuíam à escola, mantendo-a perto deles, como também controle e

vigilância sobre as atividades de tal instituição, principalmente por parte das lideranças. Por outro lado, estar espacialmente próximo à comunidade permitia que as professoras pudessem observar melhor o cotidiano do grupo, o que seria mais trabalhoso caso vivessem afastadas. Ou seja, era uma localização estratégica para ambos, tanto para os Juruna como para o CIMI.

A localização próxima ao rio também era importante. O rio naquele momento era a porta de chegada e partida da aldeia, a porta de comunicação com o mundo exterior, por onde chegavam as notícias, pessoas e mercadorias. Também era o local de sociabilidade do grupo, onde banhavam, lavavam a roupa, a louça, limpavam o peixe e conversavam. Era às margens do rio Xingu que os Juruna regiam seu modo de vida. Assim, ficar próximo ao rio era um suporte importante para o trabalho docente na comunidade. A localização das estruturas escolares na aldeia demonstra a importância que passavam a ter no meio do grupo.



Figura 28 - Casa das professoras do CIMI e ao lado uma das salas de aula

Foto: Marcia Saraiva, 2000

Na Figura 28 é possível ver a casa das professoras-missionárias. Na época, ao perguntar para uma das professoras-missionárias sobre o porquê deste tipo de construção, ela afirmou que o CIMI teria feito opção por construir a Escola à moda das demais habitações da aldeia para que a estrutura escolar não destoasse das casas da comunidade, que “eram simples, de barro,

telhado, de palha, chão de terra batida⁷⁷”. Outra questão colocada pela professora dizia respeito ao fato de que as missionárias queriam viver na aldeia⁷⁸ como os indígenas viviam.

Ao fundo, na Figura 27, é possível observar a vista da casa das professoras para o rio Xingu, pois a casa tinha janelas e portas tanto para os fundos como para a frente, de modo que se podia sair e entrar por ambos os lados. A entrada para as salas de aula ficava de frente para o rio. Consigo descrever esse espaço porque fiquei hospedada na casa das professoras, quando estive pela primeira vez na aldeia Paquiçamba. Tal casa assemelhava-se muito às demais casas da comunidade, com cobertura de palha e o chão de terra batido. A diferença era no interior da casa das professoras, com os dois quartos que eram acomodações separadas. Segundo a professora-missionária Petronila, a casa onde moravam embora fosse um espaço independente das salas de aula, funcionava como espaço de apoio, pois todo o material didático ficava guardado em um armário dentro da casa. Acerca da rotina de uso das salas de aula, a referida professora explicou:

Todas as duas salas de aula eram muito rústicas, porque a gente tinha, assim, meia parede feita de madeira, tela em cima pra poder ter a ventilação e palha. Os bancos eram de madeira comum, onde sentavam dois ou três e eram feitos mesmo na aldeia. Então, eu não podia arrumar a sala de aula para por as coisas porque era dentro da mata. Então, se você colocava nada segurava e se segurasse, a umidade acabava. O material que você precisava você levava naquela hora pra dar aula e você recolhia tudo depois, porque ali ficou assim ponto de referência, salas de aula e quando era preciso alguma reunião, alguma coisa, era ali que a comunidade se reunia (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Aqui a professora enfatiza que o espaço escolar também passou a ter outras funcionalidades. Além de ser um local para as aulas, também servia como espaço para reunião da comunidade. Na Figura a seguir (Figura 29), essa outra funcionalidade pode ser observada. A imagem registra uma reunião com o técnico Indigenista da ELETRONORTE, Porfírio de Carvalho⁷⁹ e pesquisadores do Grupo de Trabalho Componente Indígena, discutindo com os Juruna assuntos relacionados ao início dos Estudos de Impacto Ambiental (EIA) da hidrelétrica Belo Monte, na aldeia Paquiçamba.

⁷⁷ Relatório: CIMI, fevereiro, 2000.

⁷⁸ “Viver na Aldeia” seria um modo de desconstruir preconceitos sobre os indígenas, no qual seriam vistos como “selvagens” ou “bichos do mato” por segmentos da população regional e no qual seria muito perigoso ir a aldeia ou viver lá. Por outro lado, está prática é também ressaltada pela igreja como um modo de Evangelização (PRELAZIA DO XINGU, Documento). Segundo Maestri (2001), por um longo período, o projeto missionário da Igreja Católica foi difundido desconhecendo as diferenças culturais e confundindo evangelização com ocidentalização. Assim segundo esta autora “Evangelizar” significava adaptar, acomodar ou simplesmente transplantar um cristianismo já projetado em outro ambiente cultural. Na dinâmica de renovação, a Igreja Católica assume o desafio da “inculturação” como um novo evangelizar.

⁷⁹ José Porfírio de Carvalho foi indigenista que atuou nos quadros da Funai logo após a sua criação em 1967, após seu desligamento do órgão passou a assessorar a ELETRONORTE, sendo considerado um dos principais indigenistas do Brasil.



Figura 29 - Interior da sala de aula

Foto: Marcia Saraiva, 2000

Esta imagem traz a disposição interna de uma das salas de aula, onde se observa uma estrutura que corresponde ao relato da Professora Petronila. Uma estrutura que ela denominou de "rústica", com os bancos simples de madeira, sendo possível ver cartazes de aula pendurados por um barbante e presos com prendedores de madeira, evidenciando que o espaço estava em uso com os trabalhos dos alunos indígenas expostos. Também aparecem desenhos com personagens infantis, demonstrando uma similaridade com a decoração de salas de aulas urbanas. A porta foi lembrada por ela como um item importante para manter a higiene da sala de aula, remetendo para imagem de um espaço organizado e que foi minuciosamente planejado.

Outro item que chama atenção são os bancos construídos para serem usados de modo coletivo. Ou seja, havia um discurso de coletividade, de comunidade que permeava todo o processo de constituição e funcionamento da escola missionária. Assim, a professora - missionária Petronila explicou:

Antes da gente começar esse trabalho, eles viviam quase como ribeirinhos, cada um nos seus lotes. Foi quando começaram a se organizar como Aldeia a se juntar, porque o grupo em si, até então, antes da escola ser montada, eles não viviam essa comunidade" (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

O discurso de comunidade vai estar presente em toda a prática pedagógica da Prelazia do Xingu e do CIMI, por meio do qual iam trabalhavam o sentimento de coletividade do grupo, uma vez

que os Juruna estavam iniciando uma vivência coletiva, a qual, como explicou a professora Petronila, “eles não viviam essa comunidade”.

Segundo Ramiro (2006, p.23), “qualquer agrupamento humano só terá o caráter de uma comunidade se os indivíduos que o compõem tiverem suas ações guiadas por valores já incorporados e regidos pela e para a coletividade como um todo orgânico”. A organização social dos Juruna era marcada pela dispersão, na qual as famílias cuidavam individualmente de suas vidas, seus negócios e seus bens. A partir do momento em que se “juntam”, novas relações sociais passaram a se colocar, sendo que o discurso da coletividade vai ser preponderante na escola missionária, desde sua construção por meio de um mutirão, em que todos deveriam ajudar, o design dos bancos escolares, a estrutura da sala de aula semelhante às demais casas da aldeia, ou seja, materialidades que traziam a ideia de um “nós”.

Em entrevista, a professora - missionária Petronila lembrou dos objetos levados pelo CIMI para dar forma ao espaço como escola, desde os móveis a materiais pedagógicos. Lembrou do Globo Inflável e dos Cartazes de Campanha produzidos nacionalmente pelo CIMI, que também foram utilizados para fazer a ornamentação do espaço escolar. Sobre os recursos didáticos, citou a lousa, os livros e, principalmente, o mimeógrafo. Tardif e Lessard (2014, p.58) assinalam que a “escola utiliza diferentes instrumentos que têm em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados e objetivados. Ainda segundo esses autores o discurso escolar é fundamentalmente um discurso escrito”. Externamente a escola se assemelhava às outras habitações, mas internamente eram esses objetos que identificavam tal espaço como um lugar de Ensino.

A indígena Aldenira Juruna que tinha na época, vinte e dois anos quando começou a estudar no Paquiçamba, relatou seu contato com a escola da seguinte maneira:

Como eles foram os primeiros professores que deram aula lá na aldeia, foi com eles que eu iniciei. Fiz a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Eles davam todos os materiais: caderno, caneta, lápis, borracha e eram professores muito bons. Foi com eles que eu aprendi a ler, não só eu como os outros alunos que estudaram lá na época. A gente aprendeu bastante com eles. Eram professores ativos e eles ficavam o mês todo na comunidade. Eles construíram a escola e, na época, foi um dos melhores tempo de ensino que a gente teve na aldeia (Entrevista, Aldenira Juruna, 2022).

Para possibilitar esse ensino, a Igreja católica, por meio da Prelazia do Xingu e do CIMI assumiu não apenas a manutenção de duas professoras-missionárias, como também a Escola em si, na aldeia Paquiçamba, fundando a primeira escola junto aos Juruna. O primeiro nome escolhido foi “Escola Indígena de Ensino Fundamental Paquiçamba”. As missionárias Petronila e Kariny foram as primeiras professoras a assumirem a Escola. Ambas estavam praticamente iniciando suas atividades como missionárias no Xingu, pois haviam sido recém contratadas

como professoras para trabalhar junto aos Juruna. Até aquele momento, Petronila, formada em magistério, tinha retornado à cidade de Altamira e há um ano trabalhava na Prelazia do Xingu. Antes tinha adquirido experiência na educação junto à população carente na periferia de Goiânia. Kariny, por sua vez, era graduada em História e havia trabalhado junto aos índios Maxakali, no estado de Minas Gerais, de onde era natural. Convidada por um amigo missionário que já atuava na Pastoral Indigenista, era recém-chegada ao Xingu. A seguir apresenta-se um perfil detalhado das professoras(es) que trabalharam com os Juruna e iniciaram a primeira experiência escolar no interior da Paquiçamba (Quadro 7).

Quadro 7 - Docentes do CIMI/Prelazia do Xingu que atuaram na TI Paquiçamba

professores	Formação	Naturalidade	Vínculo	experiencia	Período de atuação	Atuação Atual
Petronila	Magistério	Paulista	Atuava na prelazia	Inicia com os Juruna	2000-2001	Área da saúde
Kariny	Nível superior-História	Mineira	Não tinha vínculo com a igreja	Trabalhou com os índios Maxakali	2000-2002	Educação
Lusiane	Magistério	Maranhense	Vínculo com a Igreja	Sete anos junto aos Arara	2001-2003	Educação
Marcos	Graduando em Letras	Maranhense	possuía vínculo com a Igreja	Três anos junto aos Arara	Professor itinerante	Educação/Assessor indigenista

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Pelos dados coligidos no quadro 07, observa-se um perfil bastante diverso no quadro docente do CIMI que atuava junto aos Juruna. Em meados de 2001, a professora - missionária Petronila foi afastada da escola por divergências em relação ao modo de proceder junto aos indígenas.

Em sua percepção ela não via diferença em relação ao modo de vida dos Juruna em relação ao contexto da cidade, por exemplo. Sobre esse ponto, a professora explicou:

Todos os exemplos que você dava era um exemplo da cidade e outro do meio deles, até mesmo porque a maioria deles era indígena que era casado com não índios. Então eles já viviam essas duas realidades porque era o mundo deles, né! Antes deles morarem na comunidade, eles viviam lá, coletavam e vinham pra cidade vender. Então, todos tinham uma casa na cidade, onde também ficavam e vendiam, participavam, então eles conheciam os dois mundos e isso era bem administrado por eles (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Tanto a professora Petronila como a professora Kariny haviam passado pelo curso básico de formação oferecido pelo CIMI. Este curso era obrigatório para os missionários que seriam iniciados nas aldeias para realização de trabalhos educativos junto aos indígenas. Como já foi discutido anteriormente tal curso tinha um caráter introdutório, trazendo conhecimentos de Antropologia, História, Sociologia e uma parte mais voltada a conhecimentos que foram se solidificando na experiência das entidades junto aos indígenas. Quanto aos aspectos pedagógicos, observava-se uma forte inspiração na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Após a inserção junto às comunidades, o missionário ia tecendo e construindo sua própria experiência e vivências diante de culturas diferentes da sua. No decorrer desta trajetória o missionário ia solidificando a sua formação na entidade com novos cursos, reuniões, assembleias e discussões internas.

Entretanto, as professoras ao irem para o “mundo da ação” construía diferentes interpretações sobre os Juruna e, conseqüentemente, diferenças quanto aos modos de proceder e guiar suas práticas. A divergência se deu em torno da complexa identidade Juruna. Pelo que se pode depreender do relato da professora Petronila, ela não conseguia ver uma identidade que contrastasse rigidamente com a sociedade local, na qual os Juruna viviam e transitavam, não vendo o porquê de a escola tratar somente de conteúdos voltados ao que ela denominou de “assuntos indígenas”. Na visão dessa professora, o trânsito entre os dois mundos era muito bem administrado pelo grupo e qualquer direcionamento contrário a isso seria interferir na autonomia dos Juruna, no modo de viver que eles já estavam acostumados.

A divergência em torno da representação do indígena foi tema de discussão entre os missionários das entidades, culminando no afastamento da professora - missionária Petronila da escola na aldeia. Para substituí-la foi deslocada para a escola da aldeia Paquiçamba, a professora-missionária Lusiane, que há sete anos atuava como professora junto aos indígenas Arara da aldeia Cachoeira Seca.

A opção por esta professora não foi aleatória. Ela já possuía uma larga experiência missionária junto às entidades e devido à complexidade étnica que envolvia a área da Volta

Grande e o tipo de trabalho missionário que se pretendia realizar nesta área, requeria-se de parte da Igreja o ingresso na Equipe da aldeia Paquiçamba, de alguém com perfil mais sólido junto ao CIMI. Assim, a professora Lusiane com uma experiência teórico-prática acumulada em sete anos de atuação missionária, tendo passado por vários processos formativos nas entidades e adquirido o *habitus* de como proceder e atuar com um perfil mais sintonizado com os princípios das entidades, foi a escolhida.

Tal substituição também definiu a precisão que a política missionária teria com um alinhamento mais definido em relação aos caminhos que iriam percorrer, vez que a Escola já estava erguida e os missionários deveriam estar coesos. Deste modo afastam-se disputas e divergências no âmbito das entidades.

Professora Lusiane recordou desse momento de sua inserção entre os Juruna:

Então, quando nós viemos para o Paquiçamba, a proposta de trabalho era diferente. A ideia era nós fazermos um trabalho itinerante com todas as comunidades que viviam ali nas localidades ribeirinhas comunidades ribeirinhas que nós sabíamos que eram indígenas e que poderiam ser impactadas pela construção do Projeto de Belo Monte. Então, a ideia era fazer de fato um trabalho com o intuito e objetivo de sensibilizar todas aquelas comunidades que viviam ali naquela região da Volta Grande, não só os Juruna, mas todos para que eles se posicionassem de uma forma contrária a implementação do Empreendimento. Que nós sabíamos que ia afetar o povo indireta e diretamente, que eles iam perder boa parte do território deles e muitos. Mais a gente, na época, nós já tínhamos, ouvíamos falar que algumas famílias teriam que ser remanejadas ali, porque muitas áreas iam ser inundadas e outras iam ficar extremamente secas e isso também de uma certa forma ia impactar diretamente sob o povo que vivia da pesca. E aí a gente iniciou esse trabalho totalmente diferenciado do que a gente desenvolveu no Cachoeira Seca. Porque no Cachoeira Seca era mais uma atividade para a preservação da vida. A gente estava ali pra cuidar do povo Arara. Como eles eram um povo recém contatado, a gente tinha que tomar aquele cuidado deles não pegarem gripe, não pegarem catapora, estávamos muito ali mais na questão da saúde preventiva. Depois que surgiu essa necessidade da gente criar escola e depois a gente acabou se envolvendo também na questão da demarcação da terra, para que eles conseguissem a demarcação da terra acabou a gente comprando essa briga junto com o pessoal do MPF. Naquela época, enfim, de uma certa forma nos mobilizamos para isso e no Paquiçamba foi a mesma coisa, a terra que eles têm hoje é fruto da luta da pastoral indigenista da prelazia do Xingu, dos missionários que tiveram com eles, que somaram com eles. A gente fez um movimento bem grande ali (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Pelo que expõe a professora Lusiane, a política da escola seria desenvolver um trabalho que significasse a marca do CIMI, que seria a defesa dos Povos Indígenas e dos seus territórios. E um modo de efetivar essa política era instrumentalizá-los mediante a conscientização de seus direitos enquanto indígenas. Assim nasce a escola entre os Juruna, tem-se início o processo de constituição de uma escola entre eles.

5. “O APRENDIZADO DO INDÍGENA”: DISCURSOS, PRÁTICAS E RITUALIZAÇÕES

Erguida a escola as professoras-missionárias construíram a proposta política e pedagógica que nortearia a escola e a prática docente. De acordo com a documentação esta proposta foi construída coletivamente no processo de diálogo com os Juruna, assim como de observações e percepções que os missionários/as foram extraindo da realidade vivida pelo grupo. O que permitiu pensar em um tempo escolar com uma organização das aulas que não interferisse, tanto, no tempo comunitário que os Juruna já estavam habituados. Os saberes, embora já estruturados por uma racionalidade ocidental, com a divisão por disciplinas, não impediram que as professoras-missionárias criassem metodologias diversas de acordo com seus estilos de ensinar. Embora a alfabetização na língua portuguesa fosse a base da aprendizagem, os usos da escrita foram direcionados para objetivos que estavam para além dos livros. Os textos reivindicatórios, assim como a primeira cartilha da escola, expressam práticas que foram privilegiadas pela escola.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira discuto a proposta pedagógica da escola Korina Juruna. Este documento fundador da escola demonstra como foi pensado e organizado o trabalho docente, bem como as percepções que as professoras-missionárias iam tecendo sobre os Juruna. Um tempo escolar coadunado com outros tempos da comunidade discuto na segunda parte. Na terceira trato dos saberes que foram privilegiados pela prática docente missionária. A dupla ação centrando no fortalecimento étnico e nas lutas dos Juruna traduz o “aprendizado do indígena”. Na quarta parte, tematizo os textos reivindicatórios que os Juruna escreviam para as autoridades, bem como os textos escolares trazidos no Livro da escola, mostrando a autoria Juruna e como os saberes da escola foram apropriados pelos indígenas.

5.1. A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: “Caminhando com eles”

Erguida a Escola, os missionários elaboraram a Proposta Pedagógica definindo como seria a organização do trabalho escolar, a divisão das turmas e os princípios pedagógicos que conduziriam a prática docente, de maneira que tal documento pode ser considerado o documento fundador da escola. Marques (1994, p.09) afirma que a “proposta pedagógica define a especificidade e a identidade da escola”. Mas do que um documento descritivo, tal documento revela as ações, as vontades, os compromissos, ou seja, as intencionalidades que são

constitutivas do ser da escola (MARQUES, 1994). Assim, a Proposta Pedagógica formulada pelas professoras - missionárias trazia os princípios políticos e pedagógicos que nortearam o ensino e a prática docente na escola Juruna.

Conforme este documento, a Escola veio atender um anseio dos Juruna que por muitos anos almejavam por tal instituição. Desta maneira, os missionários se disponibilizaram a atuar na área da educação. Sobre esse ponto, na proposta pedagógica consta que:

Diante dessa realidade iniciamos um diálogo com a comunidade nos disponibilizando para atuar, junto ao povo, na área da educação. Nossa proposta foi aceita por todos que lá residem e reforçada por tamanha necessidade, expressa por eles, em nossas conversas (Proposta Pedagógica, 2000, p.12)

Durante as visitas que os missionários realizaram junto aos Juruna constataram que a falta de uma escola também contribuía para que as famílias Juruna se dispersassem, saindo do território “em busca de uma oportunidade para os filhos”, em escolas voltadas para não índios, o que na concepção missionária “não resolvia a situação, pois na cidade encontravam condições adversas às que viviam no território, sanando um problema e gerando outros” (PROPOSTA, 2000, p.10). Outro aspecto apontado pelos missionários nesse documento refere-se às relações de subordinação em que os Juruna se encontravam vivendo na área da Volta Grande do rio Xingu. Relações construídas historicamente e que a Proposta Pedagógica não vai estar alheia à realidade vivenciada pelo grupo. Na concepção missionária, a Escola poderia contribuir para a construção de relações menos desiguais. Assim, a proposta pedagógica estabelecia o objetivo de trabalhar esse duplo aspecto da vida Juruna: o fortalecimento do território e a autonomia do grupo, de modo que as práticas e saberes foram inseridos nesse duplo aspecto.

5.1.1. A Proposta pedagógica em si: partindo da realidade Juruna

A proposta pedagógica foi estruturada em nove partes, a saber:

- 1- Perfil histórico do grupo Juruna - área indígena Paquiçamba
- 2- Situação Atual
- 3- Levantamento populacional da A.I Paquiçamba - Povo Juruna/perfil educacional
- 4- A ação pedagógica
- 5- Divisão das Turmas
- 6- Lista de material escolar
- 7- Lista de utensílios para a merenda escolar
- 8- Solicitações
- 9- Considerações finais

Neste documento é ressaltada a história do grupo destacando as principais frentes econômicas que provocaram transformações e rupturas no modo de vida tradicional Juruna e, conseqüentemente, ocasionaram mudanças sobre a ocupação do território. Tal Proposta Pedagógica expressa as concepções missionárias sobre como os Juruna se encontravam naquele momento ressaltando a instabilidade da economia Juruna, apesar das diversificadas atividades econômicas como a coleta, a criação de pequenos animais, a pesca e a roça, cujo excedente era objeto de trocas com indígenas e não índios.

Os Juruna na tentativa de garantir a sobrevivência e, cessando o caráter itinerante imposto pelos ciclos econômicos procuraram retomar suas atividades agrícolas tradicionais, cultivando roças onde plantam mandioca, macaxeira, cará, inhame, batata doce, milho abóbora, arroz e árvores frutíferas de laranja, milho, abacate, banana, mamão. Praticam também a caça e a pesca, coletam vários produtos como bacaba, açaí, cupuaçu e castanha. E ainda criam galinhas e patos. A sobrevivência dessa população é garantida basicamente pela agricultura desenvolvida por todos os membros da família e pela pesca, sendo que esta tem seu período mais farto no verão e a venda de seu excedente propicia a compra de mercadorias na cidade entre elas: café, açúcar, sabão, óleo, feijão e munição. O excedente dos produtos da roça, em alguns casos, também é comercializado na Ilha da Fazenda ou em Altamira. A comercialização dos produtos é feita através de intermediários índios e não índios (Proposta pedagógica, 2000, p.4).

A preocupação com o mundo dos Juruna e como teciam as relações entre si e com o contexto que os rodeava constitui o ponto de partida que guiará a prática pedagógica, partindo do seu “aqui” e do seu “agora”.

Sobre os aspectos culturais do grupo a Proposta pedagógica explicitava que somente os mais velhos ainda detinham algum tipo de conhecimento, especialmente Fortunato Juruna, que naquele contexto era o mais velho residindo no Furo Seco no interior da Terra Indígena Paquicamba e que ainda falava a língua Juruna:

Poucos índios, geralmente os mais velhos, se lembram de manifestações culturais próprias do grupo de origem e/ou de elementos do universo político, religioso ou simbólico. A língua Juruna do tronco tupi não é mais falada pelo grupo. Somente Fortunato Juruna ainda guarda na memória sua língua materna (Proposta pedagógica, 2000, p.5)

Assim, com base nas observações e pesquisas que realizaram sobre a realidade vivida pelos Juruna, os missionários definiram a ação pedagógica. Neste sentido, o discurso missionário apresentava consonância com os Juruna por ter correspondência com a realidade do grupo, com a vida deles, com assuntos pertinentes a eles. Veiga (2003) e Vasconcellos (2002) chamam atenção para importância de elaborar projetos pedagógicos que partam da realidade das escolas. No âmbito dessa perspectiva, a Proposta Pedagógica pensada pelos missionários procurava ter uma aderência à realidade Juruna.

Nos princípios metodológicos para nortear a prática pedagógica elegiam-se o diálogo e a cultura da participação, como se observa no excerto a seguir.

no diálogo, onde o direito a voz, a livre expressão, a criação e a participação serão respeitados e valorizados. A escola cumprirá seu compromisso político pedagógico oferecendo uma educação formal compatível com a realidade e anseio da comunidade e, assim, contribuir para legitimar a autonomia do povo. (Proposta pedagógica, 2000, p.7)

Freire (2019) enfatiza que o educando precisa se tornar educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Na perspectiva de Freire (2019, p. 65) é nisto que reside a “grande importância política do ato de ensinar”. Os missionários ao elegerem a cultura da participação viam por meio da prática do diálogo o direito a voz, a livre expressão, a criação como meios de promover a autonomia Juruna.

Ao lado da dimensão pedagógica explicitava-se a dimensão política da Proposta pedagógica, situando o caráter da Escola na perspectiva de uma educação intercultural, que partiria da afirmação da identidade indígena, ou seja, do fortalecimento do “eu” indígena. Somente a partir deste reconhecimento de si, poderiam dialogar com o outro/diferente, construindo-se como sujeitos e cidadãos.

Entendemos que, ser sujeito de sua história é a base para a construção da cidadania, indispensável às sociedades democráticas. Somente na medida em que se afirma a própria identidade, o próprio sistema é que o diálogo com o outro com o diferente poderá ser sem o risco do conflito na prática do modelo da educação intercultural. Afinal, não podemos esquecer as palavras de Paulo Freire “tratar igualmente os desiguais, o resultado costuma ser o incremento da opressão (Proposta pedagógica, 2000, p.12).

Com base na situação da época, definia-se o processo de ensino e aprendizagem da educação na escola como:

um processo de compreensão, resgate e valorização da cultura que, em meio ao histórico de contato e perseguições do povo, encontrava-se ameaçada e submersa em desrespeito, preconceito, mas acima de tudo, resistência, sendo assim, também proporciona instrumentos de autodefesa de afirmação frente à sociedade envolvente, a fim de que possam ser sujeitos de sua própria história (Proposta pedagógica, 2000, p.12).

Em essência os objetivos da Proposta deixam claros os princípios político e pedagógico da escola visando a proporcionar instrumentos de autodefesa, de afirmação frente ao outro, para que “possam ser sujeitos de sua história”. Em Freire (2014, p. 42) isso é denominado da assunção de nós mesmos, quando afirmou que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica “é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora a ensaiar a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante”. Neste sentido, tal documento indica que os missionários concebiam a construção do conhecimento numa:

dimensão de aprendizagem significativa é imprescindível lançar mão do saber sistematizado, historicamente produzido para ajudar o aluno a construir significados que lhe permita compreender a sua realidade e nela poder intervir. Isto significa superar toda forma de autoritarismo, verticalidade, passividade e conformismo. Nossa proposta contempla uma educação livre, participativa, crescente, socializada, onde

todas as atividades serão inter-relacionadas e contextualizadas e os temas de ensino serão tratados interdisciplinarmente. (Proposta pedagógica, 2000, p.13).

Pelos elementos expostos na Proposta pedagógica fica evidente que o papel da Escola junto aos Juruna situava-se em uma perspectiva de que os saberes deveriam ficar à disposição dos indígenas para que pudessem compreender a realidade e, assim, nela intervir. Para isso, a organização dos conhecimentos não obedeceria a uma lógica autoritária e verticalizada, mas um arranjo no qual os temas de ensino pudessem engendrar diálogos interdisciplinares, com atividades inter-relacionadas e contextualizadas de modo a gerar aprendizagens significativas. A ideia subjacente à Proposta era a de que os indígenas já eram sujeitos, mas que necessitavam de instrumentos da sociedade do outro para realizar o “diálogo intercultural”.

Assim, o Ensino proposto deveria partir da identidade e do próprio sistema indígena que, num processo de diálogo, lançaria mão do saber sistematizado. A Proposta pedagógica enfatiza que a prática missionária procurava romper com processos de ensino-aprendizagem que visavam manter as relações de exclusão, subordinação ou, como o documento afirma, com “qualquer forma de autoritarismo”. Neste sentido, define-se que o compromisso docente seria:

ajudá-los a acompanhar as transformações como atores sociais, mas sem que isso significasse “integração ou assimilação do grupo pela sociedade envolvente, procurando manter o respeito às diferenças étnicas e especificidades culturais (Proposta pedagógica, CIMI, 2000, p.4).

Ou seja, os indígenas eram reconhecidos como sujeitos e que por conta disso mereciam respeito aos seus modos específicos de viver, pensar e agir.

De um modo geral, a proposta se apresenta em consonância com a Legislação vigente sobre a educação escolar indígena, em se preconiza na constituição de 1988, por exemplo, o princípio do respeito à especificidade étnico-cultural dos povos indígenas, considerando as realidades sociolinguísticas de cada povo e a participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica. Outro aspecto diz respeito à dimensão política que se passou a atribuir ao caráter das escolas indígenas. Estas passando a ser vistas como espaços de poder e instrumento de luta (FERREIRA, 2001) em favor dos povos indígenas (LOPES DA SILVA, 2001).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica se desenha como um documento não apenas de cunho pedagógico, mas político. No contexto interétnico do médio Xingu a proposta é inovadora⁸⁰, pois apresenta um discurso novo e traz outros modos de proceder, de ver e de se relacionar com os povos indígenas dessa área. No que tange à realidade dos Juruna, os missionários identificaram um perfil educacional em que os mais velhos praticamente nunca

⁸⁰ segundo Veiga (2003) a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque é humano. Ainda segundo esta autora os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder sendo um processo de dentro para fora.

havam estudado e os mais jovens encontravam-se distribuídos em diferentes processos de escolarização, como disparidade entre idade e série. Entre os exemplos, citam-se o caso de Maria Arlete que, na época, tinha 22 anos e cursado apenas a 1ª série, e o caso de sua irmã, Maria Eliete que, com 20 anos, tinha a 4ª série incompleta.

Diante da realidade apresentada, a alternativa encontrada pelos missionários foi adotar o modelo de salas de aula multisseriadas, ficando estabelecida a organização das turmas conforme o quadro a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 - Organização das turmas na Escola Juruna

Turmas	Horários	Idade	professores
Pré-escolar	Matutino	03 a 05 anos	Petronila
Turma multisseriada - Alfabetização e 2ª série	Matutino	06 a 08 anos	Kariny
Turma Alfabetização	Vespertino	09 a 15 anos	Kariny
Turma multisseriada - Alfabetização 1ª serie	Noturno	Adultos	Kariny
Turma multisseriada - 2ª, 3ª, 4ª séries	Noturno	Adultos	Petronila

Fonte: Proposta pedagógica, 2000 Altamira, Pará.

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

O Ensino teve como foco a alfabetização de crianças, jovens e adultos, sendo as turmas distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite para atender os adultos mais velhos, lembrando que o desejo pelo estudo partia deste segmento do grupo. Cordeiro (2007) afirma que a estrutura da turma de alunos, o tipo de pessoas que fazem parte dela e a maneira como é selecionada ou organizada acabam influenciando o ensino e os seus resultados. É importante ressaltar que a configuração das turmas trazida pela Proposta deve ter sofrido ajustes no decorrer do processo em que a escola missionária esteve com os Juruna. Ainda de acordo com Cordeiro (2007, p. 25):

diversas condições ligadas ao contexto de cada escola e de cada classe, aos métodos empregados, à seleção e organização dos conteúdos ou as formas de avaliação utilizadas para verificar os resultados acabam influenciando a favor da escolha desta ou daquela configuração de turmas de alunos.

No caso da estrutura das turmas observa-se que as professoras adotaram uma organização pedagógica que levava em consideração principalmente as aprendizagens dos alunos, demonstrando que não foi uma distribuição aleatória, o que evidencia a experiência, o conhecimento e todo um saber fazer já acumulados pelas docentes. Até porque neste momento, elas tinham de administrar todos os aspectos que envolviam o trabalho escolar que não passava apenas o ensinar, mas envolvia todo o funcionamento interno da escola. Nalva Juruna recordou que as professoras realizavam testes para definir em qual série ela estudaria: “Quando eu cheguei aqui no Paquiçamba, eu fiz a 3ª série. Fizeram dois testes comigo e foi o tempo que elas decidiram que eu ia para a 3ª série”, ou seja, a organização dos Juruna nas turmas e níveis de ensino não foi aleatória, mas baseada em critérios bem definidos pelas docentes.

Sobre a organização das turmas, a professora- missionária Petronila detalhou:

Eu pegava a turma menorzinha que a sala era multi-sala, onde se dividia a alfabetização, o 1º e o 2º ano. E a outra companheira pegava a turminha, um pouquinho maior, 3º e 4º ano, numa lógica que já tinham vindo, estudado em outros lugares e foram pra lá. E, a noite, era uma sala só de adultos, onde os mais idosos da comunidade estavam sendo alfabetizados. Alguns que já tinham um conhecimento um pouquinho, que já sabiam ler e escrever, então a gente já começava a dar aquelas aulas de 1º e 2º ano para eles (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Os critérios utilizados pelas professoras para dar conta de um universo escolar heterogêneo, conforme o relato a seguir, se baseava na idade e no conhecimento que os alunos já tinham, sendo que o foco era a alfabetização, considerando que os Juruna se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem.

A divisão a gente fez por idade e pelo conhecimento que eles já tinham. Na minha turma tinha de quatro anos que eu ia dá coordenação motora, mas também tinha maiorzinho que eu já ia começar a alfabetizar, já tinha um pouco maiorzinho que eu ia começar com outra realidade. Então, a gente sempre trabalhou com as crianças assim, por faixa de idade e pelo conhecimento que já tinham. Os que a Kariny pegou já eram crianças que vinham, estudavam na cidade e depois iam pra lá ou que estavam perto da Ilha da Fazenda e que participavam da escola da Ilha da Fazenda e que depois foram para o Paquiçamba (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Pelo explanado pela professora-missionária depreende-se que a formação docente também foi um critério importante levado em consideração, pois uma professora possuía só o magistério, enquanto outra tinha uma formação em nível superior mais voltada para os conhecimentos específicos de uma disciplina. De modo que a professora Petronila ficou trabalhando com as crianças pequenas sem nenhum tipo de escolarização, já a professora Kariny ficou com as crianças maiores que já tinham passado pela escola. Esse ponto também foi comentado pela Professora Lusiane:

Eu dava aula para os meus alunos de 1º e 2º ano da parte da alfabetização. Eu fiquei com a alfabetização por que eu já tinha o magistério e tinha um pouquinho mais de experiência em dar aulas e a minha amiga, que era a Kariny, ela era historiadora e é muito de área específica. Ela tinha mais dificuldade, então ela pegou as turminhas mais avançadas 3ª e 4ª série. E nós nos revezamos para dar aula. À noite eu, ela e às

vezes o Marcos para dar aula para os adultos. Tinha a EJA a noite, que era a alfabetização dos Adultos. Nós nos revezamos nos três. As nossas salinhas eram choupanas de palhas que os índios tinham construído, eram três salas. Eu dava aula na minha sala, ela na dela e o Marcos, na sala dele. E nos finais de semana a gente fazia o trabalho itinerante de visitas nas comunidades para discutir a questão de Belo Monte e criamos uma cartilha, informativos (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Aldenira Juruna assim explicou a dinâmica das aulas: “naquela época a gente estudava à noite, teve o EJA e a gente fez 1^a, 2^a, 3^a e 4^a ano. E a gente estudava a noite e os professores também lecionavam o dia, que era para as crianças, que era separado”.

No documento da proposta pedagógica também consta a lista de material escolar solicitado pelas professoras. Professora Petronila afirmou que o material escolar era todo fornecido pela Prelazia do Xingu, como se observa a seguir.

A gente chegou a entregar, a gente pegou o material e entregou, cada um tinha o seu material a utilizar, mas não foi eles assim: eu comprei! eu levei! Nós fornecemos tudo, no começo foi tudo fornecido por nós. Caderno, lápis, borracha, só essa questão de lápis de cor, de cera que já era pra comunidade, do grupo todo. Como era muita atividade de mimeógrafo da minha turma, cada um tinha um envelopezinho para se guardar, cada atividade. Então, ficava tudo arquivado pra depois a gente entregar. No começo, quando era feita a avaliação, tinha a sua pastinha pra poder guardar as atividadezinhas (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Na Lista de materiais solicitados para a Escola, é citado cadernos pautados, lápis, canetas, borrachas, pastas, papel chamex, giz, quadro negro, além de materiais didáticos específicos como livros paradidáticos elaborados por povos indígenas, kit referencial curricular indígena, além de mapas. Estes últimos eram solicitados em diferentes escalas: mapa Mundi, mapa das Américas, do Brasil, do Pará e de Altamira. Os jogos didáticos também constavam na Lista. Observa-se tanto na Lista de materiais solicitados como no relato da professora a ênfase nos suportes da escrita, bem como nos objetos de escrever.

De acordo com Vidal (2009, p.31), “tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola”. No caso da escola em questão, os conteúdos ensinados e os fazeres ativados privilegiavam a cultura escrita, pois o foco como se pode observar no Quadro 8, foi a alfabetização na língua portuguesa, visto que esta era a língua dominante entre os Juruna, conforme demonstra a Proposta Pedagógica.

Professora Lusiane assim relatou a situação escolar dos Juruna:

A grande maioria não tinha, de fato, essa familiaridade com a escola, com a caneta, com o lápis, o papel principalmente. Os adultos lá do Paquiçamba que nunca tiveram oportunidade de frequentar uma sala de aula, de frequentar uma escola e, então, esse processo aí da alfabetização, da inserção da escola no Paquiçamba, se deu dessa forma. Não dá pra eu definir assim um percentual, mas houve assim, é nessa evolução, do estágio da aprendizagem, teve alunos que de fato aprenderam primeiro a escrever para depois ler e outros, assim, uma minoria já sabia ler, mas tinham dificuldade com a escrita (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

Segundo Martins (2019), as coisas e os objetos são apreendidos, experimentados, apropriados, são expressões de uma lógica de produção, mas são também, enfatiza essa autora, elementos que permitem desenvolver habilidades e sentido sobre o mundo. Neste sentido, as professoras deixavam claro que uma das habilidades que os Juruna desejavam desenvolver era a aprender a ler e escrever:

Quando nós chegamos lá na aldeia, como te falei, os adultos eles não sabiam ler e não sabiam escrever a grande maioria. Não só as crianças, os jovens, também alguns jovens, alguns adolescentes, também não sabiam muito não, era mais as crianças que tinham tido a oportunidade de estudar ali na Escolinha da Ilha da Fazenda (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

Sobre a realidade vivenciada pela geração adulta em relação à educação escolar na aldeia Paquiçamba, Marino Juruna lembrou:

O meu estudo foi muito pouco. Naquele tempo mesmo era difícil ter escola, só tinha na Ilha da Fazenda e teve um tempo que eu fui pra lá, eu fiz a 1ª série e a 2ª série completei, passei aí quando foi pra terceira estudei até a metade do ano. Aí eu ficava com a minha avó, que morava lá, e os meus pais moravam na aldeia. Aí quando meu pai precisava de uma ajuda pra fazer um serviço, aí ele ia me buscar lá. E eu tinha que vim ajudar. Aí também não deu certo de forma que quando chegou no meio do ano eu tive que desistir de novo. Aí nunca conclui, fiquei nessa 2ª serie. Mas ainda bem que consegui aprender a assinar o nome. Aprendi lá na Ilha da Fazenda. Já quando eu vim de lá eu já sabia e aprendi mais um pouco por aqui, na aldeia com a escola. E aí, graças a Deus, eu agradeço ainda porque é muito ruim a gente sem saber ao menos assinar o nome. E aí foi isso, eu só consegui fazer isso mesmo (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

Diante desse quadro, a prática docente vai se orientar para uma necessidade concreta que era atender o desejo dos Juruna por educação, para os adultos e para a geração mais jovem.

Sobre a situação educacional encontrada entre os Juruna, professora Lusiane afirmou:

Quando nós chegamos no Paquiçamba, que nós iniciamos a Escola junto à comunidade e alguns alunos, sobretudo os mais jovens, já tinham sido alfabetizados, porque estudaram, tiveram oportunidade de estudar numa escola ali na Ilha da Fazenda. Então, por exemplo, a família do Gilliard, Dona Jandira do Seu Martinho e alguns filhos também ali da Lourinha e do Ozimar e mais outros, eles já tinham tido essa oportunidade de estudarem ali na Ilha da Fazenda. Tinha uma escola que funcionava ali. Era uma escola bem pobrezinha, bem mesmo ... era assim: um barracão onde as crianças ribeirinhas se deslocavam, tinha muitas famílias Juruna que tinham casa ali na Ilha da Fazenda. Então, eles ficavam na casa, ficavam de segunda a sexta-feira na Ilha da Fazenda estudando e nos finais de semana eles vinham para o Paquiçamba, vinham para Aldeia. Quanto aos adultos é, de fato, a maioria dos adultos eles eram analfabetos. Então, assim, de fato, eles não conseguiam assinar nem mesmo o próprio nome, usavam muito a digital. Por exemplo, Seu Manoel Juruna, quando nós chegamos na Aldeia, ele não sabia escrever o próprio nome e ele foi uma das pessoas que solicitou que iniciasse o processo de alfabetização de jovens e adultos dentro da Aldeia. E ele estudou, ele chegou a estudar um tempo com a gente porque ele queria aprender a assinar o nome dele. Era bem isso, mesmo ele, praticamente desenhava o nome. O engraçado que esse processo de aquisição da escrita era muito parecido com os Arara, só que os Arara não tinham, nunca tiveram acesso à escola, eles nunca foram alfabetizados, não tinham escola lá quando eu cheguei. Mas sabe o que é interessante: a primeira coisa que eles aprenderam também foi escrever e assim eles tinham muita dificuldade e os Juruna também tinham muita dificuldade com letras cursivas e então a letra era mais de imprensa mesmo, letras de forma, essas letras

eram mais fáceis para eles copiarem e escreverem do que as cursivas, que era um pouquinho mais complicado (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

A seguir (Figura 30) evidencia-se o ambiente interno da sala de aula com os Juruna em atividade de estudo. Além dos suportes da escrita com cadernos, lápis, livros sobre a carteira e os ornamentos da parede, é possível observar cartazes fixados com as letras do alfabeto que, acompanhadas de desenhos, remetiam a uma aprendizagem visual. A estante ao lado com livros também demonstra um ambiente escolar em que esses conhecimentos foram privilegiados na formação dos alunos indígenas. A figura também permite observar o tipo de sala de aula que foi construída, a sala multisseriada com alunos de várias faixas de idade, aprendendo juntos. Também nota-se na imagem, a mobília da sala de aula com os bancos escolares e uma mesa larga, todos de madeira, semelhantes aos das outras escolas das aldeias que o CIMI atuava.



Figura 30 - Interior da sala de aula com a professora e os alunos Juruna

Fonte: Acervo Professora Lusiane

Na Lista de material revela-se uma preocupação das professoras com a especificidade indígena ao solicitarem livros produzidos pelos próprios indígenas, bem como o Referencial Curricular Nacional – RCNs, documento que fundamenta os princípios históricos, antropológicos, políticos e legais da educação escolar indígena, e orienta a prática curricular docente nestas escolas. Pelos cursos de formação que os missionários realizavam durante suas trajetórias no interior da entidade, é claro que ficavam cientes dos princípios legais que

normatizam tal modalidade de educação no Brasil, de maneira que ter o Referencial Curricular Nacional na escola Juruna seria um modo de dar conhecimento aos Juruna sobre a especificidade de sua escola. A Escola na aldeia vai possibilitar aos Juruna o conhecimento sobre as leis do país que resguardam seus direitos.

A Proposta pedagógica afirma que um dos princípios que orientam a prática docente é o da educação intercultural em que se afirmaria a “própria identidade e o diálogo com o outro”, o qual as professoras-missionárias buscavam seguir. Conforme lembrou Aldenira Juruna,

Elas ensinavam o conteúdo do MEC que era das escolas mesmo normais e elas tentavam o máximo incluir o cotidiano da gente, dentro da aldeia nas aulas. Na aula de história, por exemplo, procuravam ensinar mais sobre a nossa cultura e na aula de arte, elas ensinavam também sobre a nossa cultura e sobre o nosso cotidiano (Entrevista Aldenira Juruna, 2022).

Os Juruna percebiam esses princípios na prática das professoras-missionárias ao afirmarem que era um conteúdo do MEC, que coadunava assuntos “normais”, ou seja, os conhecimentos ocidentais relacionados à leitura e à escrita da escola do branco com os conhecimentos da cultura Juruna, que seriam aqueles associados ao cotidiano. Assim, embora as disciplinas fossem História e Arte, os conteúdos ministrados incluíam também a cultura e o cotidiano Juruna. Nesse processo, tais professoras demonstravam aos indígenas que suas expressões culturais, tanto por meio da história quanto da arte, eram conhecimentos que poderiam ser ministrados na escola juntamente dos conhecimentos disciplinares. Assim, elas quebravam hierarquias que apontam desprezo em relação aos saberes indígenas. Essa maneira de proceder contribuía para a valorização da cultura e da identidade indígena dos Juruna.

Todos os elementos que compõem a escola e a cultura escolar missionária vão estar concatenados a esses princípios.

5.2 O TEMPO ESCOLAR E O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Categoria importante para a organização das atividades de sala de aula, o tempo tem sido uma categoria bastante estudada na História da Educação. Gallego (2008) pontua que os elementos organizacionais da Escola, entre eles o tempo escolar, foram historicamente construídos. A autora explica que se hoje essas categorias temporais escolares estão entranhadas e estruturam a vida das pessoas, no século XIX, por exemplo, ao estudar os processos de constituição do tempo das escolas primárias na cidade de São Paulo, categorias relacionadas ao tempo escolar, como a idade escolar, os anos de escolarização, a frequência, a matrícula e a utilização do tempo de aula, nem sempre existiram, pois estavam em processo de construção

nas representações e nas práticas sociais. Segundo Gallego (2008), o tempo escolar constitui um dos elementos que compõem a cultura e a forma de uma dada instituição escolar.

Para Viñao Frago (1995), o tempo escolar constitui uma das modalidades temporais, sendo também um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo, uma construção cultural e pedagógica. Segundo esse autor, o tempo escolar não é um simples esquema formal e nem uma estrutura neutra e vazia da educação. Nessa perspectiva, o tempo escolar constitui momentos em que se distribuem os processos e ações educativas, o trabalho escolar assim como um tempo que reflete suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, sendo um tempo para interiorizar e aprender. Para (VIÑAO FRAGO, 1995) a materialização concreta acaba-se constituindo uma segunda natureza. A “consciência onnipresente del tiem-po, de um tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 73).

Vidal e Faria Filho (2000) assinala que as questões referentes ao tempo e aos espaços escolares e sociais no processo de escolarização apontam a possibilidade de se interrogar sobre o processo histórico de suas produções, mudanças, permanências e podem desvelar formas infinitas do fazer e do fazer-se da escola e de seus sujeitos. No caso da escola missionária fundada entre os Juruna, tem-se a construção de um tempo escolar diverso que procura funcionar sintonizado com os outros tempos da comunidade.

A organização do trabalho escolar pensado e executado pelas professoras-missionárias do CIMI como demonstra o relato a seguir, tentava inserir o tempo escolar nos demais tempos da comunidade, coadunando as atividades de modo a não gerar conflitos com o tempo da comunidade. Faria Filho e Bertucci (2009, p.19) entendem que o tempo escolar “é sempre uma negociação da escola com os sujeitos que a frequentam e que a constituem”. Não por acaso as professoras-missionárias estavam atentas a essas negociações sobre o tempo escolar com os Juruna.

No cotidiano do trabalho pedagógico, com as salas de aula em funcionamento, a professora – missionária Petronila relatou como o tempo escolar era estruturado:

De manhã, era normalmente direto pra sala e aula, a gente ficava até meio dia e que era com as crianças com intervalo para merenda. Então, tinha quem fazia a merenda dentro da comunidade, tinha uma pessoa responsável para fazer a merenda e tinha o intervalo da merenda. Voltava e ficava até a hora do almoço. Como o almoço em si muitas vezes a gente fazia compartilhado pelo menos da minha parte. Então, a gente se reunia na casa de um da comunidade que fazia o almoço e almoçávamos juntos. A parte da tarde, como era de costume deles, então, após o almoço, tinha o momento do descanso. Aí quando dava 15:30 horas, todas as mulheres iam para o rio, que era pra lavar louça, lavar roupa. Então a gente continuava seguindo todos os mesmos costumes deles, a gente descia pro rio, era o momento de convivência de partilha de

se ajudar, de lavar, de conversar, de brincar e aí quando dava 6 horas, aí a gente subia. Quando dava 7 horas da noite, aí começava a aula. Era das 7 horas até às 9 horas, não ultrapassava muito até mesmo porque não tinha energia naquele tempo. Então era na luz de lampião, como a gente chama com botijão de gás. Então, a gente dava menos tempo pra que facilitasse também a eles. E terminava, cada um ia pra suas casas e pro seu descanso, seu repouso. Os finais de semana não tinham aula e aí a vivência era com a comunidade mesmo, né! Se eles saíssem, fossem às vezes coletar alguma coisa próximo, aí a gente ia, se ia visitar uns parentes mais longe a gente também ia. A gente se achegou muito com a família do até então cacique que era o seu Manoel Juruna, então, o que tinha de programação ali a gente fazia junto. E a parte da tarde sempre no rio e, à noite, então, quando era final de semana se reunia para jogar um dominó, conversar e ouvir né muitas histórias, a transmissão cultural que era feita de como a área indígena foi feita, os primeiros estudos, quando chegou os primeiros técnicos para poder fazer as medições, todas, isso era repassado então a gente sentava e tinha conversa e sempre assim aquela mistura dos antigos com as crianças, com os mais jovens (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Pelo relato desta professora - missionária observa-se que o funcionamento da escola procurava obedecer a rotina já vivida pelos Juruna, na qual as atividades escolares procuravam se inserir. O turno da noite para a educação dos adultos era emblemático neste sentido, pois era o único horário que os adultos podiam estudar, visto que durante o dia estavam envolvidos em outras atividades. Assim, as professoras procuravam inserir todos da comunidade e, por outro lado, buscavam se inserir na vida comunitária. Tal perspectiva era prevista na Proposta pedagógica, nos seguintes termos:

Participaremos todos desse construir coletivo, pois dele resultara a finalidade mais ampla a ser imprimida à proposta de trabalho da escola, assim como os objetivos que devem norteá-la e que conduzirão a ação de cada um no seu dia-a-dia. Isso significa a construção de uma identidade coletiva baseada em princípios fundamentais comuns, definidos com a participação de cada um, num ativo processo de reflexão (Proposta pedagógica, 2000, p.13).

Outro aspecto do modo de organização da escola se referia ao trabalho cooperativo que os missionários instituíram desde o início, quando a escola foi construída em trabalho de mutirão. A partir do funcionamento da escola, tal participação continua com a atividade da merenda e do almoço, inserindo a comunidade na rotina da escola por meio da distribuição de tarefas que eram importantes para a realização do trabalho de sala de aula. Como citado em passagem anterior, Professora Petronila menciona a importância de se inserirem em atividades cotidianas do grupo como, por exemplo, fazer as refeições em conjunto, ir junto com as mulheres ao rio realizar atividades domésticas, ou seja, seguindo “os mesmos costumes”, sendo, na visão da professora, “o momento de partilha”.

A mesma dinâmica adotada nos fins de semana, quando a vivência com a comunidade era integral. Havendo participação das professoras missionárias em atividades de coleta, visita a parentes ou em atividades de lazer tanto no rio como na casa de alguém da comunidade. Eram nesses momentos que os missionários se “educavam” na cultura indígena, pois, ao compartilharem aspectos de suas vidas, observavam processos de transmissão cultural e o que

o grupo privilegiava como importante de ser transmitido para as gerações mais novas. Nesse processo, professora Petronila ressaltou o quanto a memória da luta pelo território era lembrada, denotando sua importância na memória Juruna e o interesse de sua preservação entre as antigas e novas gerações.

A imersão no modo de vida da comunidade também é ressaltada pela professora como uma prática relevante do trabalho pedagógico. A vivência junto da comunidade, ouvir suas histórias, o estar com eles observando e participando de aspectos de sua cultura, demonstra a especificidade da prática missionária junto aos Juruna, na qual o tempo escolar se imbricava com outros tempos. Com isso, o tempo do fazer pedagógico imbricava-se com os tempos do fazer comunitário, que envolvia práticas relacionadas ao lazer, ao trabalho e às práticas cotidianas em si, como lavar roupa, louça e ticar o peixe no jirau da Aldeia. A própria professora Kariny ressaltou a ida às áreas de coleta junto ao grupo para coletar frutos, como a castanha. Essa prática das professoras estava inserida na concepção de que estavam ali para também aprender. Então, participar da vida dos Juruna em todas as suas dimensões era um processo de aprendizagem muito relevante para o “ser missionário”.

Todos esses exemplos demonstram que o tempo da escola missionária não era um tempo rígido, separado da vida social do grupo, mas um tempo flexível que procurava se ajustar à vida juruna e às próprias especificidades do lugar. É comum as professoras-missionárias lembrarem desse tempo com o tempo que não existia energia elétrica na aldeia e que desenvolviam as atividades de ensino no lampião. Por isso, o turno da noite não obedecia a hora-relógio, existindo adaptações, ajustes e reajustes.

Sobre a metodologia de trabalho professora Petronila explicou acerca dos materiais didáticos que dispunha e como era a rotina de preparação das aulas. O ensino nos cadernos, o uso da lousa, do mimeógrafo e dos livros indicam num primeiro olhar, uma sala de aula não muito diferente das que os Juruna já tinham estabelecido contato, seja em suas andanças na cidade ou em períodos que alguns estudaram na escola da Ilha da Fazenda:

Nós levamos cadernos, aí a gente tinha um mimeógrafo de folhas. Então, o primeiro passo eram folhas, que a gente fazia, né!? Que o material todo a gente preparava no final de semana e já deixava tudo preparado para a aula da semana. A gente tinha um quadro de giz, a gente tinha as folhas que eram mimeografadas, cadernos e alguns livros que nós conseguimos para a turminha mais avançada. E em cima disso, a gente fazia algum material didático para trabalhar com eles e que eram fabricados pela gente tipos jogos, cartazes que era pra poder explicar um pouco do conteúdo, né! (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Dentre os materiais a professora destaca o uso do mimeógrafo e a predominância de folhas soltas como um recurso pedagógico importante no processo de ensino aprendizagem, pois os materiais escolares de uso individual eram poucos. As folhas soltas eram onde realizavam as

principais atividades de aula, complementadas por outros recursos como a lousa, os livros e recursos didáticos como os jogos e os mapas. Arlete Juruna narrou como era a dinâmica das aulas: “1ª, 2ª, 3ª tudo misturado. Ela fazia a tarefa para um e depois passava para outro fazer. No quadro pra uns, no caderno pra outros e até hoje funciona assim, lá, estuda tudo misturado”. O fato de ter várias séries num mesmo espaço demandava tempos específicos para o desenrolar das aulas, ou seja, um tempo que difere de uma sala seriada onde todos teoricamente estão realizando as tarefas de modo sincronizado. Na sala multisseriada, o professor administra uma pluralidade de tempos.

No relato da professora Petronila demonstra-se que o diferencial da Escola missionária era ter uma escuta voltada à realidade dos Juruna. A Escola vai está trabalhando, dialogando com a realidade da comunidade, com o mundo indígena. Outro modo de estabelecer esse diálogo com a realidade indígena foi por meio do trabalho de Elaboração de Projetos, visando a trazer algum tipo de melhoria para a comunidade. Externamente, pode-se afirmar que também era um modo de ampliar o mundo exterior dos Juruna, trazendo outras instituições e agentes que poderiam estar a contribuir com eles, como por exemplo secretarias de governo vinculadas ao Estado do Pará, que desenvolviam políticas públicas⁸¹ direcionadas aos povos indígenas:

Sempre teve essa disposição deles né! Era um mundo novo que estavam se abrindo. Uma oportunidade que eles não tinham e nunca tiveram. Viverem ali isolados e sempre sem receber nenhuma atenção de nenhum órgão. Então, foi o momento deles estarem. Você percebia que tinham um desejo de aprender, de conhecer e com relação a autonomia também você via esse interesse deles de estarem buscando projetos que pudessem financiar as atividades deles, meios que pudessem melhorar a vida. Então a gente batalhou projeto para uma casa de farinha que era necessário, para a compra de uma voadeira que era preciso (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

Ainda sobre a questão da metodologia em sala de aula, a professora Petronila detalhou:

Era assim essa questão de você trabalhar com eles: os que não tinha nenhuma alfabetização a gente fazia alfabetização, os que já tinha alguma noção a gente já fazia trabalho de 1º e 2º ano, mais as coisas básicas: adição, subtração, matemática mais básica e português mais básico e algumas coisas que você tentava colocar de ciências, colocando e encarando a realidade deles. Tanto para os pequenos como para os maiores sempre todos os exemplos que você dava: um exemplo da cidade e do meio deles até mesmo porque a maioria deles, indígenas, era casado com não indígenas. Então, eles já viviam essas duas realidades. Então todos os exemplos didáticos que nos dávamos qualquer das turmas a gente levava um exemplo da cidade como eles chamavam, com o exemplo do campo, da comunidade onde eles estavam. Porque era o mundo deles. Antes deles morarem em comunidade eles viviam lá, coletavam e vinham pra cidade vender. Então, todos tinham uma casa na cidade, onde também ficavam e vendiam e participavam, então, eles conheciam os dois mundos, isso era bem administrado por eles (Entrevista, profa. Petronila, 2020).

A professora enfatiza que os conhecimentos ministrados na sala de aula eram referentes à alfabetização, com enfoque na língua portuguesa, matemática e ciências. Embora a leitura dos

⁸¹ Essa atitude contribuía para que os Juruna tomassem conhecimento sobre a existência de políticas públicas direcionadas para eles, bem como as diferenças no proceder das esferas do Estado.

materiais didáticos e dos conhecimentos ministrados no primeiro olhar desenhem uma escola não indígena, a diferença existia no modo de ensinar, de ministrar os conteúdos e se relacionar com os Juruna. Tal perspectiva ensejava um modo de fazer específico, uma prática com atenção voltada à realidade na qual a escola estava inserida. Esse modo de agir e fazer das professoras-missionárias atrelavam-se aos conhecimentos que recebiam nos cursos de formação das entidades, que se refletiam em todo o processo escolar, desde a organização do tempo escolar, a prática docente, até os saberes ministrados.

Neste sentido, o tempo escolar vai ser pautado no tempo da comunidade, coadunando as atividades da Escola com as outras práticas da comunidade. Embora não apareça de modo explícito um calendário escolar específico, o relato da professora Petronila permite reconhecer a existência de uma rotina comunitária na qual as atividades da Escola procuravam se imbricar, como previsto na proposta pedagógica da escola.

O planejamento levará em conta os determinantes da educação – fatores sociais, políticos, econômicos e pedagógicos permitindo uma prática educativa baseada em valores explícitos e conscientes do conhecimento da realidade. Assim, toda a vida escolar será articulada em torno do contexto de práticas socioculturais da comunidade, para que os alunos deixem de ser passivos, no sentido de receber o conhecimento pronto e passem a ser ativos em relação à construção do conhecimento. Ou seja, a atividade cognitiva praticada no mundo cotidiano será o objeto de estudo e reflexão em sala de aula e, o suporte para o currículo a ser construído. Teremos então, o povo como sujeito de sua própria educação (Proposta pedagógica, 2000, p.13).

Também cabe ressaltar do excerto citado que a concepção do Currículo se apresenta não como algo fixo e pré-estabelecido, mas como um processo a ser construído. Não foram encontradas na Proposta pedagógica do CIMI, indicações sobre os conteúdos ou disciplinas. Entretanto, nos documentos da Secretaria de Educação de Altamira referentes às Fichas Individuais de alunos consegui localizar algumas fichas que datam do ano de 2001, quando o CIMI estava à frente da Escola. Nessas Fichas são descritas as disciplinas que eram oficialmente trabalhadas na escola, como ser observado na figura a seguir (Figura 31).

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO

FIGHA INDIVIDUAL

NOME DO ESTABELECIMENTO: Escola Municipal de Ensino Fundamental La Kivamba ANO LETIVO: 2002

ALUNO (Nome Completo): Maria André Felipe Juruna Nº: 04 CURSO: _____

SÉRIE: 2º TURMA: única TURNO: 3ª

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL	AVALIAÇÕES BIMESTRAIS								RESULTADO PROC. PONDERADO				TOTAL DE PONTOS	MÉDIA ANUAL	TOTAL DE FALTAS	% de Freq.
		1ª	2ª	Recup. Semestral	Faltas 1º Semestre	3ª	4ª	Recup. Semestral	Faltas 2º Semestre	1ª Av. XI	2ª Av. XII	3ª Av. XIII	4ª Av. XIV				
Língua Portuguesa	800h	6,0	6,0	-	05	6,0	6,0	-	15	6,0	2,0	12,0	2,0	6,0	6,0	6,0	90%
Ens. da História e Geografia	-	7,0	8,0	-	-	7,0	6,5	-	-	7,0	6,0	2,0	1,0	7,0	7,0	-	-
Ciências	-	7,0	3,0	-	-	7,0	7,0	-	-	6,0	2,0	1,0	1,0	6,0	6,0	-	-
Matemática	-	6,0	6,0	-	-	6,0	6,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,0	1,0	2,0	3,0	7,0	7,9	-	-
Educação Física	-	6,0	8,0	-	-	9,0	7,5	-	-	3,0	1,0	2,0	2,0	7,0	7,0	-	-
Ensino das Artes	-	8,0	5,0	-	-	8,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Aprovada
RESULTADO

Cláudio Secretário Municipal de Educação
Secretário - Aut. n.º 055/2004

Eulice do Socorro Diretora Municipal de Ensino
Diretora - Aut. 014/2004/DIDE

AUX. DE SECRETARIA

Figura 31 - Ficha Individual de aluno

Fonte: SEMED/Altamira, 2001

Na figura 31, observa-se que além de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática constavam Educação Física e o ensino de Artes. Na ficha Individual do aluno não consta nenhuma especificidade que remete ao caráter da escola como indígena, evidenciando que o currículo não era oficialmente diferenciado do ponto de vista do Estado. Entretanto, pelo que pode deprender dos relatos dos sujeitos escolares a especificidade pode ser vista pelas práticas que regem a escola que, sob a égide missionária, imprimiu contornos singulares a escola entre os Juruna na época.

5.3. OS SABERES E A IDENTIDADE JURUNA NA METODOLOGIA DOCENTE

5.3.1. Os usos da Escrita: Aprender a ler e a escrever em Português

Definir os conhecimentos que serão ministrados nas escolas indígenas é uma das questões mais complexas do fazer pedagógico. No caso da Escola entre os Juruna tanto na Proposta pedagógica como nos relatos das professoras - missionárias foi adotada a alfabetização com o ensino da leitura e da escrita na língua portuguesa. No que se refere aos conteúdos eles receberam diferentes enfoques de acordo com a metodologia e estilos de cada uma das professoras. Professora Petronila, por exemplo, afirmou que trabalhou mais centrada nas

disciplinas, ensinando noções de Matemática e de Ciências. Já a Professora Lusiane afirmou que optou por desenvolver suas atividades de aula por meio da metodologia de temas geradores, cujas discussões perpassavam os conteúdos disciplinares. O método Paulo Freire foi enfatizado por esta professora como uma pedagogia que possibilitaria aos indígenas fazerem uma leitura do mundo. Deste modo, o ensino na escola visava ensiná-los a ler e escrever a partir de temas que estivessem vinculados a vida Juruna com as suas dificuldades e as suas lutas. Sobre o princípio que norteava essa prática a professora Lusiane explicou:

Em relação às aulas é que nós realmente, a gente teve várias formações que eram promovidas pela Articulação Nacional de Educação do CIMI e a gente usava muito o método Paulo Freire. A ideia era a gente trabalhar com os índios uma Escola que possibilitasse a eles ter uma visão, a fazerem uma leitura do mundo. Não era só uma escola com objetivo de inserir um conteúdo, de só alfabetizá-los para que eles pudessem ler e escrever. A ideia era trabalhar temas geradores que estivessem vinculados a vida, as dificuldades, as lutas que eles tinham enquanto povo. Então, a gente trabalhou muito em cima de temas geradores muito relacionados com Terra, Territorialidade, demarcação de terra, legislação indigenista. A questão da geografia a gente trabalhou muito com temas relacionados à sustentabilidade, a questão ambiental. Então, assim a gente trabalhou os conteúdos da grade curricular de acordo com os níveis de escolaridade de cada aluno, mas esses conteúdos estavam inseridos dentro de um tema gerador que era interdisciplinar, transdisciplinar que perpassava todas as outras disciplinas. Não necessariamente a gente dizia, ah! hoje a gente vai estudar matemática ou hoje a gente vai ter aula de língua portuguesa. Nós não separamos as disciplinas nas gavetas, a gente criava um Projeto. Esse Projeto ele tinha um tema e em cima desse tema a gente trabalhava todas as áreas do conhecimento sempre com o propósito, o objetivo de trazer informações não só alfabetizar por alfabetizar, mas também para capacitar os indígenas para que eles pudessem ser protagonistas, ser coautores de seu desenvolvimento enquanto povo, né! de suas lutas, da política, da questão territorial, da vigilância da terra, da demarcação, enfim, a ideia era essa (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Ou seja, temas como terra, territorialidade, demarcação e a legislação indigenista eram trabalhados em disciplinas como Geografia, assim como a questão ambiental. A interdisciplinaridade foi apontada por esta professora - missionária como um recurso metodológico importante para que as disciplinas não fossem apresentadas de modo estanque. O objetivo, segundo ela, era torná-los protagonistas, co-autores de seu próprio desenvolvimento enquanto um povo. A concepção da educação como uma possibilidade que não visava a beneficiar apenas o desenvolvimento individual, mas a comunidade como um todo. Daí partirem de temas relacionados à terra, por exemplo, que envolviam interesse coletivo.

Tanto a Professora Petronila como a professora Lusiane afirmam que partiam da realidade do grupo para construir as aulas e organizarem os saberes. A linha mestra era partir da experiência vivida pelos Juruna até porque os missionários haviam realizado um diagnóstico sobre a realidade desses indígenas e constatado uma série de situações que contribuíam para a falta de autonomia do grupo.

Sobre a metodologia de ensino adotadas pelas professoras, Neusiane Juruna relatou:

Os livros que elas tinham, elas procuravam algumas coisas relacionadas mais com a nossa realidade, né! Além dos livros tinham algumas atividades, livros de leitura. Elas procuravam alguma coisa relacionada com a nossa realidade, com a nossa identidade, sobre a preservação da natureza, dos animais, os peixes, o convívio em família, o convívio em comunidade. Então, de certa forma, elas sempre abrangiam nesse ponto né! E, além disso, a nossa vivência como Juruna (Entrevista, Neusiane Juruna, 2021)

Nota-se dessa maneira que o modo proceder das professoras-missionárias foi atentamente percebido pelos Juruna, que lembram do uso de livros para a leitura e da realização de atividades em que as professoras buscavam relacionar os assuntos à identidade, à preservação da natureza, dos animais, dos peixes, e ao convívio das famílias em comunidade. A “vivência como Juruna” era considerada como importante atividade escolar.

A condução das atividades de sala de aula também obedecia a dinâmica da participação, nas quais os Juruna também podiam propor temas, escolher assuntos ou aprofundar questões de seu interesse. Conforme Neusiane Juruna,

Nós já éramos adultos e sempre tinha as perguntas pessoais de como a gente sentia, o que achava do que elas estavam lecionando, e que nós podíamos ter a opção de dizer ah! hoje eu não quero estudar essa matéria, eu quero estudar essa. Eu quero me aprofundar em algum tipo de assunto que é do interesse da gente né! Aí elas procuravam esses meios de fazer esse tipo de atividade. A gente não estudava muito assim, o contexto mundial, né! A gente estudava mais a nossa realidade mesmo, assim, o nosso futuro! (Entrevista, Neusiane Juruna, 2021)

Em suas recordações Neusiane Juruna enfatiza o diálogo que era exercitado dentro da escola, sublinhando que as professoras-missionárias abriam espaço para a participação dos alunos e para seus próprios interesses e visões sobre como construir a aula. A ênfase na realidade vivida pelos Juruna também é lembrada como a marca da escola missionária. Uma escola que buscava trabalhar conteúdos disciplinares, procurando estabelecer reflexões sobre o mundo vivido pelos Juruna e apontando perspectivas para o futuro, claramente colocando a escola como um projeto de vida.

Neste sentido, a criação da escola e a proposta pedagógica conduzida pelos missionários, a qual não atribuía à escola apenas um papel pedagógico, mas também político adquire toda uma significação para os Juruna. Com repercussões que, de algum modo, também se refletiram sobre os sujeitos sociais que historicamente se relacionavam com tal povo, geralmente relações de exploração e de subordinação nas quais os Juruna estavam inseridos. A escola e os conhecimentos ministrados nela, conforme evidenciam tanto o documento da Proposta pedagógica como os relatos das professoras e dos próprios Juruna, demonstram um comprometimento político que visava a contribuir para a reflexão/ação sobre situações concretas vivenciadas por tais indígenas.

Os temas escolhidos deixam claro a perspectiva de um sentido prático para a escola e para a prática docente na sala de aula e fora dela. Sobre os livros que circulavam na escola e na

aldeia, a professora Lusiane detalhou que a escola Korina Juruna recebia livros didáticos, mas estes eram utilizados de várias maneiras, menos em sua forma plena. Uns, eram aproveitados para decorar a sala de aula ajudando a compor um espaço de leitura e outros, passavam por um processo de transformação com o intuito de serem utilizados como material didático adaptado a realidade Juruna, assim a professora Lusiane explicou:

Nós recebíamos o livro didático, mas fizemos muito pouco uso desses livros. Na época recebemos do Estado e depois da Prefeitura, inclusive aqueles livros de leitura do FNDE. Nós recebemos bastante desse material. Alguns, a gente conseguiu aproveitar, por exemplo, livros que eram bem contextualizados com a realidade indígena com a realidade deles. É rápido que eles iam lá e até pela capa do livro eles já pegavam, aí já se interessavam pela história, pelo assunto. Agora, aqueles outros livros que não eram muito contextualizados, a gente deixava lá, porque vinham, ninguém jogava fora, ficava ali na prateleira por que nós criamos dentro da nossa salinha o nosso espaço de leitura. A nossa biblioteca era o cantinho da leitura porque se tem uma coisa que eu gosto muito nessa minha vida são de livros e eu também tentei trabalhar isso com eles, que eles tivessem esse gosto pela leitura e pela escrita (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

A criação do próprio material didático como um modo de trazer o conteúdo para mais próximo da realidade dos Juruna, uma vez que não existiam materiais didáticos específicos para o trabalhado em sala de aula indígena, investia as professoras-missionárias de autonomia sobre a condução de seu trabalho. As montagem e desmontagem para criar um livro novo expressavam uma inventividade que ajudava a superar as dificuldades e a falta de uma política por parte do Estado para a promoção da educação escolar indígena diferenciada.

Os livros didáticos o que que a gente fazia? Eu fazia muito isso, eu pegava o livro eu via, olhava todo ele e via quais as atividades que eu poderia está aplicando, então eu ia lá e destacava aquela folha e criava eu montava um outro livro didático usando as ilustrações, textos daquele livro tentando adequar ao máximo a realidade deles (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

A autonomia das professoras - missionárias frente ao livro didático foi lembrada pelos Juruna como algo que denota uma postura didática diferente, pois ao fazer essa desmontagem/montagem do “livro do branco” transmitia-se a eles a ideia de que suas histórias, suas vidas e o que pensavam também poderiam ser registradas em livros.

Outro aspecto do processo de aquisição da leitura e da escrita é que tal processo não ocorria apenas no espaço escolar durante as situações de aula ou pelo interesse em relação aos livros que chegavam e ficavam no cantinho de leitura organizado pela professora. Era de fundamental importância para os Juruna a aquisição desses conhecimentos, pois, para transitar pelo mundo do branco, requeria-se domínio desses saberes. As relações com as instituições públicas passavam pela escrita, pelos documentos. Um bilhete, uma carta, um documento da Funai, enfim, todos os escritos que chegavam à aldeia demandavam leitura e, posteriormente, uma resposta. Enquanto a comunidade não detinha os saberes relacionados à leitura, era comum

que os indígenas recorressem a professora para fazer a leitura coletiva de documentos enviados pelas instituições à aldeia.

Então, quando chegavam esses documentos, por exemplo, da Funai que na época era a Funai, a FUNASA, o DSEI, quando chegavam esses documentos dentro da Aldeia eles pediam pra nós lermos. Eu cheguei a ler vários documentos em reuniões, porque a pedido do próprio Seu Manoel Juruna, a pedido do Seu Marino, da Dona Ester Juruna, os mais antigos porque eles tinham dificuldades não só de ler como também de entender os termos técnicos que vinham nessas cartas, nesses documentos. Às vezes, assim, chegava um documento e eles liam e não entendiam o que significa a palavra x? O que que é isso? O que eles estão querendo dizer com isso? Então, eles queriam muito que os professores ajudassem eles a interpretar esse documento porque acontecia assim, alguns sabiam ler, liam, mas não entendiam, ou seja, liam, mas não conseguiam interpretar o que estavam lendo, porque esses documentos eles eram de fato documentos que eram redigidos por pessoas que eram mais letradas que era totalmente diferente da situação dos Juruna. A gente também enfrentou isso lá com os Arara, era a mesma situação. Eu lembro de uma vez que chegou um documento lá que era pra eles assinarem, o pessoal da Funai foi lá e, na verdade, eles nem leram o documento e aí eles assinaram o documento e depois que os índios foram descobrir que eles tinham assinado um documento que de uma certa forma abria a discussão se eles eram índios ou não, se eles tinham direito ou não à demarcação da terra ali. Eu me lembro que isso deu muita confusão esse documento. O Ministério Público entrevistou, anulou o documento porque entendeu que a Funai tinha agido de má fé, porque eles levaram o documento para Aldeia, pediram para os índios assinar, não leram o documento para os índios e os índios se sentiram enganados depois. Por isso que a partir daí começou todo esse ritual: aí chegava um documento, reunia todo mundo, a professora tinha que ler pra todo mundo e interpretar aquele documento. A mesma coisa isso se refere a área da educação, a área da saúde, a questão da terra, tudo que estava relacionado ao futuro da Aldeia. Então, era um processo que eles faziam tudo em conjunto com o intuito de não serem mais enganados (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Como se nota no excerto, as professoras auxiliavam os Juruna na leitura de documentos externos que chegavam à aldeia. Na dinâmica dessas leituras, as professoras liam e interpretavam os documentos, sendo esses momentos também espaços de aprendizagem. O fato delas serem escolhidas para ler não passava apenas pelo domínio que possuíam da leitura, envolvia também a confiança que foi estabelecida com Juruna. Eles já sabiam que o ato de ler não envolvia apenas uma leitura mecânica das palavras, mas perpassava por uma compreensão, um entendimento do que estava sendo lido, algo que a escola foi introduzindo por diferentes práticas de leitura. Leituras feitas individualmente a partir do interesse do aluno por um livro, leitura feita em atividade de sala de aula e a leitura coletiva, na qual a professora lia para a comunidade, demonstrando que a Escola não estava aparte deles, mas que poderia ser útil às necessidades cotidianas do grupo.

Na concepção de Chartier (1990, p.59) “a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente uma série de atitudes intelectuais que permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência”. Burke (1997) chama atenção para os usos da alfabetização no início da Itália moderna, na atividade dos negócios, na família, na igreja e no Estado, demonstra que foi por

meio dos usos em contextos práticos que a alfabetização foi se entranhando no meio social. Nessa discussão, Chartier (1990) ainda atenta para o que os leitores fazem de suas leituras e Burke (1997) chama atenção para o uso político da alfabetização.

Seguindo a trilha desses autores, observo que o uso da alfabetização pelos Juruna envolve não apenas leitura, mas também a elaboração de documentos que denomino de documentos de “Textos Reivindicatórios”. Esses textos passaram a ser elaborados a partir da inserção da Escola entre eles e foram redigidos coletivamente, com a ajuda das professoras-missionárias. De acordo com a professora Lusiane, a construção desses textos obedecia a seguinte dinâmica:

A princípio, eles pediram a nossa orientação e essa foi uma das condições para que a gente criasse a escola. Eles queriam aprender a escrever e a redigir os próprios documentos. É claro que não ia ser uma tarefa fácil, levaria muitos anos para eles se apropriarem da escrita, da legislação indigenista e a partir daí redigissem os documentos que eles queriam com o intuito de defender os territórios deles, os interesses deles. Então, sempre que nós estávamos na aldeia e que acontecia alguma coisa que era atípica, uma situação que envolvia que teria que envolver toda a Comunidade na discussão e dali sair um documento, seja para denunciar uma situação de descaso ou de abandono por parte da Funasa na época, porque não perfurou o poço artesiano ou outros problemas, assim que ocorria dentro da aldeia, sempre que isso acontecia eles pediam pra gente, né, ajudar na construção coletiva desses documentos. Eu me lembro, assim, eles falavam e a gente tentava encontrar as palavras certas, adequadas para inserir pra construir aquele documento para que as autoridades competentes entendessem o que eles estavam reivindicando através daquela documentação e isso era construído ali coletivamente com eles lia, relia e interpretava o documento para que eles entendessem e só a partir daí é que eles assinavam. Então, assim, era também todo um processo e até que com a nossa saída. Depois disso eu acredito que essa dinâmica da construção coletiva, eu acredito que os mais jovens pegaram também essa técnica e começaram a redigir os documentos sozinhos com mais autonomia, enfim, é isso. Foi mais ou menos isso que de fato aconteceu. (Entrevista Profa. Lusiane, 2021).

Assim, nesse primeiro momento, as professoras-missionárias teriam sido uma espécie de “escribas dos Juruna”. Burke (1997) menciona a existência de escribas profissionais ao estudar a alfabetização no início da Itália moderna. Este autor menciona os escribas profissionais ao analisar a alfabetização entre as mulheres em tal período.

Nos arquivos da Funai encontrei quatro “Textos Reivindicatórios”⁸², documentos escritos e assinados pelos Juruna no período da escola missionária. Tais documentos evidenciam os usos que os Juruna passam a fazer dos conhecimentos ensinados na escola enquanto prática política. Passo a analisar esses textos que pela narrativa apresentada como documentos identitários, pois trazem a voz dos Juruna que num cenário social totalmente adverso, por meio desses textos, conseguem se fazer ouvir, se comunicar por meio da escrita.

⁸² Na documentação do CIMI foi localizado 01 texto e na Revista Mensageiro foram localizados 04 textos desse tipo de documento.

Para efeito de análise tomo duas cartas. A primeira protocolada direto na Funai em Brasília, na qual solicitam a revisão de Limites da Terra Indígena Paquiçamba. O fato de terem sido protocoladas em Brasília demonstra de certa forma um rompimento com a relação de tutela estabelecida pela Funai local em Altamira. No final dessa carta consta o endereço da caixa postal por meio da qual a Funai em Brasília poderia entrar em contato direto com eles, ou seja, não passando mais pela Funai local⁸³ em Altamira.

A outra carta foi protocolada junto ao MPF. Nesta, os Juruna colocam claramente as preocupações quanto ao futuro da TI Paquiçamba diante dos impactos do Projeto Hidrelétrico Belo Monte. Tanto essa carta, como a anterior demonstram conhecimentos que foram difundidos pela escola, como a prática de auto representação indígena que consiste no direito conquistado pelos Povos Indígenas na Constituição de 1988, assegurando a esses povos o reconhecimento às suas próprias formas de organização. No artigo 231 da Constituição de 1988, afirma-se:

são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CF,1988).

Nesses textos elaborados pelos Juruna também são enfatizados os conhecimentos jurídicos e legais acerca da especificidade do indígena, que era um dos conhecimentos de base da escola missionária.

5.3.2. Os textos reivindicatórios: documentos identitários

⁸³ Em relação aos Juruna da TI Paquiçamba a política de assistência da FUNAI se restringia ao atendimento médico e odontológico em Altamira e a auxiliá-los na comercialização da castanha (AFFONSO, 1983), de modo que este grupo indígena sempre se ressentia de uma política mais eficaz de tal órgão indígena.

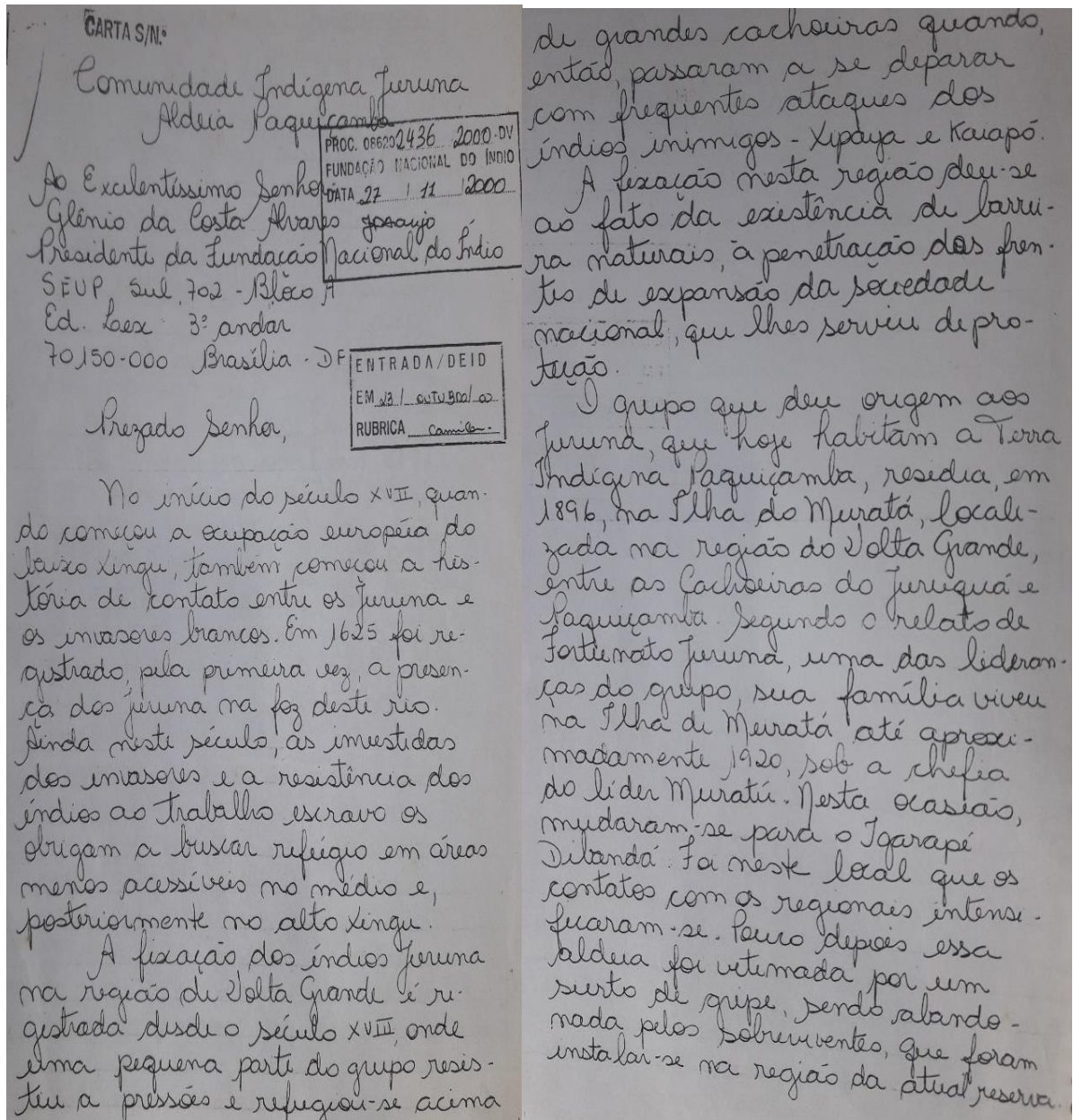


Figura 32 - Carta Juruna, parte 1

Fonte: Funai, Deid, 2000

Através desta carta observa-se como os Juruna, por meio da escrita, enfatizam e contam uma história. A narrativa tem uma intenção de registrar a ocupação do território. Nessa narrativa Juruna, aparecem recursos temporais datáveis, mas sobressai fundamentalmente uma história espacial trazendo os lugares, ilhas, cachoeiras, igarapés, uma história Juruna que se funda em uma espécie de espaço-memória, marcado por meio desses locais onde viveram, acamparam, percorreram, ou seja, a história vivida e experienciada no território/mundo. Krenak (1992) explica esse modo peculiar dos indígenas de contarem as suas próprias histórias, que obedece a outros referenciais. Conforme esse autor, “nas narrativas tradicionais de nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criado a lua, quando

nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas e quando nasceram os rios” (KRENAK, 1992, p. 202). O teor dos textos produzidos pelos Juruna também demonstra o quanto a escola possibilitou que desenvolvessem um processo de ressignificação de sua história e de si próprios, valorizando seus próprios modos de contar. Kaiapó e Brito (2014, p.54) chamam atenção para a importância de se trabalhar na escola as visões sobre a história e cultura dos povos indígenas, de maneira a:

romper com o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas vivas e se relacionam com o presente e o passado num movimento de tensão social dinâmico que pressupõem a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena.

Nesses textos os Juruna trazem não apenas narram uma história, mas demonstram a ressignificação que passam a fazer de si próprios, pois nos textos trazem suas experiências do contato procurando enfatizar as suas resistências e estratégias que construíram nesse processo.

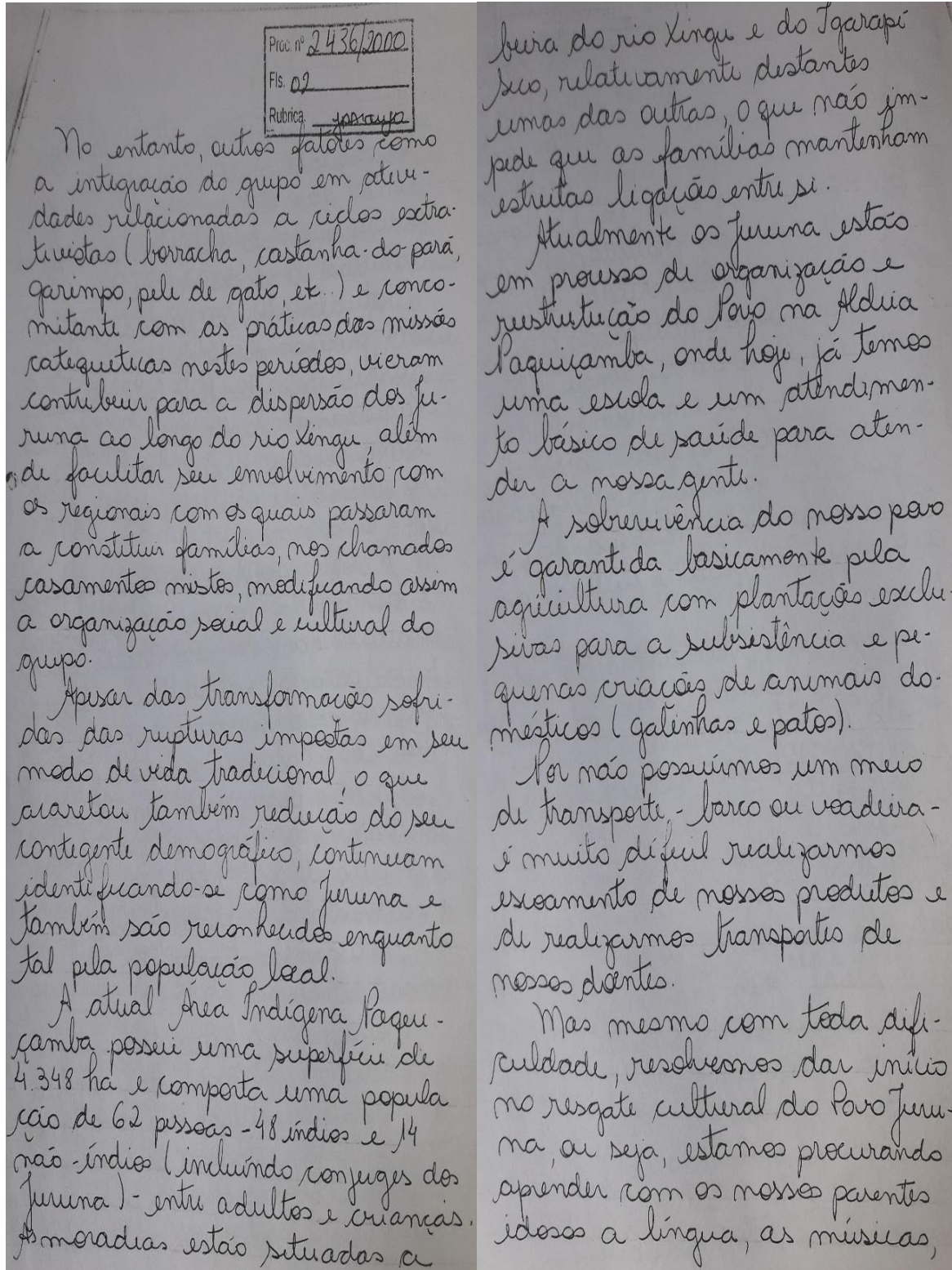


Figura 33 - Carta Juruna, parte 2

Fonte: Funai, Deid, 2000

A escrita é utilizada pelos Juruna não apenas para reivindicar, se comunicar com as estruturas do Estado, mas apresenta também a relevância que a operação escriturária adquire para eles, visto que por meio dela contam quem são. Neto (2005, p.4), analisando os textos

produzidos pelos alunos Tapirapé, assinala que “a língua portuguesa pode ser um espaço para a difusão da cultura indígena assim como para a construção da identidade étnica e, por isso, espaço de resistência indígena à cultura majoritária”.

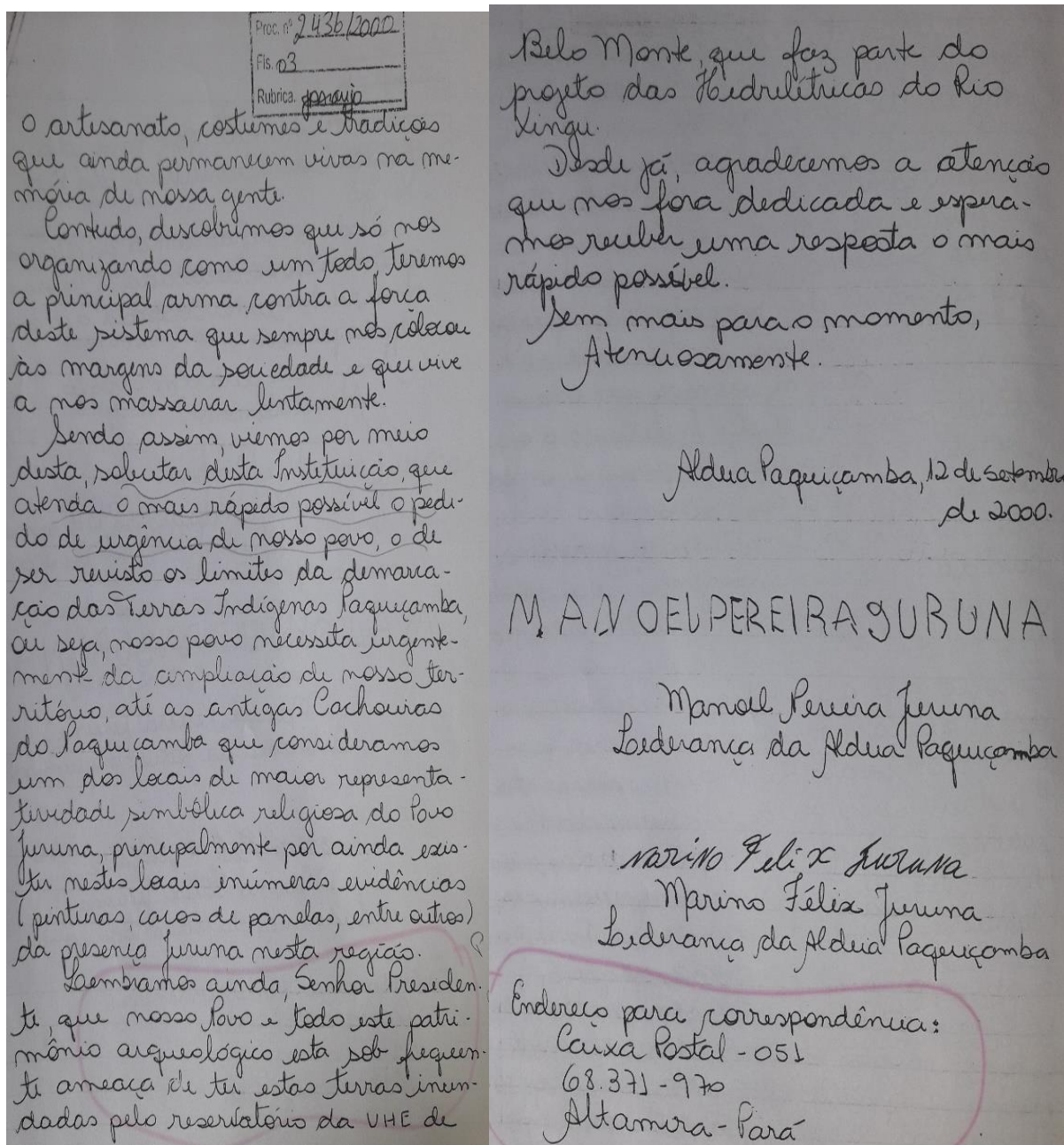


Figura 34 - Carta Juruna parte 3

Fonte: FUNAI/DEID, 2000

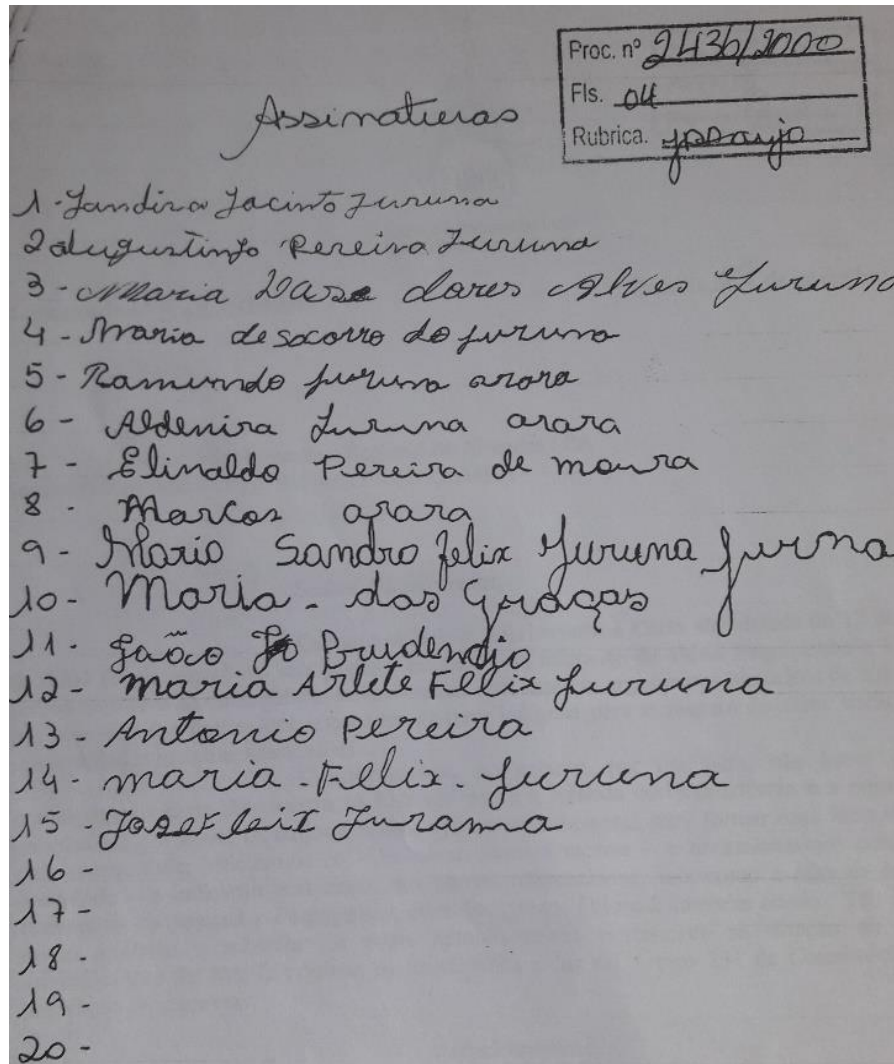


Figura 35 - Carta Juruna/parte final

Fonte: Funai, Deid, 2000

Ao final da carta os Juruna assinam o documento reafirmando a identidade indígena e a retomada de antigas áreas de ocupação com seus locais míticos, indicando a construção de uma nova percepção deles próprios e do mundo que os rodeia. Deste modo, as narrativas Juruna evidenciam o diálogo com o tempo passado atribuindo novos sentidos à história no presente. A presença da escola sem dúvida foi importante para esses novos posicionamentos na concepção de mundo dos Juruna. Essas mudanças relacionam-se com aquisição da escrita, a qual, segundo Neves (2009), não se constitui em um mecanismo neutro, mas em uma elaboração político e cultural com possibilidades de empoderamento das sociedades indígenas. Com afirma Viñao Frago (1993, p.107):

alfabetizar-se não é aprender e dominar algumas determinadas habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros.

Para Debara Duprat
6ª câmara do Ministério Público
Federal

Da: Comunidade Juruna da área
indígena Paquicamba

Altamira, 22 de fevereiro de 2001

prezada senhora

Nós, índios Juruna da comuni-
dade Paquicamba, nós sentimos
preocupados com a construção da
Hidrelétrica de Belo Monte.

Porque vamos ficar sem recursos
de transporte, pois onde vivemos
vamos ser prejudicados porque
a água do rio vai diminuir como
a casa, vai aumentar a praga de cana
panã com a baixa do rio, aumentando o
número de malária, também a floresta vai
sentir muito com o problema da seca e a
mudança das courses dos rios e igarapés
nos terrenos reunidos, em Altamira,
de 19 a 24 de fevereiro deste ano, com os nomes
parintés Kaiapo, Xipaya, também Matapu, Pily,
Arapim, Tupimamba, cara preta, Xi Kaiapo,
Arurimi, Muncluruki, Surui, Giarani,
Amamayi, Atikum e Kurucaya, e todos
esses povos vão apoiar a comunidade de

Figura 36 - Carta Juruna/parte 1

Fonte: Funai, 2001

Juruna, da aldeia Paquicamba, na
 luta contra a construção da barragem
 de Belo Monte.
 estamos exigindo que a barragem
 não saia, que este projeto não seja
 aprovada. Para isso exigimos
 que seja tomada as providências
 necessárias o mais rápido possível.

Atenciosamente

Mário Juruna, Aldeia Paquicamba
 Mário Juruna, Aldeia Paquicamba
 Ab. João, Aldeia Paquicamba
 Élimãlda, Aldeia Paquicamba
 Maria Cândida, Aldeia Paquicamba
 JANDÉCI JOSÉ CAÇINTINS LOPES, MUYTAPU, P. B. TAPAJÓS
 Antônio Carlos Oliveira, MUYTAPU, P. B. TAPAJÓS
 José Manoel Soares, MUYTAPU, P. B. TAPAJÓS
 JAVILDIR SILVA, MUYTAPU, P. B. TAPAJÓS
 NOLAN P. ASSURINI, MUYTAPU, P. B. TAPAJÓS
 bancivaldo Assurini, Aldeia Paquicamba
 Miguel dos Santos Correia, Aldeia Baganca, Rio Tapajós
 Raimundo, Aldeia Paquicamba
 M. de Nazaré das Santas, Aldeia Paquicamba
 Franciscoaldo Correia, Becha, Kaiapó, Mato Grosso
 M. José, Aldeia Paquicamba
 Azeval, Aldeia Paquicamba
 Honiemi, Aldeia Paquicamba
 Sheyla M. Silva, Aldeia Paquicamba

Figura 37 - Carta Juruna/parte 2

Fonte Funai, 2001

Amório Sko Mundurucu Aldeia Mangue - Ab. de
 Comunidade Várzea Mundurucu Conselho Indígena Tapajós - Araripe - CIMA
 Ivamildo P. T. Saw Mundurucu cidade Uatuba Aldeia Praia do Mangue
 Maninho do Baixo Kani Mundurucu cidade Uatuba Aldeia Praia do Índio
 Wilson Abelardo Atkum DA CIBERRA MARRA ALDEIA PROROSA
 JOÃO L. VERA QUADRA DA ALDEIA NOVA JACUABA MUNICÍPIO DE JACUABA
 Maria Anayo Juruna
 Rainaldo Keriano Xipaia M. F. J. da ALTAIR
 Elza XIPAIA M. F. J. C. ALTAMIRA
 Egemilda Xipaia ALTAMIRA
 Maria de Nazaré Xipaia
 Egidio Tibakw Surui
 Maria Santos de Oliveira Surui aldeia Surui
 Robinson AMARÉ
 JOGROS ATRINADO E AMAVE
 BRITETE KAIAPÓ ALDEIA POT-KRÔ
 BEDA BÝRY KAIAPÓ ALDEIA POT-KRÔ
 Jairo Juruna aldeia Patrisanká
 YWYNUKU Surui Aldeia Sarará Comunidade de Surui
 em município S. Domingos de Araguaia Para
 Maria Francisca Lima Mundurucu do município
 de Uatuba - Para, Comunidade Praia do Índio
 Maria Felix Juruna
 Emilio Kabá Mundurucu
 Maria Lopes Curuaio
 Firmiano Mogueiro Curuaio

Figura 38 - Carta Juruna/parte final

Fonte: Funai, 2001

A segunda carta endereçada ao MPF em Brasília indica a inserção dos Juruna numa rede étnica contra o Projeto Hidrelétrico Belo Monte. Neste documento os Juruna enfatizam que não estavam sozinhos, mas juntos com indígenas de várias partes do Brasil. Nessa rede de luta é possível reconhecer a questão da participação política preconizada na Proposta pedagógica da escola missionária como um dos objetivos a serem buscados. O documento evidencia o uso da

escrita para demonstrar a importância do território indígena. Ao mesmo tempo, constitui uma manifestação pública expressando as preocupações que os Juruna sentiam em relação aos impactos socioambientais no rio Xingu, motivando-os a provocar o MPF para que seus direitos constitucionais fossem assegurados. Ao produzirem esses textos evidenciavam seu protagonismo exercitando a auto representação diante do Estado. A prática de elaboração desses textos traz saberes que faziam parte da cultura da escola, como lembra Arlete Juruna: “procuravam ensinar qual era o nosso direito, incentivavam a gente o que podia e o que não podia, qual era os nossos direitos”. Nessa concepção de educação das professoras-missionárias a escrita não era vista apenas em uma dimensão de aprendizagem escolar, mas na condição de um produto cultural e político (NEVES, 2009).

Outro gênero de escrita desenvolvido pelos Juruna foi por meio dos textos produzidos por eles durante as atividades escolares. Esses textos foram reunidos e organizados pelas professoras-missionárias com o intuito de torná-los a primeira produção didática produzida pela escola e pelos alunos Juruna. Este material foi publicado em 2006, em formato de livro, pelo Programa Raízes do governo do Estado do Pará, via a Secretária Estadual de Educação – SEDUC e a Secretária Especial de Promoção Social. Contou com quarenta textos, cujos autores são os próprios Juruna.

5.3.3. O livro da escola do povo Juruna: práticas de autoria Juruna

O livro escolar constitui, para Corrêa (2000), um fragmento da cultura escolar permitindo um olhar por dentro da escola, a partir de sua análise interna. Para esta autora, os elementos contidos no livro dão vida e, ao mesmo tempo, expressam o significado das práticas escolares. Na concepção de Maher (1996, p. 41) mais do que “ver a cara do índio em seu aspecto gráfico”, esses materiais didáticos produzidos pelos indígenas expressam “um jeito de ser, os problemas que enfrentam, os conflitos com os quais convivem”. Guimarães (2010) destaca, por exemplo, que a experiência de produção de livros didáticos de autoria indígena além de trazer a especificidade cultural contribui para diminuir a distância entre a escola e a comunidade. E, conforme Para Lima (2012), os livros de autoria indígena trazem as marcas sógnicas de um povo, retrata visões de mundo, assim como questões importantes relacionadas à saúde e à terra.

Nas trilhas apontadas por esses autores, para melhor explorar o livro dos Juruna, organizei os quarenta textos que o constituem em quatro temas, a saber: sobre a escola e os livros, sobre os saberes Juruna, sobre a natureza e, por último, sobre o tempo da comunidade. A ideia principal desenvolvida no livro consiste em valorizar os próprios saberes e

conhecimentos dos Juruna, enfocando o seu mundo, como se organizam e dão sentido a sua existência. Os textos apresentam uma linguagem escrita e uma linguagem iconográfica, o que Souza (2001) caracteriza como “escrita multimodal” por reunir uma escrita alfabética e visual, que está fortemente imbricada com os valores tradicionais indígenas. Na visão desse autor, esta modalidade de texto rompe com o modelo ocidental de escrita expressando a resistência indígena às limitações da escrita alfabética.

Os textos que compõem o livro Juruna reúnem para mais de quarenta autores escritores e desenhistas, sendo que os estudantes Juruna participam da produção como autores. Segundo César (2002, p.69), a “construção de autoria abarca um princípio de liberdade e criação e uma disposição para o enfrentamento da ordem instituída na direção do novo”. Os temas desenvolvidos revelam quais conteúdos eram privilegiados pelas professoras-missionárias, sendo o processo de fabricação do Livro um instrumento importante para a valorização do modo de vida e dos próprios indígenas como autores. Os modos de proceder das professoras foram lembrados por Marino Juruna: “A questão delas era sempre preservar a cultura da gente, preservar onde a gente vive, a floresta, o rio pra não ter muitas perdas, mais do que a gente já teve”. Para Guimarães (2010, p. 71):

os livros de autoria indígena revelam para seus alunos a existência de memórias e recordações com um valor histórico inestimável conferindo significado ao valor da cultura e da tradição oral para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos comprometidos com a identidade e a auto-estima dos estudantes indígenas”.

E Souza (2001) chama atenção para especificidade da produção de textos sob autoria indígena. Para este autor, a escrita mais do que uma simples tecnologia é também um sistema simbólico que apresenta uma base cognitiva e também cultural.

Em uma perspectiva mais ampla, o Livro de autoria Juruna retrata fundamentalmente o cotidiano com a caça, a pesca, a roça e a vivência Juruna. Na capa e na contracapa do Livro encontram-se desenhos espaciais indicando os contornos da Terra Indígena e a localização da aldeia, espécie de etnomapas que demonstram a representação da espacialidade onde o grupo vive, indicando grande importância atribuída ao território (Figura 39). Em tais etnomapas aparecem o meio natural com as áreas de floresta, os igarapés, as lagoas, grotas e a diversidade da flora e da fauna, como os animais de caça que transitam pela mata. A espacialidade da aldeia na Figura 38 mostra a distribuição das moradias Juruna que vão margeando o rio Xingu, mas do que uma descrição os etnomapas carregam os conhecimentos que os Juruna acumulavam sobre as terras que territorializam e sobre o lugar onde viviam.

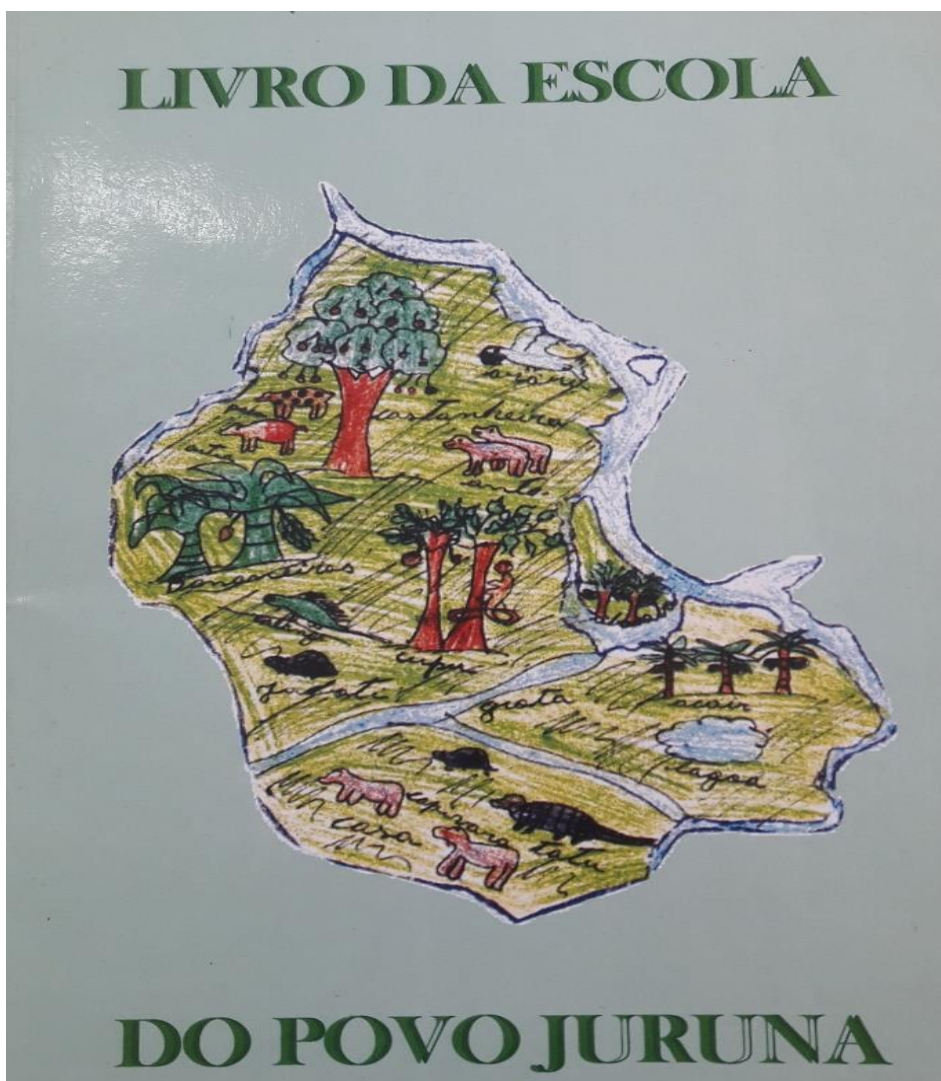


Figura 39 - Capa do Livro da Escola

Fonte: SEDUC/PA, 2006

No etnomapa da capa do livro, os autores expressam sua concepção de natureza em que a floresta e o rio se complementam. Árvores e palmeiras importantes para os Juruna são destacadas, como a castanheira, o cupuaçu, o açazeiro e as bananeiras. O mesmo em relação aos animais, entre os quais aparecem capivara, tatu, macaco, jabuti, paca, cutia e anta, ou seja, animais de caça importantes na dieta do grupo. Além das áreas de terra firme, o meio aquático com lagoas, grotas e os igarapés também é representado no etnomapa, pois sempre foi importante fonte de alimento para os Juruna.



Figura 40 - Contra-capa do livro da Escola

Fonte: SEDUC/PA, 2006

O etnomapa da contracapa da Figura 40 representa o interior da aldeia com a composição das novas casas significando o retorno dos parentes e a ocupação do território.

No tema sobre a escola e os livros nas Figuras 41, 42 e 43, é possível observar a importância atribuída à escola destacando os conhecimentos que eram ministrados, quem estudava e a representação sobre a escola. No texto escrito, enfatizam o entorno da escola chamando a atenção para a mata com árvores frutíferas e o rio Xingu. O cenário das imagens desenhadas por eles oscila entre o rio e a floresta.

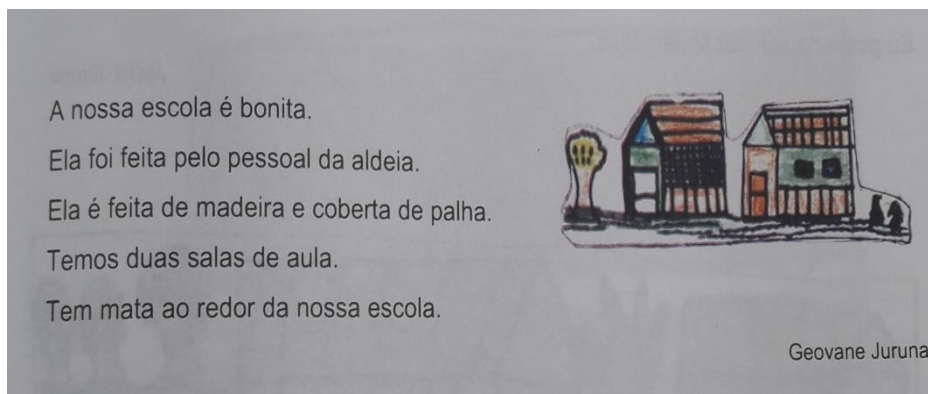


Figura 41- Desenho Juruna da Escola
Fonte: Seduc/Pa, 2006

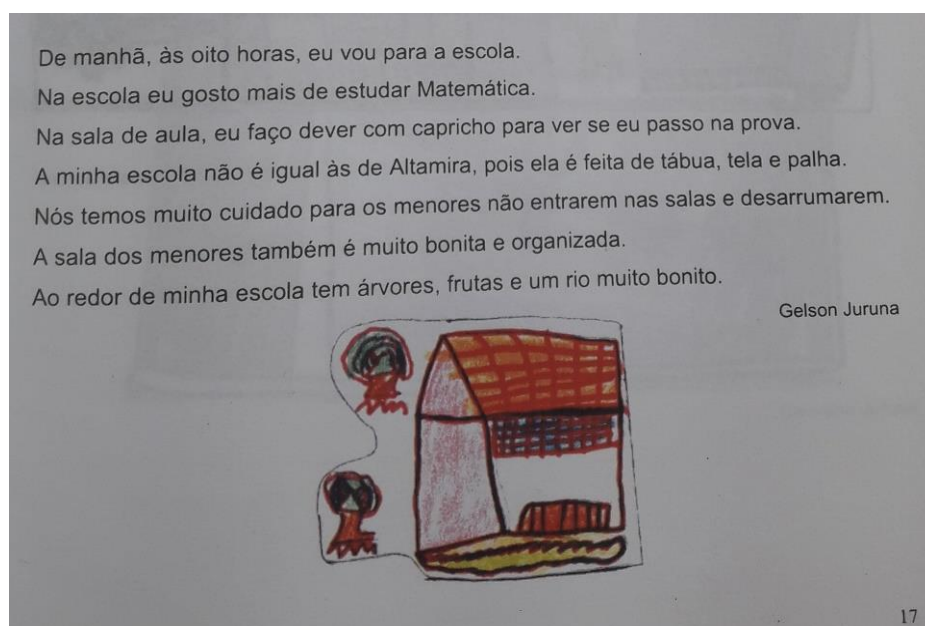


Figura 42 - Desenho/texto Juruna da Escola
Fonte: Seduc/Pa, 2006

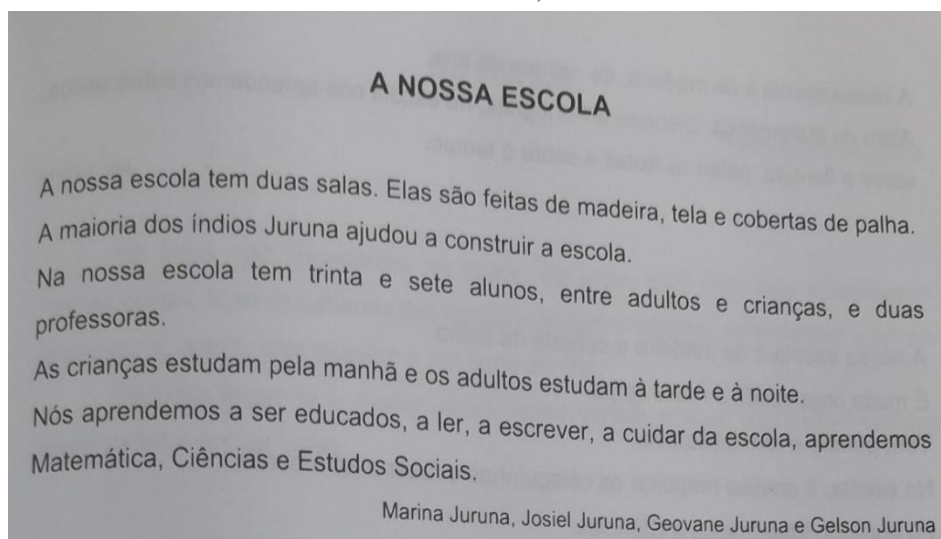


Figura 43 - Texto Juruna sobre a escola
Fonte: SEDUC/PA, 2006

Sobre os livros e a importância da leitura e da escrita na Figura 44, novamente a escola é representada como um espaço onde aprendiam a ler e a escrever, sendo por meio da leitura dos livros que poderiam ter acesso às informações referentes a outros povos, lugares e do mundo. O desenho da lousa da sala de aula com as letras do alfabeto parece simbolizar lousa/ janela, o que pode significar uma abertura da escola com outros modos de vida que, por meio da escola e da cultura escolar, os Juruna tinham acesso. É possível também perceber o sentido de movimento nos desenhos representando a professora e os alunos, tanto ela como eles aparecem com os braços estendidos numa atitude de interação e de comunicação.

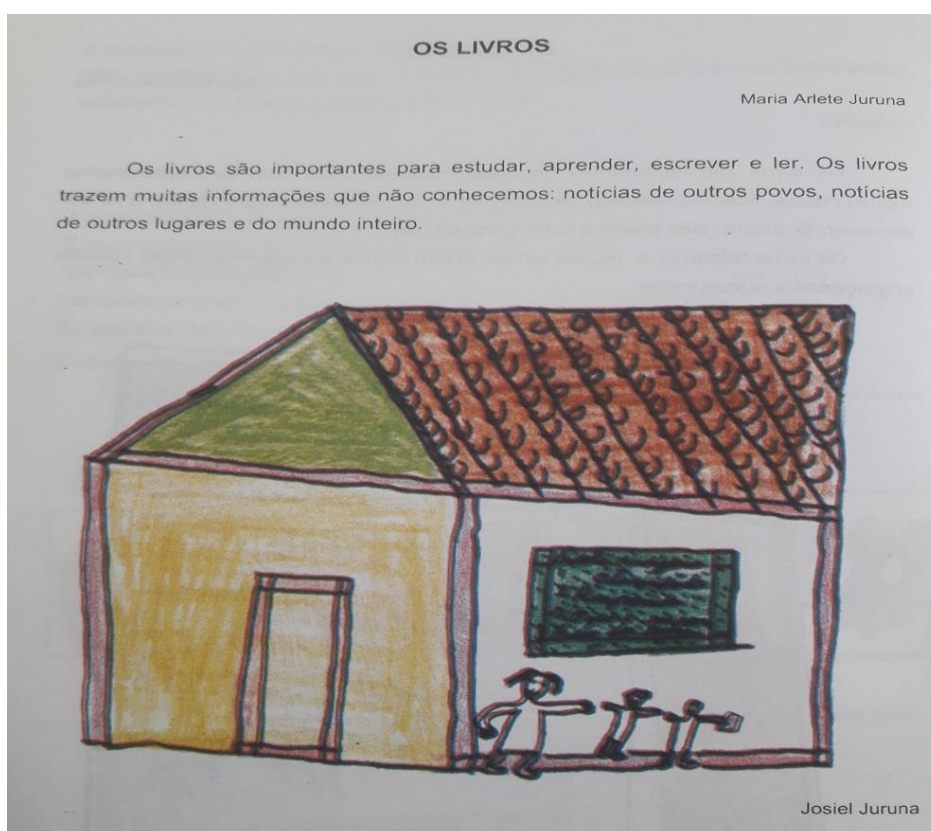


Figura 44 - Desenho/ texto da escola Korina e livros

Fonte: SEDUC/Pa, 2006

Uma das atitudes ressaltadas pelos Juruna em relação às professoras-missionárias era o fato delas interagirem com a comunidade. Essa atitude não se referia apenas ao estar na sala de aula, mas envolvia uma atitude de convivência com a comunidade e com suas práticas como um todo.

No desenho da Figura 45, a seguir, feito por outro autor indígena tal interação novamente aparece com o professor no centro da sala de aula com a mão suspensa, indicando a ação da aula. A lousa mais acima e os alunos em atitude de atenção. Na lousa as inscrições do alfabeto indicam a importância da escrita na escola. Para Thiél (2006) o que contribui na

construção multimodal é a tradição oral, pois esta construção envolve não só as palavras, mas desenhos, cores e ações que provocam reações baseadas em valores e tradições culturais. Deste modo, a maneira como os desenhos estão dispostos no papel indicam uma ação, um fazer da escola que os alunos tentam representar no desenho.

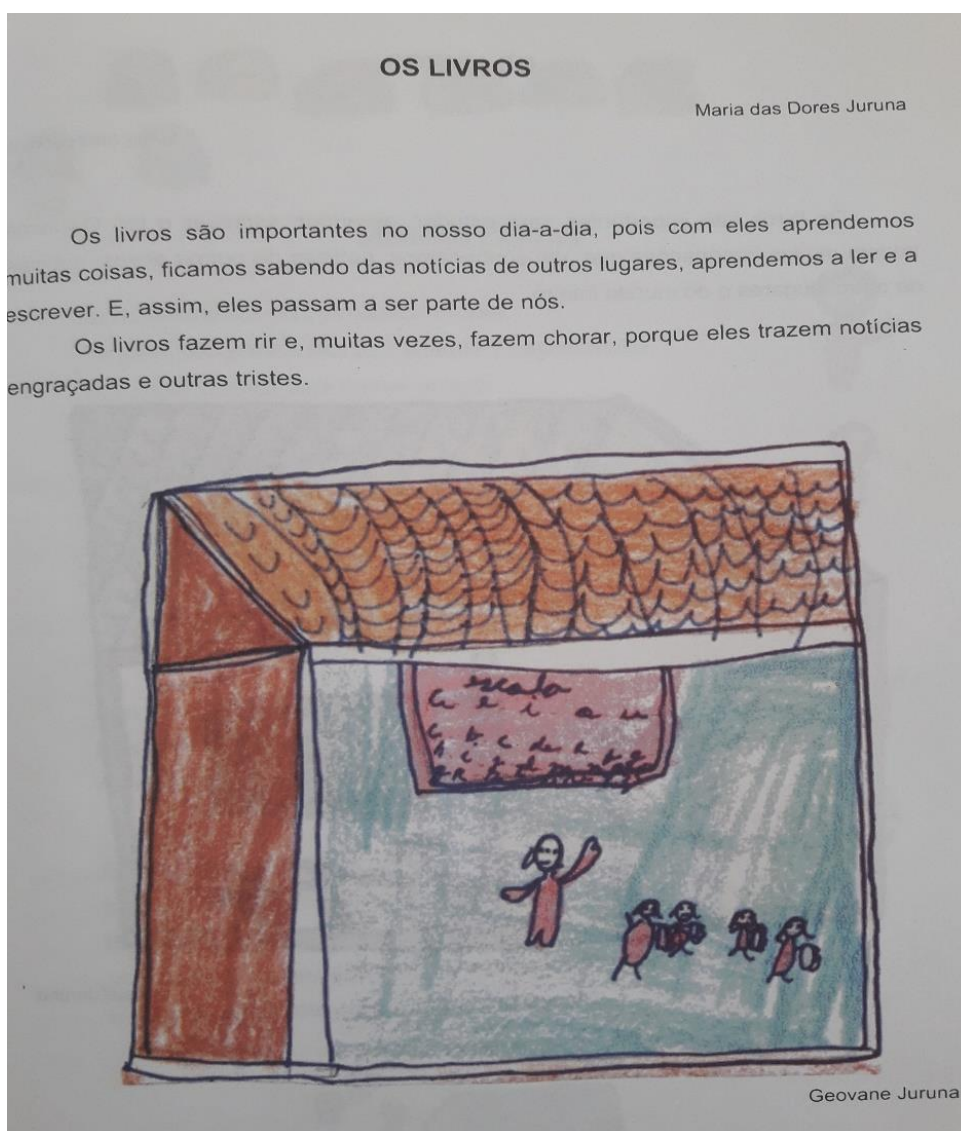


Figura 45 - Desenho/texto Juruna da escola Korina

Fonte: SEDUC/PA, 2006

As práticas da leitura e da escrita, como se nota na figura 45, eram enfatizadas como fonte de aquisição e expressão de conhecimentos e saberes. No Livro, os saberes Juruna foram explorados a partir de categorias próprias como, por exemplo, os referenciais que utilizavam para fazer suas próprias medições (Figura 46), assim como seus conhecimentos sobre as plantas medicinais (Figura 45). Com isso, os textos tratam do conhecimento sobre a ictiofauna, dos

locais de pesca, das espécies de peixes e da diversidade dos instrumentos de pesca, denotando a relação e o domínio que os Juruna construíram em relação ao rio Xingu e seus recursos aquáticos. A produção dos alimentos, especialmente da mandioca (Figura 46) demonstra um saber-fazer acumulado pelas famílias, em que procuravam conciliar as atividades de roça, de pesca e de caça atrelando essas atividades diárias ao tempo da natureza, principalmente a partir da dinâmica do rio Xingu. No livro, reforça-se a compreensão de que a dinâmica espaço-temporal em que os Juruna se reproduziam era considerada pela escola missionária como importante fonte de conhecimentos, de maneira que no processo de ensino-aprendizagem os saberes nativos eram privilegiados, integrando escola e comunidade.

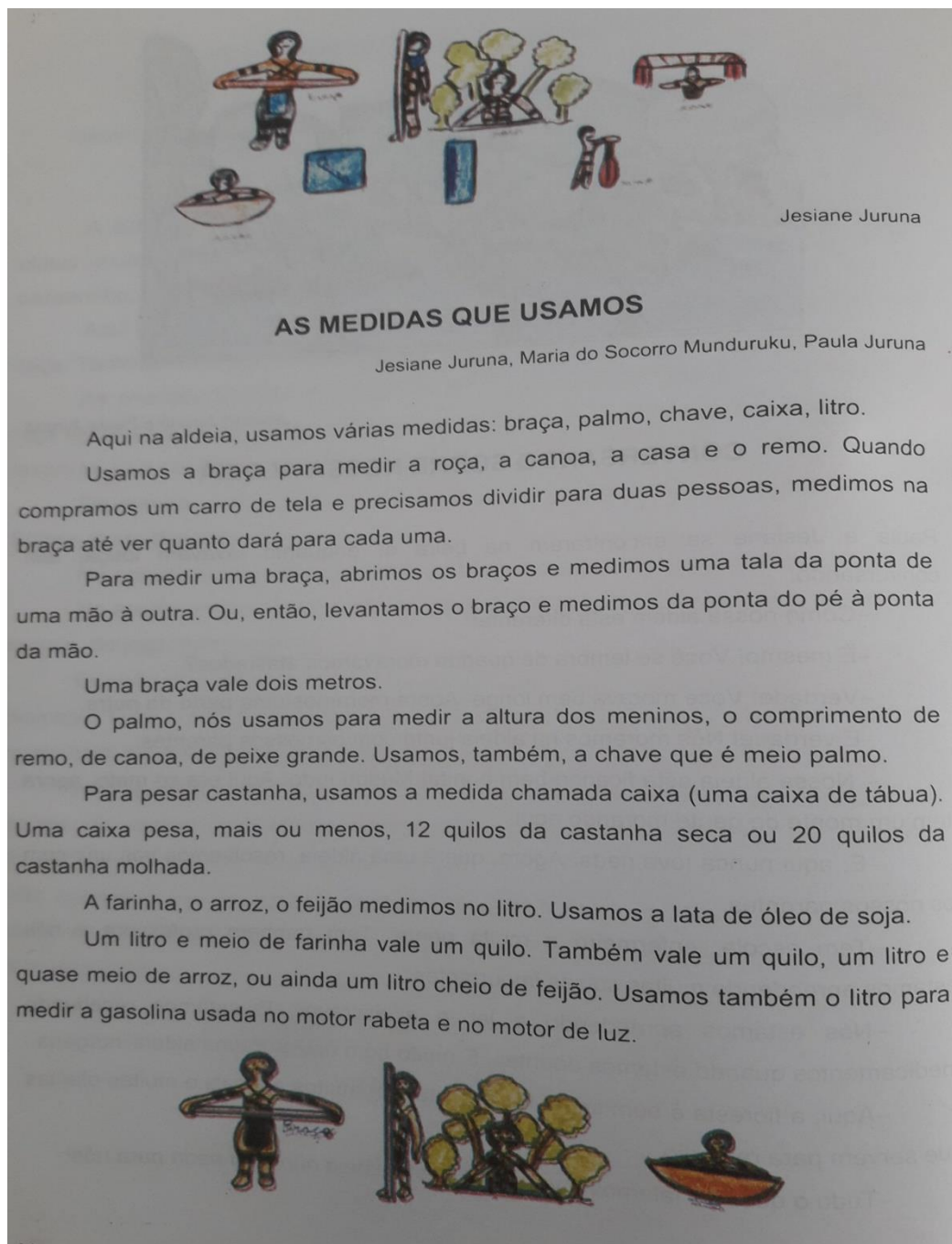


Figura 46 - Desenho e texto Juruna sobre noções de medidas

Fonte: SEDUC/PA, 2006

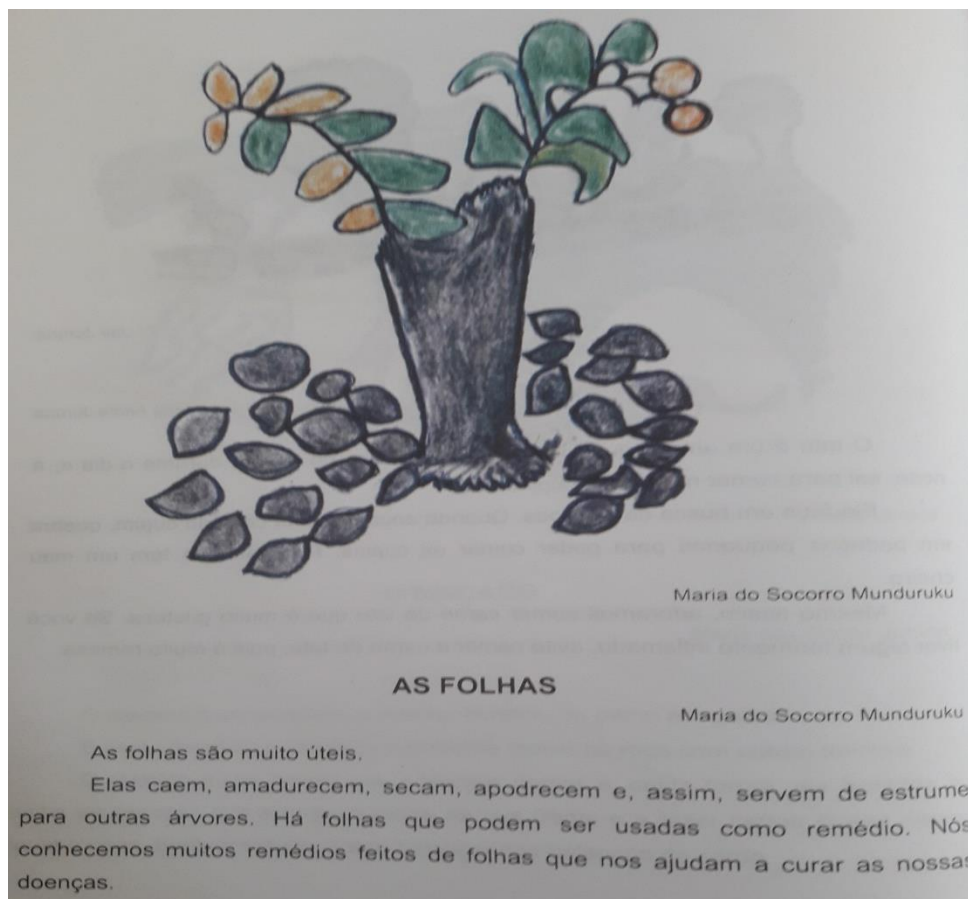


Figura 47 - Desenho/texto Juruna sobre as folhas

Fonte: SEDUC/PA, 2006

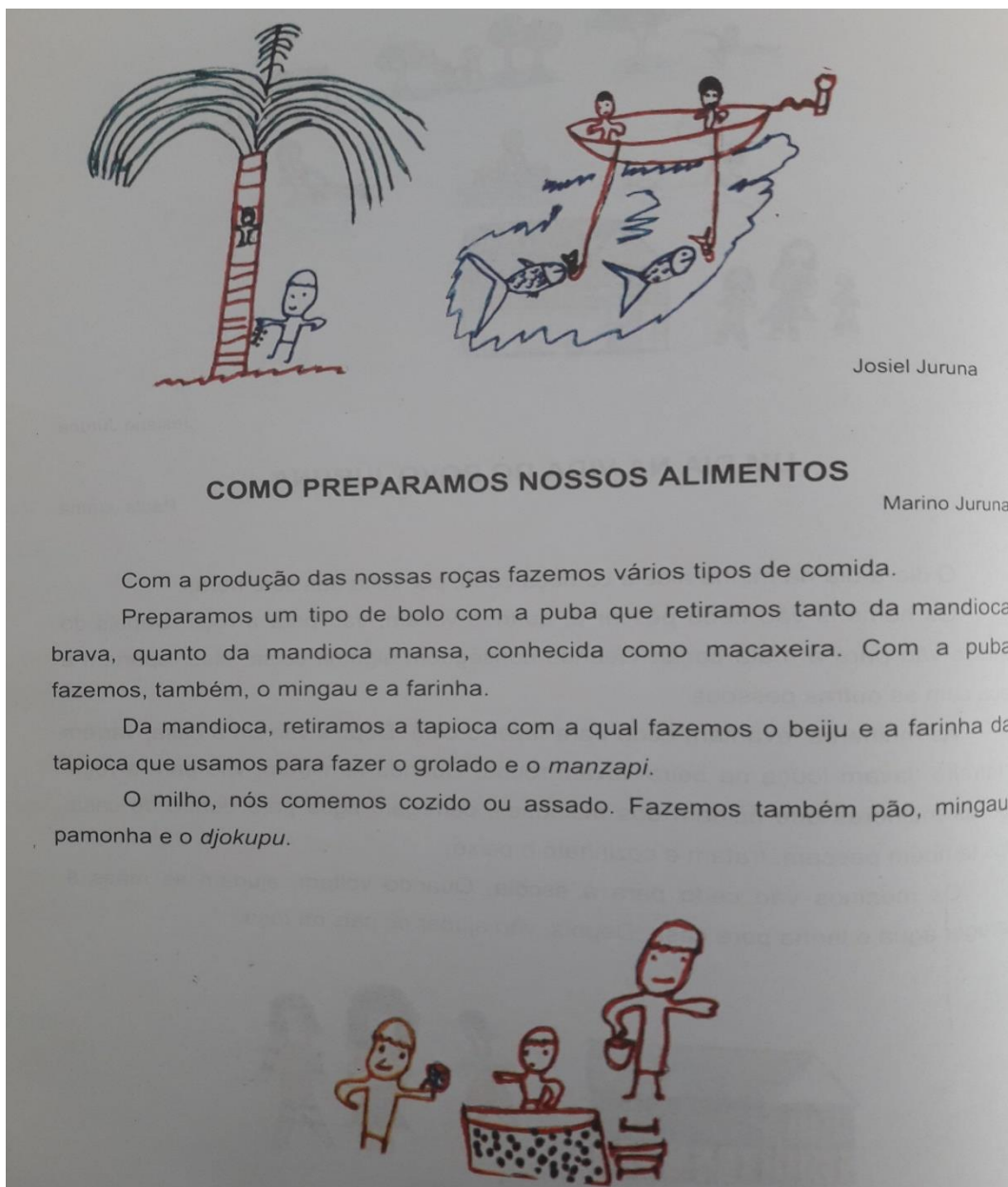


Figura 48 - Desenho/texto Juruna sobre o preparo dos alimentos

Fonte: SEDUC/PA, 2006

A preocupação quanto ao futuro é mencionada, pois as mudanças no meio natural eram sentidas pelos Juruna através da diminuição dos animais de caça e dos peixes. As práticas cotidianas relativas à pesca, à caça, à coleta e à roça são detalhadas ao longo do livro. No que diz respeito à atividade de pesca, por exemplo, descrevem a diversidade de espécies por categorias como peixes de couro e peixes de escamas, peixes carnívoros e peixes que comem frutas, insetos e flores. Os pedrais (formações rochosas) desenhados no leito do rio Xingu,

parecem indicar grafismos indígenas⁸⁴, demonstram a subida das águas, quando ilhas, praias e pedrais ficam submersos na estação do inverno. A prática da pesca com o uso de telas (linha e anzol) acompanha a mudança hidrológica do rio (Figura 49). Esse conhecimento também é referido em relação à dinâmica da floresta de terra firme com a vida de pequenos mamíferos e a queda das folhas, demonstrando a concepção de uma natureza dinâmica, em constante movimento com a vida não apenas dos Juruna, mas de todos os seres vivos da natureza.

⁸⁴ Havia uma abundância de pedrais ao longo do Xingu com inscrições rupestres que com a dinâmica do rio Xingu de descida das águas essas formações rochosas ficavam expostas, sendo possível visualizar essas inscrições.

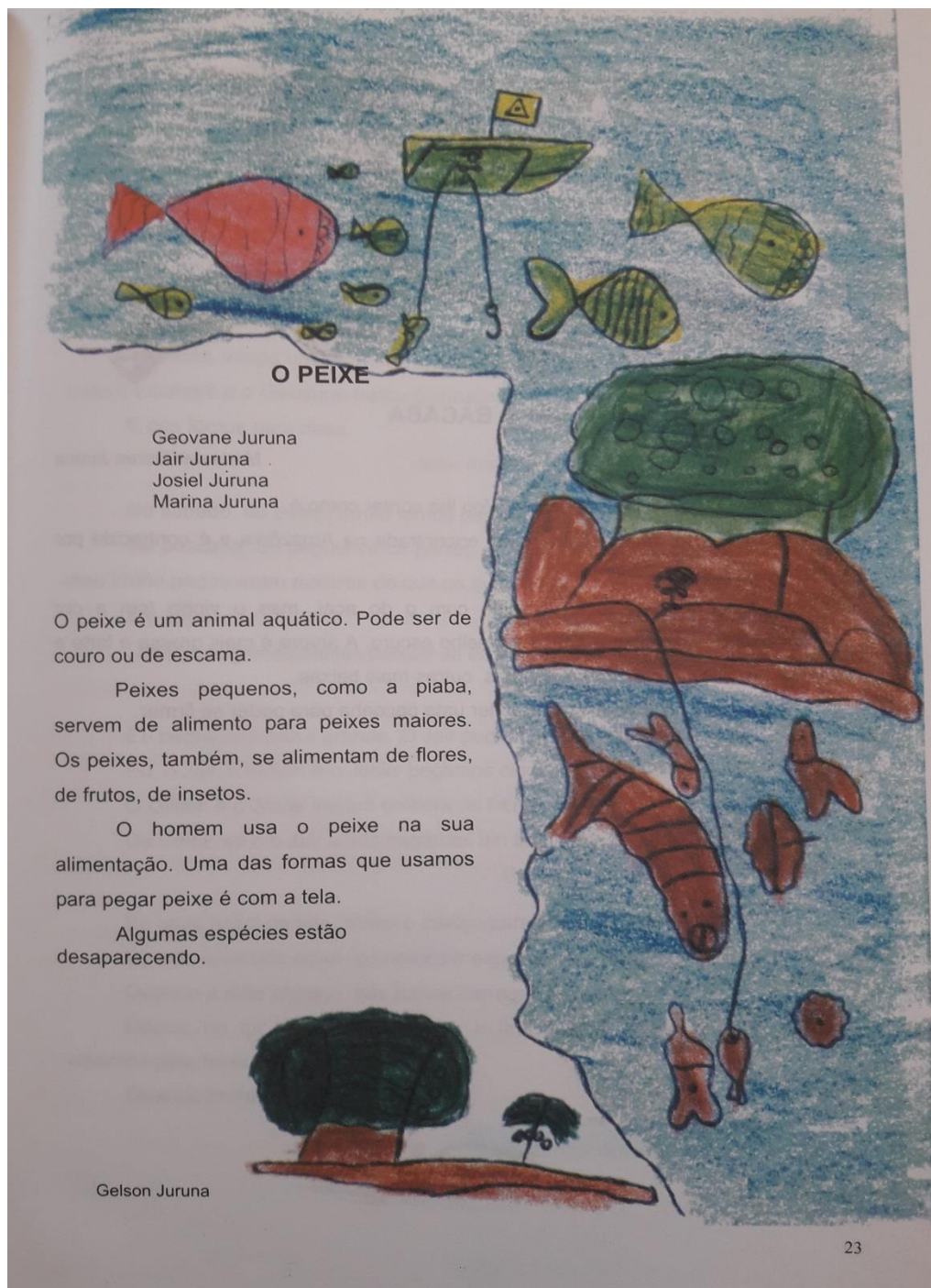


Figura 49 - Desenho e texto Juruna sobre o peixe

Fonte: SEDUC/PA, 2006

Embora no título da fotografia mostrada na Figura 49, esteja indicando apenas o peixe, tanto o texto como os desenhos explicitam a dinâmica da floresta e do rio Xingu, apontando para todo o contexto socioambiental do espaço em que vivem. Deste modo, esses desenhos não trazem apenas cores e movimentos, mas se mostram repletos de sensibilidades dos Juruna sobre o mundo que aprenderam a se adaptar e a domesticar para viverem (Figura 50).

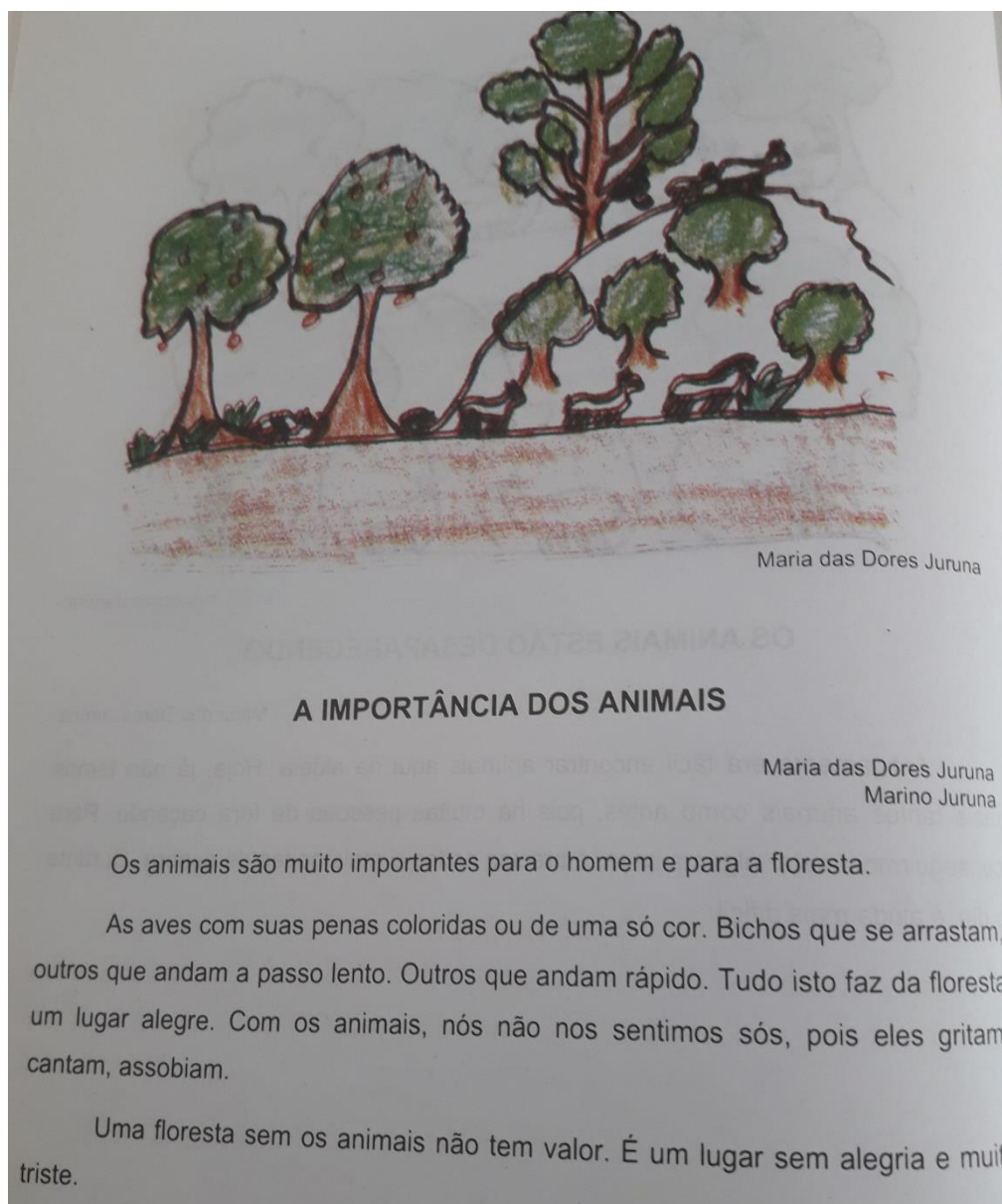


Figura 50 - Desenho e texto Juruna sobre os animais

Fonte: SEDUC/PA, 2006

Não é sem razão que Munduruku (2006) definiu a escrita de autoria indígena como uma “escrita da natureza” que expressa, segundo o autor, uma escrita tradicional que traduz um olhar próprio dos indígenas. Para Munduruku (2006), o fortalecimento das práticas de autoria possibilita estimular a autonomia intelectual e a própria pedagogia indígena. De certa forma, a partir da exposição dos textos e desenhos dos Juruna é possível aferir que as professoras-missionárias procuravam acessar a pedagogia Juruna e com isso criavam fortes vínculos da escola com este grupo indígena.

Este vínculo de pertencimento em relação à escola também pode ser visto na organização do tempo escolar que não desprezava os outros tempos vividos pelos Juruna,

contribuindo para que a atividade escolar fosse sendo vista por eles como mais uma atividade importante a ser realizada e também de modo rotineiro, como nota na figura a seguir (Figura 51).

O QUE EU FIZ ONTEM

Eu acordei de manhã e fui tomar banho.
Dei tempo e fui para a escola.
Quando saí da escola, fui tirar açai. Subi no pé de açai, mas fiquei nervoso e não trouxe o cacho de açai. Foi preciso Geovane me ajudar.

Josiel Juruna

Eu acordei, tomei banho, tomei café e fui para a escola.
Quando eu saí da escola, fui tirar açai. Tirei muito açai! Eu, minha mãe e Gelson fizemos o vinho.
Eu bebi açai e depois fui jogar bola
Então, banhei, jantei e fui assistir a novela.

Geovane Juruna

Ontem eu acordei e fui banhar. Escovei o dente, mudei de roupa, tomei café e fui para escola. Depois da aula, fui roçar. Quando eu terminei de roçar, fui ajudar a fazer o açai.
Depois, fui jogar bola e tomar banho.
Jantei e fui assistir televisão.

Jair Juruna

Na terça-feira, acordei e fui tomar banho. Voltando do rio, troquei de roupa e tomei café. Oito horas, fui para a escola. Na hora do recreio, fui em casa merendar.
Quando terminou a aula, voltei para casa e fui tirar açai. Quando eu estava subindo, encontrei o meu pai que vinha da roça. Ele foi me mostrar o açai que eu devia tirar. Na volta, carreguei água para fazer açai.
Depois fui tomar banho. Quando cheguei da beira do rio, jantei e fui assistir televisão. Depois, eu fui dormir.

Gelson Juruna

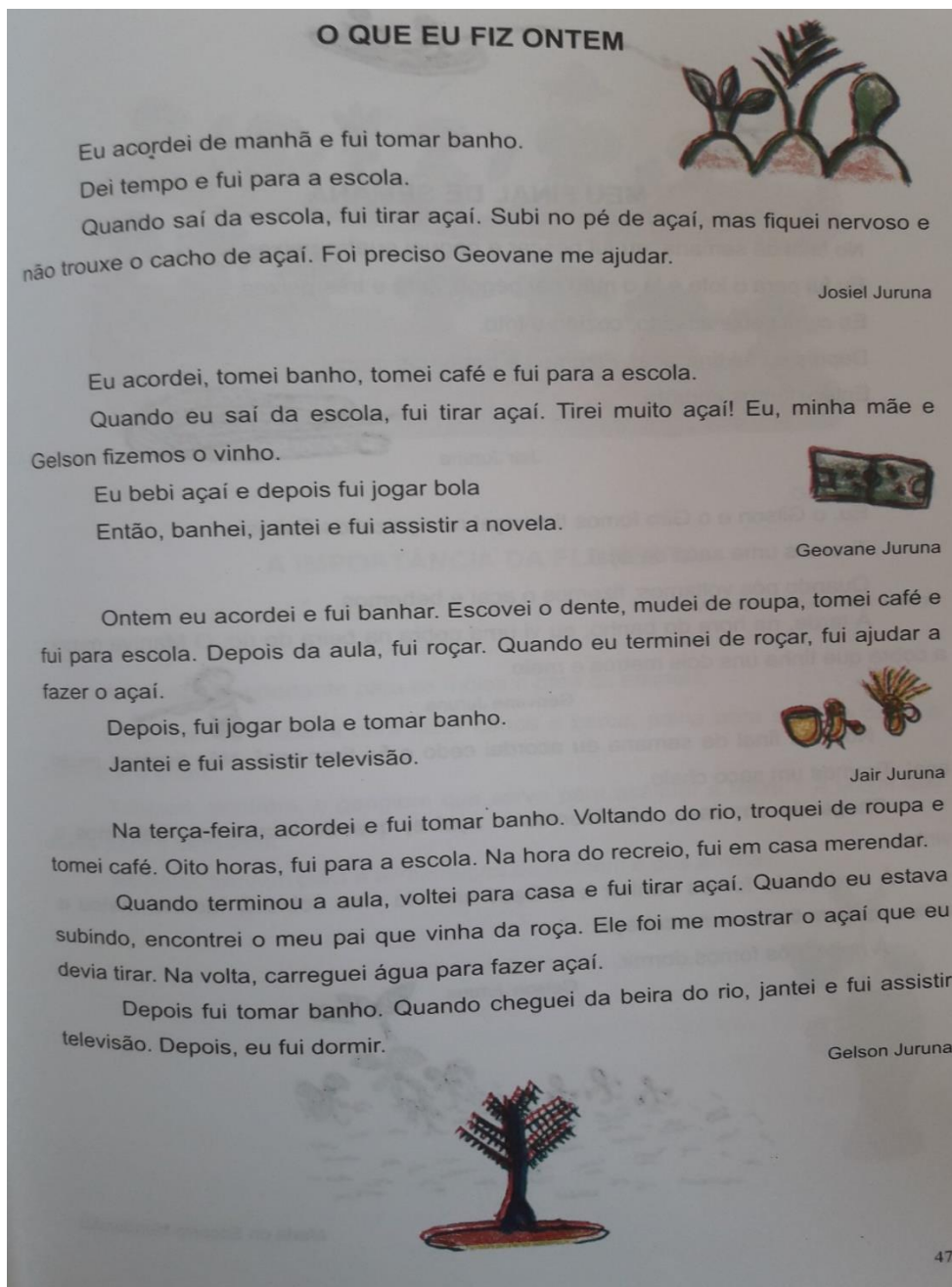
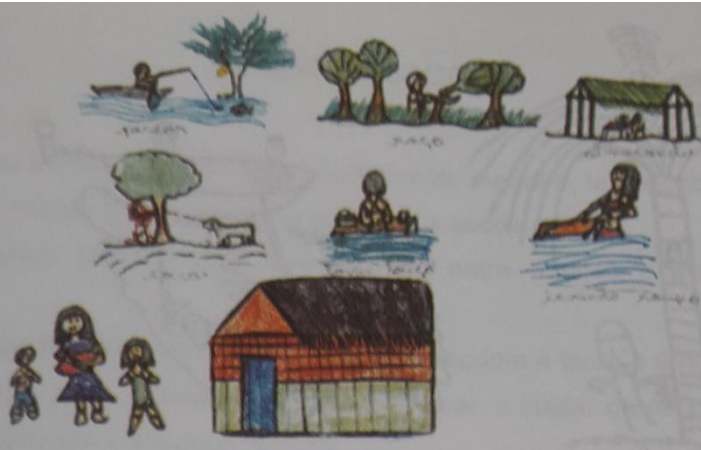


Figura 51 - Desenho e texto sobre o tempo vivido

Fonte: SEDUC/PA, 2006

A divisão do trabalho é exposta no texto “um dia na vida do povo Juruna”, demonstrando importância atribuída ao modo como os Juruna viviam, trabalhavam e como organizavam a vida (Figura 52).



Jesiane Juruna

UM DIA NA VIDA DO POVO JURUNA


Paula Juruna

O dia-a-dia na minha aldeia começa cedo, por volta das sete horas.

Os homens vão cedo pescar e, quando voltam, vão para a roça. Depois do almoço vão para a mata caçar. Quando conseguem alguma coisa, eles repartem a caça com as outras pessoas.

As mulheres levantam cedo para fazer o café. Depois varrem a casa, varrem o terreiro, lavam louça na beira, lavam roupa. Quando terminam, vão para a roça. São as mulheres que cuidam dos moleques, carregam água para dentro de casa. Elas também pescam, tratam e cozinham o peixe.

Os meninos vão cedo para a escola. Quando voltam, ajudam as mães a carregar água e lenha para casa. Depois, vão ajudar os pais na roça.



Josiel Juruna

Figura 52 - Desenho e texto Juruna sobre a organização do dia-a-dia

Fonte: SEDUC/PA, 2006

Pelo capricho dos desenhos e dos textos elaborados depreendem-se o esforço, o empenho e a aceitabilidade por parte dos Juruna em relação ao projeto da escola missionária.

5.4. A POLÍTICA DE RESGATE CULTURAL

O outro aspecto da prática missionária se centrou na política de resgate cultural muito assentada na visão de perda da cultura. Professora Lusiane explicou as razões que levaram à adoção dessa política entre os Juruna:

Quando nós fomos trabalhar com os Juruna, eles não falavam a língua materna, só os mais velhos falavam pequenas frases e palavras fragmentadas da língua Juruna, não falavam com o domínio da língua como os índios Arara, não. Era muito fragmentado e só os mais velhos eram os detentores da língua, só os mais velhos. Então, nós começamos também um trabalho de revitalização da língua Juruna, da pintura corporal que estava se perdendo, que eles não estavam mais conseguindo se pintar como os Juruna se pintavam muitos anos atrás, a questão do adorno, da música porque eles têm, os Juruna têm, era um povo muito rico. Eles tinham muita música que estava se perdendo, só os mais velhos dominavam, os mais novos não tinham interesse (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

O resgate cultural, na visão dessa professora-missionária, seria um trabalho de revitalização da língua, da pintura corporal, dos adornos e da música. Foi através de uma pesquisa bibliográfica básica que as professoras-missionárias construíram um acervo de informações sobre os aspectos da cultura que passaram a incentivar. A escola mais do que um espaço de difusão dessas informações torna-se o lugar no qual se desenvolve uma ideia de cultura. Está envolvendo a maneira como eles viviam no presente e práticas culturais que não realizavam mais. A escola torna-se o lugar onde essas práticas vão ser incentivadas, “revitalizadas”. Professora Lusiane detalhou a metodologia utilizada para esse objetivo:

Então, a gente teve que fazer todo esse trabalho com eles de reforçar a identidade Juruna. Olha, vocês são Juruna! A gente pegava muito material dos índios Juruna daqui do Parque Indígena do Xingu – PIX, que não tinham sofrido nenhuma interferência dos brancos nem nada. A cultura deles ainda estava intacta, podemos assim dizer, né! Então a gente trazia muito desse material que os Juruna produziam aqui no PIX e socializava com os Juruna do Paquiçamba, com os mais velhos principalmente, pra ver se eles se lembravam de alguma coisa né! Se isso fazia parte da memória histórica deles, se não ... se era interessante incorporar isso ou não... na cultura deles naquele determinado contexto que já tinham perdido muito da cultura, dos costumes, da língua (Entrevista, profa. Lusiane, 2021)

Nesse excerto a visão da cultura como algo estática é expressada pela professora ao se referir aos Juruna do Parque Indígena do Xingu (PIX), acreditando que se podia transportar elementos culturais desses Juruna do PIX para os Juruna da TI Paquiçamba como se a cultura daqueles Juruna também já não tivesse passado por transformações⁸⁵. A visão da cultura como traços objetáveis que precisam ser recuperados embasa a política de resgate cultural

⁸⁵ Oliveira (1970), ao estudar os Juruna do PIX, chama atenção para as estratégias que foram empreendidas por eles com o intuito de sobreviverem neste novo espaço. Uma delas foram os casamentos com etnias que se consideravam inimigas e adotando-se elementos culturais novos.

missionária. Cohn (2001) assinala que a definição reificadora da cultura foi revista pelas discussões em torno da etnicidade, passando a enfatizar as fronteiras como algo delimitador da cultura. Ainda segundo Cohn (2001, p.37) “o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis”.

Marino Juruna explicou como foi esse processo:

Naquela época ensinava normal, assim mesmo, com uma sala de aula tinha as atividades de aula normal como o branco e também, às vezes, elas puxavam muito como hoje, agora tá bem mais ainda, a questão do aprendizado do indígena, né! Como pescar, como caçar, sempre incentivando as crianças pra não perder mais do que a gente já perdeu – a cultura, né! Sempre querendo resgatar um pouco a cultura porque eu acho muito bom esse ritmo que tem na aula de incentivar as crianças a não perder mais do que já perdemos a cultura, porque quase a gente não tinha mais, então sempre incentivava. Não é só aprender o lá de fora, as coisas do branco lá fora, mas também guardar sempre a cultura da gente é importante, porque formar uma pessoa, um aluno só no ensino do branco como eles falam é muito bom, mas aí ele vai perder, por um acaso fica dentro da comunidade para fazer o trabalho do professor ou de enfermeiro ou de um técnico de enfermagem ou de outra, ele precisa viver dentro da comunidade, ele precisa aprender a caçar, a pescar, a fazer roça essas coisas e as outras culturas também de festa e aí eu sempre vejo né! Na sala de aula isso sempre incentivando (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

A percepção de Marino Juruna sobre a Escola como um lugar que forma alguém e que essa formação deve levar em consideração o que ele denomina de “o aprendizado do indígena”, não somente os conhecimentos do branco, remete ao conceito de escola que os professores-missionários desenvolveram e que, pela fala de Marino Juruna, os indígenas se apropriaram à medida procura ressaltar que um dos objetivos da escola seria “guardar a cultura”. Nessa perspectiva, a escola teria um papel de preservar a cultura.

Era um processo realmente de até de se descobrir enquanto povo Juruna porque eles sabiam que eram Juruna, mas tinham poucos elementos dessa cultura e isso foi uma barreira muito grande da própria Funai não querer demarcar a terra. A própria Funai negar muitas vezes a identidade indígena deles dizendo que eles não eram mais índios. Entendeu? Porque fisicamente, também, você pode ver que eles são bem misturados. Eles já tinham mistura com negros, com caboclos daquela região, então, assim, tudo isso era empecilho e eram justificativas pra que os órgãos governamentais dissessem: mas eles nem são mais índios porque pra que tu quer demarcar terra para esse povo que não é mais índios? Eles são oportunistas, eles dizem que são índios porque eles querem demarcar terra. A gente acabou tendo que enfrentar uma série de resistências por conta dessa questão. Então, por causa disso, a gente teve que fazer esse trabalho também (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

A professora deixa claro que a ideia também era municiar os Juruna contra ataques que sofriam constantemente dos órgãos públicos, principalmente da Funai em Altamira, pois, embora os Juruna fossem identificados como indígenas e vivessem numa terra demarcada oficialmente, devido não se “encaixarem” na visão estereotipada de índio tinham suas políticas atravancadas pelo órgão indigenista.

A política da Escola visava a evocar a identidade Juruna positivamente situando os Juruna de Paquiçamba diante de um novo contexto histórico, no qual, como índios, tal grupo possuía direitos, sendo o primeiro deles o direito a dizerem quem são indígenas, independente dos traços físicos. E como parte desse processo a escola atuou para reconhecerem a importância da história do grupo por meio da valorização do conhecimento dos mais velhos.

Vamos revitalizar, vamos buscar aí como os índios lá da região do Alto Xingu um pouco desses elementos da cultura do povo Juruna e vamos ver o que os mais velhos ainda sabem. Na época, era o Seu Fortunato que era um dos índios mais velhos, a Dona Ester que era irmã do seu Fortunato e o Seu Manuel Juruna também era uma referência. Dona Maria que não era indígena, mas como estava muitos anos ali ela também tinha um conhecimento muito grande sobre isso (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

As professoras procuravam sistematizar os conhecimentos sobre a cultura Juruna, como explica a professora - missionária Lusiane:

Nós criamos um livro. Me lembro que eu e a Kariny a gente sentou para a gente produzir um livro didático, um livro assim pra trabalhar a questão da língua, a pintura corporal e as lendas deles. E nesse livro a gente fazia o resgate da língua materna. A gente sentou com os mais idosos, gravou aquilo que eles ainda sabiam da língua e tentou transcrever com a ajuda de um linguista a forma correta, escrever corretamente aquela palavra e ali a gente foi montando um livro pra poder a gente trabalhar com eles na escola, o processo de revitalização da língua, a parte da sonoridade, da fala, de como falar corretamente a língua nós chamávamos os idosos, a gente sempre reunia com todo mundo ali. A gente sempre reunião assim, com os idosos para eles ensinarem. A Dona Ester, Seu Fortunato, o seu Manuel era um que fazia muito isso. Sempre que ele tinha um tempo dele de folga, a gente chamava ele na escola. O seu Manuel venha aqui, conte uma história pra nós e eu estava sempre atenta ali, registrando principalmente história de pescaria, sabe? de caça, lendas de algumas coisas anormais que aconteciam na aldeia, era muito interessante. Eu gostava de ouvir essas histórias deles, histórias escabrosas, muito bom, mas foi muito isso ...dessa forma que a gente trabalhou dentro das nossas condições, das nossas possibilidades (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

A revitalização da língua materna, da pintura corporal, das “lendas” e das histórias de pescaria, da caça e ligadas ao sobrenatural⁸⁶ fazia parte deste processo de resgate que também buscava chamar atenção para a importância dos mais velhos nesse esforço, caso de Seu Fortunato, Dona Ester e de Seu Manuel.

Acerca dessa forma de atuar das professoras-missionárias, Arlete Juruna lembra:

Elas ensinavam mais puxando muito assim pra realidade da gente mesmo, o dia a dia, da nossa cultura e de como a gente vivia. Elas puxavam mais para nossa cultura: fazer estudo do artesanato e elas tentavam fazer pra gente lembrar e relembrar como é que era. histórias, elas perguntavam, queriam ouvir as histórias de como foi (Entrevista, Arlete Juruna, 2022).

⁸⁶ Os professores e as professoras mencionaram nas entrevistas histórias ligadas ao sobrenatural. O fenômeno das pedradas foi mencionado pelo professor Diomerio em um novo evento envolvendo as professoras - missionárias. Segundo ele esse fenômeno era corrente em uma determinada época do ano. Ainda segundo este professor havia referências a existência de uma comunidade invisível, pois ouviam-se barulho de tarrafas sendo jogadas no rio, “gente” pescando, lavando louça, mas não ouviam vozes.

A ideia de perda vai está também muito presente na fala dos Juruna. Como lembra Valda Juruna: “elas ensinavam artesanato, a pintura corporal. Botava pra gente fazer o dever sobre a nossa vida, pra gente não perder. A gente se pintava com elas”. Marino Juruna também enfatiza essa ideia:

Antigamente ninguém sabia desse negócio de festa, não sabia fazer nada, então estava praticamente perdida a cultura nossa. Agora, eu vejo esses mais novos já entendem alguma coisa, já sabem o nome de muitas coisas assim... eles aprenderam na sala de aula (Entrevista, Marino Juruna, 2022).

Arelado a ideia de perda vem a concepção de que a cultura é algo que pode ser aprendida independente do tempo que tenham deixado de praticá-la, sendo a escola o lugar onde essas práticas podem ser aprendidas. A ideia de escola para os Juruna relacionava-se um ensino extremamente complexo, envolve aprendizado dos conhecimentos do branco, mas sem uma hierarquização em relação aos conhecimentos Juruna. O aprendizado do indígena reunindo conhecimentos da época em que viviam e também o aprendizado de práticas culturais que julgavam perdidas. O termo perda é usado por eles não como algo em definitivo, mas como um momento de sua história que eles “tinham deixado de lado” e que agora “voltam de novo”. A escola funciona como um marcador desse tempo na vida dos Juruna, pois é por meio dela que vão tomando consciência de que a cultura estava se perdendo, sendo importante praticá-la. Como explica Valda Juruna: “Pra mim nós não perdemos, nós estamos resgatando as coisas. O que eu aprender eu quero ensinar pra eles [filhos], eu quero que vocês aprendam, eu quero que vocês sejam o que vocês são”. Neste caso, ela se refere à identidade indígena dos filhos, cuja importância de aprender consiste em desenvolver a consciência de serem o que são.

Além desses recursos adotados em sala de aula e na comunidade como um todo, outra estratégia utilizada no âmbito da atuação missionária eram os Intercâmbios Culturais. Os missionários por meio do “Projeto Intercâmbios Culturais” buscavam promover encontros entre o povo Juruna do médio Xingu e, principalmente, entre esses Juruna e os Juruna do PIX/Alto Xingu. Na concepção missionária, a prática dos Intercâmbios poderia propiciar um enriquecimento do repertório cultural dos Juruna do médio, por meio da observação direta junto aos Juruna do PIX. É importante frisar que Seu Fortunato Juruna mencionava que realizava viagens ao Alto Xingu para visitar os parentes Juruna que moravam próximo ao Posto Indígena Leonardo.

Mesmo não se dispendo de elementos que confirmem essas viagens, o fato de tal indígena mencioná-las aponta que os Juruna do Alto Xingu/PIX faziam parte da memória histórica dos Juruna do Paquiçamba, pois aqueles indígenas sempre fizeram parte das lembranças de Seu Fortunato como aqueles Juruna que fugiram, foram embora, mas que eram

daqui. Os missionários vão propor ativar essa memória por meio das viagens. Sahlins (1997) chama atenção para a experiência das viagens indígenas como parte de um processo de renovação e desenvolvimento de formas indígenas de vida. Oliveira (1999) também destaca o quanto as viagens empreendidas por líderes indígenas da região nordeste adquiriram uma dimensão político-religiosa importante para a constituição de uma existência coletiva.

Os missionários vão idealizar as viagens por meio do projeto de intercâmbio, que será mais tarde concretizado pelos Juruna do médio Xingu.

5.5. OS INTERCÂMBIOS CULTURAIS: Os processos de aprendizagem Intra e Extra aldeia

Em 2003 foi elaborado um Projeto da Pastoral Indigenista da Prelazia do Xingu denominado “Projeto ao processo de Intercâmbio Cultural entre os índios Juruna que residem na região da Volta Grande – Pará e os que se encontram no Parque Nacional do Xingu – Mato Grosso”. Os missionários elaboraram esse projeto e solicitaram ajuda de custo para o deslocamento de índios Juruna para a aldeia de Diauarum. Encontrava-se prevista no projeto:

A proposta é deslocar-se até as aldeias Juruna, que se encontram no Parque Nacional do Xingu, cinco índios Juruna, sendo três da aldeia Paquiçamba e dois na Aldeia Boa Vista, previstos para o primeiro semestre de 2003. Para acompanhá-los, a Equipe da Pastoral Indigenista que atua nessa área designará um de seus missionários. A duração da visita estará condicionada à necessidade manifestada pelos próprios indígenas, isto é, se eles considerarem necessário ficar mais tempo do que o previsto, o cronograma será adequadamente flexibilizado (Documento, Projeto de intercâmbio, CIMI, 2003, p.5).

O intercâmbio cultural entre os Juruna da Volta Grande e os Juruna do Parque Indígena do Xingu estava inserido na política de “revitalizar e fortalecer a cultura Juruna” dos primeiros. Nesse sentido, os objetivos do projeto eram:

Ajudar no processo de reestruturação social, cultural do grupo Juruna do médio Xingu; Possibilitar momentos de resgate e aprendizado da língua materna; Estreitar as relações de parentesco entre os dois grupos; Contribuir para o fortalecimento e a afirmação da identidade cultural do povo; Despertar um interesse para a produção de artesanato, vestimentas, bebidas tradicionais... (Documento, Projeto de Intercâmbio, CIMI, 2003, p.5).

Na parte da descrição do orçamento do projeto aparece que os indígenas escolhidos para fazer o intercâmbio seriam as lideranças e que a despesa, além das passagens para os deslocamentos e alimentação durante a viagem, abarcava a compra de filmes fotográficos, fitas cassetes, pilhas e serviços de revelação. A compra desses suportes indica que a viagem tinha o objetivo de registrar a cultura dos Juruna do Alto com o intuito de socializá-la com aqueles que não foram vivenciar pessoalmente o processo de aprendizagem. O trajeto exposto no documento é longo e envolve transporte rodoviários, de barco e aéreo, passando por várias

idades até chegar ao destino final a aldeia Tubatuba, no estado do Mato Grosso⁸⁷. Os intercâmbios seriam uma espécie de aula de campo da escola missionária, atribuindo-se grande importância a realização desses encontros com os Juruna do PIX.

Sobre esse processo de aprendizagem professora-missionária Lusiane explicou:

Nós escrevemos o Projeto, nós conseguimos os recursos na época pra fazer o deslocamento de alguns indígenas ali do Paquiçamba pro parque indígena do Xingu. A ideia do Projeto era justamente fazer um resgate, uma revitalização da cultura dos costumes, da língua, das crenças, das tradições do povo juruna. Porque, assim, os mais velhos, Seu Fortunato, Dona Ester, os indígenas mais velhos, Seu Manoel Juruna, Seu Fortunato, por exemplo, ele falava um pouco da língua juruna, mas ele não...o que ele conhecia da língua eram palavras muitos soltas, fragmentadas que não dava pra formular uma frase. O que ele também conhecia sobre a cultura, sobre os costumes foi o que a Korina passou pra ele, os mais velhos passaram pra ele, mas também de forma muito fragmentada. Os poucos que sobreviveram do povo juruna ali naquela região do médio Xingu, ali de Altamira, que migraram para aquela região, eles não tinham mais tanto conhecimento da cultura, dos costumes, da língua e o intercâmbio surgiu a partir dessa necessidade de fazer com que o povo Juruna lá do Paquiçamba tivesse um contato com o povo Juruna lá do Parque do Xingu, onde a cultura, os costumes e as tradições ainda permaneciam intactos e trazer um pouco desses elementos, por exemplo, a pintura corporal, o artesanato, a música, trazer esses elementos da cultura Juruna lá do Parque do Xingu para lá, para o meio do povo Juruna do Paquiçamba, para que eles começassem a colocar em prática. (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

É importante ressaltar que seu Fortunato Juruna já estava nessa época com noventa e poucos anos e muita coisa podia não lembrar mesmo. Até porque seu Fortunato viveu os tempos mais duros do contato, no qual tudo que era visto como pertencente ao modo de vida indígena, principalmente a língua, era visto como cultura inferior ou na maior parte das vezes nem cultura era considerado. Então Fortunato Juruna foi obrigado a silenciar. Toda a geração de Seu Fortunato Juruna foi obrigada a esquecer. A escola missionária faz um movimento inverso, agora tem que lembrar, a Escola passa a ser o lugar de evocação da memória. Professora Lusiane explicou, em sua visão, o difícil contexto no qual a escola se situava:

A ideia na época era fazer com que a Funai reconhecesse que de fato eles eram indígenas porque, assim, a princípio quando a gente tava à frente da demarcação da Terra Indígena ali do Paquiçamba tinha inclusive ajuda crucial da igreja, da Pastoral indigenista, do CIMI e também e do Ministério Público e, em várias reuniões, várias conversas foram colocando essa questão de que os juruna não eram mais índios e por não serem...que eram caboclos, que estavam misturados com negros que eram ribeirinhos, mas índios eles não eram. E isso abria espaço para se contestar o direito à terra. Então, é ... os próprios Juruna, eles também demonstravam essa preocupação, eles mesmos acreditavam que não tinham mais direitos à terra considerando que não sabiam mais muito sobre a língua, sobre a cultura, sobre os costumes. A ideia também era trabalhar também a questão da identidade e da autoestima do povo (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

⁸⁷ Durante a pesquisa de campo acompanhei uma conversa no pátio da escola, no qual a professora Eliete Juruna narrou a sua experiência em uma dessas viagens que foi realizada no Parque Indígena do Xingu, hoje denominado Terra Indígena Xingu. Mencionou que foram recebidos pelos parentes Juruna com um ritual de flautas na maloca grande, passando a partir daí a descrever o ritual, as flautas, os ornamentos corporais com emoção.

Nessa perspectiva, vivia-se um contexto adverso para que os Juruna avançassem em seus objetivos políticos, que envolvia a revisão dos limites do território com a retomada de áreas que consideravam fundamentais para seu projeto no presente e para o futuro. Daí, na visão da professora-missionária, a escola ter trabalhado a subjetividade do grupo.

Este processo de descoberta, de autoafirmação, de luta contra o “preconceito étnico” das instituições foi, de certo modo, um ponta pé inicial, mas que, por aquilo que se depreende das fontes, marcou o início de muitas novidades, saberes, práticas e conflitos. As estruturas de dominação em que os Juruna estavam inseridas eram profundas, e mudar uma “consciência infeliz” para uma nova consciência étnica não se dá rapidamente. Entretanto, a cultura escolar dos missionários provocou inquietações e vontade de saber mais sobre o mundo que os rodeava e sobre eles mesmos.

Em relação a efetivação dos intercâmbios, professora Lusiane afirmou que:

de fato, chegou a sair umas lideranças que foram e fizeram esse intercâmbio lá no Parque Indígena do Xingu, conversaram com alguns indígenas de lá e que repassaram algumas informações pra eles e eles chegaram na aldeia e multiplicaram. Só que quando aconteceu esse intercâmbio eu não estava mais na aldeia. o projeto nós escrevemos, a equipe que estava lá. Mas a execução eu não estava mais lá. Foi outra equipe que levou eles (Entrevista, profa. Lusiane, 2021).

Essa ideia foi retomada pelos Juruna somente em 2009, quando o projeto de intercâmbio cultural com os Juruna do Parque indígena do Xingu foi concretizado. Sobre esse intercâmbio, Sheyla Juruna afirmou:

Em 2009 existia um recurso que a Norte Energia disponibilizava para a cultura. Então, era trinta mil reais por mês para fazer atividades na questão cultural. Na época eu era liderança da comunidade, o que que eu fiz? Eu nunca tive contato com a Norte Energia, mas como o Fernando era a segunda pessoa que me acompanhava, eu fiz o projeto para levar os indígenas da Volta Grande e nós daqui. Foi o primeiro projeto de intercâmbio cultural com os nossos parentes Yudjá no Mato Grosso, no Parque Indígena do Xingu. Esse projeto ficou em torno de mais ou menos trinta mil reais, mas que abrangeu as comunidades do Paquiçamba e nós da Boa Vista, basicamente esse grupo. Tudo foi relatado, documentado em foto e em vídeos. No retorno eu fiz uma festa de repasse na comunidade, tudo foi eu que organizei o projeto com a solicitação. A gente fretou um ônibus, eu que organizei a logística. O recurso que foi disponibilizado para cada pessoa foi dado uma porcentagem para alimentação na viagem. Foi o I Encontro, eu levei o Paquiçamba e o pessoal daqui. Foi o primeiro contato que a gente teve. Nós passamos um mês lá no Mato Grosso. Tinha festa e fomos bem recebidos. Tivemos aula com os professores, teve uma troca muito boa, a gente conseguiu aprender muita coisa. A gente anotava, a gente teve muito pouco tempo, mas a gente aproveitou bem. A gente dançava o kariá, a gente tomou o caxiri, visitamos a aldeia Tubatuba, visitamos a aldeia Paquiçamba lá. No início lá não tinha também muita aldeia, foi criando depois três, quatro aldeias. Lá a gente participou de vários processos de questão interna lá cultural de purificação, alguns rituais como a roda pra beber o Kariá, as danças, os ornamentos. Foi feita toda essa interação lá com eles. Aí nós ficamos de retornar, mas o retorno já não foi assim com um grupo grande e já foi com a empresa Vertic a frente (Entrevista, Sheyla Juruna, 2022).

A ideia seria que os intercâmbios poderiam funcionar como uma estratégia importante para a aprendizagem da língua Juruna, mas perceberam que a cultura e sua apreensão envolvem processos mais complexos. O fato de terem sido acolhidos pelos Juruna do PIX talvez tenha sido o movimento mais importante nesta fase dos intercâmbios, pois serviu para a reafirmação de laços de pertencimento a uma cultura que aos poucos foi ganhando força como sua.

Foram organizados três intercâmbios, sendo o primeiro pensado e organizado diretamente pelos Juruna, mas com recursos da empresa Norte Energia e os dois últimos já totalmente organizados por tal empresa por meio de uma agência de consultoria. Esses intercâmbios também se deram no sentido inverso. Os Juruna do PIX vindo para a aldeia Paquiçamba. Valda Juruna contou: “Veio gente do Mato Grosso que ensinou os homens a fazer remo, canoa, aprender a fazer o caxiri”.

No período em que as professoras-missionárias estiveram à frente da escola foram trabalhados os intercâmbios culturais com e entre os Juruna do médio Xingu, procurando promover reuniões entre os Juruna da terra indígena Paquiçamba e os demais Juruna que se encontrava no médio Xingu, como os Juruna do km 17 e as famílias Juruna que viviam espalhados pela Volta Grande do rio Xingu fora da TI Paquiçamba.

Marino Juruna lembrou que a escola missionária procurava trabalhar “tanto dentro da sala de aula como fora. Eles sempre orientavam e organizavam fora da sala de aula eventos, reuniões e manifestos, essas coisas assim. A gente foi muito pra esses manifestos organizados pelo CIMI”. A Elaboração de documentos ancorados na atual Legislação Indigenista favorável aos povos indígenas, os intercâmbios culturais, a participação política foram práticas importantes da cultura escolar da escola missionária que incentivadas na escola foram sendo apropriadas pelos Juruna.

“Assuntos que estudaremos nesta parte

- 1- o direito de cada comunidade se organizar do seu jeito
- 2- o direito de criarem organizações indígenas
- 3- o direito à própria cultura
- 4- o direito de usar a própria língua na escola e de ter seu próprio jeito de ensinar
- 5- o direito à autonomia
- 6- o direito de se defender na justiça sem precisar do órgão indigenista
- 7- o que a constituição proíbe aos índios?”

(trecho extraído da cartilha os direitos indígenas na Constituição federal, produzida pelo CIMI, 1993, p.65)

6. NOMEANDO A ESCOLA, NOMEANDO A SI MESMOS: “Tanto dentro da sala de aula como fora eles sempre orientavam e organizavam esses eventos, reunião, manifestos, essas coisas assim...”

Com a nova composição da Equipe do CIMI, composta pelas professoras-missionárias Lusiane e Kariny e mais a Equipe Itinerante, as entidades definiram que a política da Escola estaria assentada no resgate cultural, mas sem abandonar conteúdos que visassem a situar os Juruna diante de um contexto mais amplo no qual estavam inseridos. A compreensão dessa dupla posição da Escola que a situava num diálogo dialético cultura/escola/sociedade envolvente fundamentou a práxis pedagógica missionária. Assim, a luta pela retomada de terras que reconheciam como suas tornou-se importante ao lado da valorização de personalidades que consideravam importantes na história Juruna. Os intercâmbios culturais, as reuniões coletivas, os encontros promovidos entre os parentes Juruna faziam parte do conjunto de ritualizações da escola nesse período.

Neste capítulo contextualizo o processo inicial de luta dos Juruna pelo reconhecimento oficial das terras que ocupavam. No âmbito da Escola esse processo de luta pelo território foi retomado pelas reivindicações de recuperação de antigas áreas de uso, de ocupação e de valor simbólico e cultural. Áreas que não haviam sido contempladas nos anos noventa. Com o avanço do Projeto Hidrelétrico de Belo Monte, o povo Juruna da TI Paquiçamba se vê novamente ameaçado em relação a sua permanência no território e a sua sobrevivência.

Assim, este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, trago aspectos da histórica luta dos Juruna para se manterem na área do médio Xingu. Inicialmente Fortunato Juruna, liderança tradicional do povo Juruna, liderou esse processo, culminando com a demarcação oficial da TI Paquiçamba nos anos de 1990. Entretanto, paralelo a luta Juruna novas ameaças continuavam surgindo como o Complexo Hidrelétrico de Altamira no final dos anos de 1980. Naquele momento a Igreja Católica se fez presente auxiliando os indígenas. No contexto contemporâneo à escola novamente tal projeto foi retomado pelo Estado, estando os Juruna mais uma vez diante das angústias em torno do futuro do grupo e de seu território. Neste contexto, a política missionária vai andar lado a lado com a política dos Juruna de retomada de terras pleiteadas pelo grupo como a política de resgate cultural.

A realização do I Encontro dos Povos Indígenas da Volta Grande do rio Xingu expressa isso. Foi durante este evento que a Escola missionária foi nomeada como Korina Juruna em alusão à indígena que durante sua vida permaneceu no território, criando os filhos e depois os netos. Os intercâmbios culturais promovidos pelas professoras-missionárias na aldeia e extra aldeia foram espaços importantes de rememoração da memória, reunindo os parentes e trazendo

os mais velhos ajudando os Juruna a compor histórias que acreditavam estar perdidas. Mas todo esse processo começa a mudar a partir da transição da gestão da escola em direção às intervenções da SEMED/Altamira. A escola, apesar da resistência das professoras-missionárias, começa a ser transformada por dentro.

Na quarta parte abordo o processo de cisão da política Juruna em relação a política missionária, momento em que as lideranças da aldeia Paquiçamba quiseram resguardar o direito de fazer suas próprias escolhas, demonstrando que a cultura escolar da escola missionária não estava isenta de conflitos.

6.1. FORTUNATO JURUNA E A LUTA PELAS TERRAS OCUPADAS PELOS JURUNA

As primeiras notícias que se têm nos arquivos da Funai sobre os Juruna são de 1981. Tais notícias se referem a “acontecimentos estranhos” relatados por colonos⁸⁸ que haviam ido se fixar na Gleba Paquiçamba, às proximidades do igarapé Furo Seco. Segundo os colonos, há seis meses estavam sendo importunados por indígenas que lhes apareciam na mata com o rosto pintado de preto e com os cabelos presos no alto da cabeça, portando arcos e flechas em posição de ataque. Durante à noite, suas residências eram alvo de pedradas de modo que não conseguiam dormir e nem mais trabalhar. Os animais domésticos eram encontrados mortos e pedaços de paus e cruces eram deixados no interior das casas que moravam. Amedrontados, os colonos foram pedir socorro às autoridades competentes em Altamira.

Atendendo às denúncias dos colonos foi organizado uma Expedição composta por funcionários vinculados ao INCRA e a Funai, acompanhados por uma guarnição da Infantaria de Selva do Exército - 51 BIS, pois pela descrição dos colonos acreditava-se na possível existência de índios arredios que pudessem estar perambulando na área. Entretanto, a expedição chegando ao local e se deparou com um senhor de 73 anos de idade, denominado de Francisco da Silva e que, segundo relatório do INCRA, se dizia “dono do lugar”. Acontece que Francisco também era conhecido como Fortunato Juruna e há mais de 60 anos morava no Igarapé Furo Seco e que segundo os denunciante era o responsável por todas aquelas ocorrências que estavam acontecendo com as suas famílias.

⁸⁸ As famílias que se viram envolvidas pela disputa com os Juruna ora são referidas nos documentos oficiais como “colonos”, ora como “posseiros”. À medida que o conflito tomava forma as denominações também variam de acordo com o discurso das instituições. A Funai, em determinado momento, passou a utilizar o termo “invasores” para se referir as famílias de não indígenas, demonstrando as diferentes classificações atribuídas seja pelo contexto da disputa como pela ótica do Estado aos grupos sociais envolvidos.

A constatação da existência de indígenas dentro da Gleba Paquiçamba gerou celeumas entre as Instituições, pois esta área havia sido recortada pelo Estado para servir aos propósitos do Projeto de Colonização e estava sob a jurisdição do INCRA. Havia três anos que a família do senhor Amado Dias morava em um sítio localizado às proximidades da casa de Fortunato Juruna que, inclusive, havia se mudado para lá a convite do próprio Fortunato, constando na documentação que “eram amigos e viviam em harmonia”.

É possível, então, que Fortunato com 73 anos de idade, já idoso para o trabalho pesado na roça e na mata, tenha chamado o amigo Amado Dias para que assim pudessem se ajudar, pois a família de Amado Dias se encontrava vivendo com dificuldades em Altamira. A família de Amado, inclusive, tinha roças na área, o que demonstra que a relação de confiança era estabelecida entre ambas as partes. Isto também deve ter contribuído para que o senhor Amado se sentindo seguro da relação de amizade, posteriormente, tenha chamado o seu filho Raimundo e depois seu cunhado Hugo para também viverem lá. É claro, que com o consentimento de Fortunato, pois consta nos Relatórios que o indígena não se opôs a chegada de parentes de Amado.

As desavenças começaram em 1979, quando o filho de Amado solicitou junto ao INCRA⁸⁹ uma Licença de Ocupação da área onde morava, ocorrendo deste modo uma quebra nas relações de confiança e de reciprocidade entre ambos. Para surpresa das Instituições Fortunato Juruna também tinha documento emitido pelo INCRA datado de 1976, demonstrando que o indígena não estava alheio aos acontecimentos em sua volta e às mudanças que estavam sendo impetradas pelas políticas de ocupação de terras engendradas pelo Estado naquela área, momento em que um documento escrito, emitido pelo INCRA, passou a ser importante. Entretanto, não era com base neste documento que Fortunato Juruna defendia “ser seu território”, pois, por esse expediente, estaria tudo resolvido com cada família, com seus respectivos documentos dando direito, pela ótica do Estado, a ocupação e uso daquelas terras.

Fortunato Juruna não aceitava a permanência da família de Amado, pois, pela ótica indígena, aquelas terras pertenciam aos Juruna. O conflito envolvendo seu Fortunato Juruna e a família de colonos foi revelando aos poucos uma outra percepção do espaço, não do espaço vazio tão propagado pelo Estado nas campanhas do período, mas do espaço apontado por Certeau (2014, p.198) como um “espaço praticado”, vivido no âmbito das práticas cotidianas dos Juruna. Uma territorialidade indígena foi emergindo mediante o conflito, até porque o contato, segundo Gallois (2004), um contexto de confronto entre lógicas espaciais diferentes.

⁸⁹ Em 1970, a colonização terá caráter público e será desenvolvida pelo INCRA através da distribuição dos lotes de 100h através dos Projetos Integrados de Colonização - os PIC (NEVES, 2009).

Neste caso, Fortunato Juruna ao contestar a ocupação dos colonos estava afirmando a existência dos Juruna no mapa oficial do Incra, na área da Volta Grande.

Saindo do igarapé Furo Seco e entrando no rio Xingu a expedição oficial foi constatando a existência de mais famílias de Juruna vivendo às margens deste rio, como as famílias de Manuel Juruna e de Alvina Juruna, ambos sobrinhos de Fortunato. O INCRA com o intuito de resolver logo a questão se baseou na racionalidade estatal propondo a distribuição das famílias por lotes, beneficiando as principais famílias envolvidas na disputa. Entretanto, seu Fortunato Juruna não aceitou esta solução obrigando as instituições a finalmente a conhecerem a área do litígio. Em 1981, a Funai constatou um total de 75 indígenas Juruna vivendo às margens do rio Xingu e nos igarapés Escondido e Furo seco, desenhando a partir de Fortunato uma rede extensa de parentesco entre as famílias Juruna. A área foi descrita pelo INCRA como rica em “castanhais e de floresta heterogênea com árvores nativas de elevado valor econômico como cedro, acapu, maçaranduba”, além de seringueiras tanto nas ilhas como na área de terra firme, sendo áreas que faziam parte da economia dos Juruna.

Áreas cortada por furos e igarapés que pela descrição da Funai era diversificada quanto a existência de animais de caça como: jabuti, veado, tatu, porco, cotia, paca. Essa diversidade também foi estendida às áreas de pesca, que os Juruna praticavam nos furos, igarapés, igapós e no próprio rio Xingu. No verão, aproveitavam o surgimento das praias para a captura de quelônios e de outros peixes típicos desta estação. Os usos que realizavam desses espaços demonstram a apropriação realizada pelo grupo, tornando-o um “espaço habitável”. Essa fartura talvez tenha encorajado a família de Amado a romper as relações de amizade com Fortunato Juruna na busca de legalizar a ocupação de sua família junto ao INCRA. A situação se agravou em 1981, pois o INCRA fez emissão de novos documentos de posse, desta vez para a esposa de Amado, de modo que em 1982, o INCRA já tinha constatado a existência de 20 colonos vivendo nessas terras, muitas deles incentivadas pela distribuição de títulos emitidos pelo próprio Estado. Os conflitos se acirram pelo uso dos castanhais, recurso que “era difícil de precisar em qual lote os mesmos estavam concentrados pois as castanheiras estavam dispersas uma das outras”, segundo o INCRA. O conflito foi dando visibilidade a uma territorialidade construída por operações específicas e que se desviavam da lógica racionalizadora do Estado. Saraiva (2008) afirmou que a lógica Juruna para o uso dos castanhais remetia ao parentesco, pois esses eram definidos pelos Juruna como heranças de família⁹⁰. Nessa perspectiva, mais do

⁹⁰ Lógica ainda importante. Durante minha presença na aldeia Paquiçamba ao perguntar sobre os direitos de ocupação do Território por meio de fundação de novas aldeias uma das lideranças mencionou que uma das cisões ocorreu devido a derrubada de oito castanheiras, fato que causou repúdio dos mais velhos que ao lamentarem o

que uma fonte de renda, os castanhais são importantes marcos de ocupação do território, remetendo a tempos em que os Juruna andavam na mata acompanhando os pais e os avós, tendo um forte valor emocional. Segundo Gallois (2013, p.6) território “remete à construção e a vivência culturalmente variável da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. Ainda esta autora sugere que o conceito de “limites” para os indígenas vai surgindo mediante a experiência de confrontos deles com os invasores, assinalando que os espaços eram percorridos livremente por eles. Deste modo, a partir do avanço das frentes extrativistas na Volta Grande do Xingu, os Juruna viam cada vez mais reduzir sua autonomia territorial, o que se acentuará com a política de ocupação e de desenvolvimento regional levada a frente pelo Estado nos anos de 1970.

Em 1982, na Delegacia da cidade de Souzel (atual município de Senador José Porfírio, também com área na Volta Grande do Xingu) os colonos fizeram uma queixa crime contra Fortunato Juruna afirmando que ele “vinha monopolizando a área chegando a interromper o escoamento de produtos agrícolas”. O Delegado diante da situação apreende 31 caixas de castanha e Fortunato Juruna comparece à Delegacia e reafirma seus direitos sobre o território e ameaça os colonos de morte. Diante da resistência de Fortunato em não aceitar a geografia oficial imposta pelo INCRA, este órgão de terra passa a questionar a identidade indígena e culpar a Funai pela situação de litígio. A Funai, então, propôs a criação de uma área indígena dentro da Gleba Paquiçamba, que seria destinada aos Juruna, argumentando a ilegalidade dos lotes que haviam sido distribuídos às famílias de colonos pelo INCRA. Dado o acirramento dos conflitos e alertas de autoridades locais acerca de uma iminente tragédia na área foi assinado um acordo entre Fortunato Juruna e o senhor Amado em que as partes aguardariam os processos burocráticos que seriam instaurados pela Funai para identificação e delimitação das terras em disputa, ao INCRA cabendo a busca por outra área para o assentamento destes colonos. O conflito por essas terras tendo à frente Fortunato Juruna colocou estes indígenas na ordem do dia das Instituições.

A luta de Fortunato Juruna pelo território contribuiu para que a Funai instaurasse os trâmites legais para assegurar os direitos territoriais dos Juruna, bem como evitasse o contínuo avanço de ocupações sob as terras que os Juruna viviam. Em 1983, o relatório de Identificação atestou a imemoriabilidade dos Juruna sobre as terras onde a r-existência viva de Fortunato Juruna foi fundamental para que a Funai fundamentasse o relatório de identificação da terra em disputa. A memória de Fortunato estabeleceu uma continuidade com os antigos Juruna diante

fato recorriam a uma memória afetiva sobre essas árvores. Em outro momento da conversa essa mesma liderança utilizou como referência a localização dos castanhais em atenção a fixação de uma nova aldeia.

dos brancos que questionavam tal possibilidade. De acordo com Nora (1993, p.9), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. Para Certeau (2014, p.150) a “memória sob a sua forma prática ela não possui uma organização já pronta de antemão, sendo mobilizada ao que acontece, uma surpresa que ela está habilitada a transformar em ocasião, ela só se instala num encontro fortuito, no outro”. No caso dos Juruna, Fortunato (Figura 53) como representante mais velho do grupo e hábil conhecedor daquelas terras e da história de seu povo mobilizou suas energias e fundamentalmente as suas memórias no processo de disputa territorial.



Figura 53 - Fortunato Juruna em sua casa no Igarapé Furo Seco

Fonte: Marcia Saraiva, 2000

No litígio, a Funai também se fundamentou em registros históricos referentes à presença dos Juruna no rio Xingu, documentada por missionários e por representantes de governo desde o período colonial quando a ocupação portuguesa avançava pelo vale amazônico. Neste período é registrado a ocupação Juruna na foz do rio Xingu. As pressões das expedições lusas no século XVII fez que os Juruna buscassem cada vez mais refúgios acima das cachoeiras (GALVÃO, 1979), em direção às cabeceiras do Xingu.

No século XVIII, a presença do grupo foi registrada pelo padre Roque Humberptfindt que em 1750, verificou a existência de quatro aldeias pequenas, localizadas em ilhas no rio Xingu (OLIVEIRA, 1970; AFONSO; GOES, 1983). São descritos como indígenas guerreiros

e que buscavam fugir do contato com o branco. Os deslocamentos dos Juruna foram registrados tanto por missionários como por viajantes e pesquisadores que adentraram pelo Xingu. Em 1897, Coudreau ([1896] 1977) fez referência à presença dos Juruna na localidade do Jurucuá, quando viviam aldeados em torno do líder Muratu. Segundo o registro de Coudreau ([1896] 1977), a situação dos Juruna era precária, pois “outrora o grupo era numeroso”, “no passado chegava a 18 malocas”. Muratu também foi referenciado pelo padre Krautler que detalhou que um grupo sob sua liderança vivia na Ilha de Murutá, entre as cachoeiras do Jurucuá e Paquiçamba. Tal padre também menciona a existência de outra aldeia de Juruna, denominada Deserto, que ficava a jusante da foz do rio Bacajá. O grupo liderado por Muratu era o que lutava pela existência no curso médio do rio Xingu. Eram os Juruna que insistiam em permanecer e ficar nas terras tradicionais. Fortunato Juruna ainda guardava lembranças desse tempo de quando o avô Muratu era o chefe dos Juruna.

As memórias de Fortunato Juruna narram a história do grupo no documento oficial da Funai, indicando que as famílias Juruna eram originárias do grupo do avô de Fortunato, o tuxaua Muratu. A Ilha de Murutá foi narrada por Fortunato como o lugar em que os Juruna viviam aldeados em um tempo em que mantinham pouco contato com os brancos. Este lugar também foi mencionado para mim, por Manuel Juruna, como o local em que existia uma aldeia Juruna e que sua mãe, Emília Juruna, vivia lá com os pais. Ainda segundo Manuel Juruna, foi na localidade denominada Buraco, que sua mãe foi viver com seu pai, o seringueiro Raimundo de Azevedo. Assim ele contou “o meu pai pegou ela, juntou-se com ela ali na banda do Buraco. Por ali ele cortava seringa, ali no Bom Jardim, ele riscava seringueira pra li também. Aí ele tomou de conta e construiu a família dele”, demonstrando que com o avanço dos brancos os Juruna ora foram se mudando de lugar, ora se acomodando em novas relações sociais.

No Igarapé Dibanda já se demarca um tempo no qual os Juruna passaram a ter contatos mais intensos com os regionais. Devido a um surto de gripe os sobreviventes do grupo se deslocaram para as proximidades do igarapé Furo Seco. Este sendo remetido como o último lugar onde o grupo vivia reunido, com as famílias se concentrando em volta da casa de Fortunato Juruna. Pietrafesa de Godoi (1999, p.112) afirma que a “memória se inscreve no solo do lugar” e que o “espaço serve para pensar o tempo”. Ainda de acordo com esta autora, a “escolha dos lugares não é arbitrária correspondendo a itinerários que foram seguidos pelo grupo e nos quais as imagens que são situadas obedecem ao desenrolar de sua história”. Surge deste modo, uma “retórica da caminhada” na voz de Fortunato Juruna e que no momento presente é atualizada pelo sobrinho Manuel Juruna, o atual líder da aldeia Paquiçamba.

Nesse processo de andanças e deslocamentos no qual os lugares de ocupação serviam como marcadores de um tempo, Fortunato Juruna se constitui naquilo que Nora (1993) denominou de “homem-memória”. Fortunato se impõe diante das “autoridades” contando o que viu, viveu e ouviu, trazendo as ações e escolhas que o grupo de Muratu teve de fazer pela sobrevivência na Volta Grande do rio Xingu, pois permanecer nesta área implicava em estar em contato permanente com os brancos. Segundo Certeau (2014, p.191) “toda descrição é mais que uma fixação, é um ato culturalmente criador, ela é então fundadora de espaços”. Então, por meio de uma narração descritiva dos lugares que viveram e que andaram não apenas contam uma história que já passou, mas que ao narrá-la vão reconhecendo esses lugares como seus, remetendo a uma existência concreta nessas terras.

Seu Manoel Juruna lembrou desse tempo como o período que “o branco botava lei nos índios.” Assim ele narrou as consequências das frentes extrativistas e seus impactos no modo de vida Juruna:

Naquele tempo que a gente vivia só na aldeia, aí vivia mais. Quando o seringalista chegou naquela época da seringa, aí eles quase invadiram a aldeia da Beirada do rio e faziam coisas que não podia fazer, mas como eram mais do que a gente. Eles tomavam as mulheres dos índios, mandavam os índios falar que nem eles. Tinha os meus tios, o Fortunato, o Paulo eles tudo não foram criados realmente com o pai deles, foi com o branco, aí eles não queriam que eles falassem a língua indígena. Não, vocês não podem falar com essa língua nossa aqui. O Paulo foi criado com o Seu João Cicica de Oliveira, foi quem criou o Fortunato e o Paulo e muito e muitos aí. O Seu Zé Grosso se juntou com a Viroca e a Viroca tinha o Pinã, o Xuré e o Cuximão e se fazia do mesmo jeito, não, não é pra falar a língua indígena só o português e aí foi criado tudo assim, o branco que botava lei nos índios, tem que fazer desse jeito (Entrevista, Manoel Juruna, 2022).

Na memória de Manuel Juruna é em decorrência desta violência que a vivência em aldeia se tornou insegura, os tornando vulneráveis a possíveis ataques dos seringalistas que para lá iam com objetivo de capturar as mulheres Juruna para viverem com os seringueiros. A partir das composições dessas famílias, Manuel Juruna destacou os processos educativos desencadeados na vida das novas gerações, que eram criadas mediante novas lógicas culturais. A adoção da língua portuguesa é destacada por ele como um símbolo importante da dominação dos brancos. Segundo Neves (2009) esses novos laços parentais ocasionaram profundas mudanças nas crianças adotadas, geralmente meninos ganhavam um sobrenome não indígena e passavam a ser o que esta autora denomina de os “mediadores do contato”. O segundo casamento da mãe de Fortunato, a índia Korina expressa essas mudanças relatadas por Manuel Juruna. Os casamentos com os seringueiros passaram a ser recorrentes. A geração de Fortunato Juruna passou a viver em contato com os brancos compartilhando não apenas das relações de

conflito, mas das relações matrimoniais, de amizade, de troca e de sobrevivência nesta área⁹¹. Se para os brancos isto significou uma estratégia de dominação (NEVES, 2009), para os Juruna as alianças passaram a significar um pouco mais de segurança para continuarem transitando nas terras que ocupavam. Fortunato Juruna se constituiu em um desses “mediadores culturais” apontado por Neves (2009), que são forjados em relações de poder assimétricas, mas que se investem de conhecimentos do mundo do branco, úteis em contextos de conflitos. O aprendizado do português, os casamentos interétnicos, o uso de novas tecnologias como, por exemplo, um documento escrito declarando posse da terra revelam que para transitar em um mundo em que o branco manda é preciso possuir apreensão de conhecimentos e estratégias que foram vivenciadas nessas novas relações de subordinação, mas também de apropriações por parte dos Juruna.

Além da violência a incorporação dos Juruna à economia da borracha contribuiu para a dispersão, pois com esta economia em alta, a extração da seringa tornou-se uma possibilidade de trabalho, principalmente para os jovens do sexo masculino. Seu Manuel Juruna começou a trabalhar como seringueiro aos 18 anos de idade. Depois de ter ficado órfão de pai e mãe viu no corte da seringa uma alternativa de serviço. À medida que a demanda aumentava, os Juruna se deslocavam para seringais mais distantes de seus locais de moradia. Seu Manuel relatou que foi trabalhar no corte da seringa em terras localizadas no município de São Félix do Xingu, na localidade conhecida como Porto Seguro. Neste processo de deslocamentos, em que os homens se deslocavam para áreas distantes, as mulheres Juruna são lembradas como as que ficavam no território, principalmente a indígena Korina Juruna que, junto com as filhas, contribuiu para a permanência dos Juruna na terra, enquanto os homens se deslocavam em busca de trabalho.

Mesmo diante dos casamentos com os brancos e da incorporação da geração jovem na economia extrativa da borracha, as mulheres Juruna são lembradas como as mantenedoras do território e dos elos de parentesco do grupo. A construção da rodovia Transamazônica⁹² traz novos reordenamentos espaciais, tornando o avanço dos brancos sobre as terras ocupadas pelos indígenas algo irreversível. Os conflitos com a família de Amado expressam uma dinâmica que estava para além dos Juruna⁹³.

⁹¹ Segundo Neves (2009) uma das estratégias adotadas por não indígenas para assegurar mão-de-obra e neutralizar a reação indígena diante da exploração do látex foi o parentesco, no qual as crianças do sexo masculino foram adotadas sob um sistema que esta autora denominou de “filhismo”.

⁹² No processo de construção desta rodovia, o papel da Funai era, sobretudo, o de pacificação dos indígenas (DAVIS, 1978).

⁹³ A construção de estradas fazia parte de uma política do Estado brasileiro atrelada à implantação de grandes projetos na Amazônia, o que segundo seus ideólogos e realizadores contribuiria de modo decisivo para o processo de comunicação e integração do território nacional, sendo a abertura da Transamazônica e de outras estradas a expressão concreta dessas políticas (OLIVEIRA, 1995).

Em 1983, devido ao conflito instalado entre os Juruna e a família de colonos foi instituído um Grupo de Trabalho pela Funai que, ao chegar ao Furo Seco para realização dos estudos referentes à Identificação e Delimitação da área, já encontrou as famílias Juruna “vivendo espalhado ao longo do rio Xingu, misturados aos regionais”, e coadunando as suas práticas de sobrevivência às diversas frentes de trabalho que iam se instalando com a abertura de estradas, fazendas e áreas de garimpo (RELATÓRIO, 1983 p.2). Mesmo diante de várias situações adversas a genealogia feita a partir de Fortunato Juruna revelava a existência de uma rede de parentesco, constituída da formação de famílias com indígenas da etnia Arara e principalmente com não índios, sendo o parentesco um elo que os mantinham unidos entre si e com as novas adesões desencadeadas pelo contato. A luta de Fortunato Juruna contra a família de colonos marcou o primeiro embate pelas terras que ocupavam e culminou com o início do processo para o reconhecimento oficial, por parte do Estado brasileiro, da TI Paquiçamba na Volta Grande do Xingu. No final dos anos de 1980, com projetos desenvolvimentistas em curso nessa área, os Juruna continuavam tentando assegurar essas terras como suas.

Em 1989, o território Juruna sofre ameaça da implantação do Complexo Hidrelétrico de Altamira, que previa a construção de duas hidrelétricas no Xingu, Kararaô e a Babaquara⁹⁴. Segundo Castro e Andrade (1988), o complexo envolvia um gigantesco plano de aproveitamento hidrelétrico da bacia do rio Xingu e representava uma ameaça aos povos indígenas que habitavam esta área. Miranda (1988) alertava que a construção de um sistema de barragens no rio Xingu acarretaria importantes alterações nos ecossistemas terrestres e aquáticos, destituindo as populações que ali viviam de um saber produtivo acumulado por gerações. Em relação aos impactos deste Empreendimento para o modo de vida Juruna Castro e Andrade (1988) previam o risco de perda de parte do território. Para Andrade (1988), os Juruna seriam o povo mais diretamente ameaçado, pois as hidrelétricas previstas inviabilizariam a permanência desses indígenas na Volta Grande do rio Xingu.

Neste contexto, o processo para o reconhecimento político e jurídico das terras ocupadas pelos Juruna ainda não estava finalizado⁹⁵. Em 1987, a área foi demarcada, mas aguardava a homologação do processo. Andrade (1988) ressaltava que sítios ocupados pelos Juruna ainda não haviam sido incluídos para a demarcação e mencionava a existência de famílias Juruna vivendo em ilhas e igarapés ainda não consideradas no processo demarcatório. Áreas onde se

⁹⁴ Andrade e Castro (1988) denunciava que na realidade a previsão era de implantação de mais três barragens no Xingu e mais duas no rio Iri.

⁹⁵ Em 1984, pelo Decreto Presidencial n.89.489 foi criada oficialmente a área indígena Paquiçamba, mas não havia ainda nesse período ocorrido a demarcação física da área.

localizavam seringais também não haviam sido incluídas como pertencentes ao território indígena. A demora da Funai na finalização do processo contribuía para novas invasões tanto no interior da área indígena Paquiçamba como a oeste pelo igarapé Bom Jardim (ANDRADE, 1988).

Diante deste cenário que não era bom para os Juruna foi realizado em Altamira o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, que reuniu povos indígenas do Xingu e de várias partes do mundo com o objetivo de rechaçar a instalação do complexo hidrelétrico de Altamira. No âmbito local, tal encontro teve apoio da Prelazia do Xingu, que liberou o centro de Formação Betânia para os indígenas se reunirem e participarem dos protestos (CAFÉ, 1999). O Encontro teve ampla cobertura na imprensa nacional e internacional e praticamente parou a cidade de Altamira, com a participação de 450 indígenas e com lideranças ligadas ao movimento indígena nacional como: Ailton Krenak, Marcos Terena e Gilberto Macuxi (ACONTECEU, 1989). De acordo com Scherer Warren (1993), este Encontro foi considerado na época a maior reunião indígena do Brasil, no qual teve manifestações de apoio em Londres, Roma e Frankfurt.

Devido à grande repercussão os indígenas conseguiram o arquivamento do Complexo Hidrelétrico de Altamira. Os Juruna estiveram lá participando, sendo este Encontro considerado como mais um evento importante na histórica luta dos Juruna pela manutenção de seu território na Volta Grande do rio Xingu. Em 1990, enfim, a área indígena Paquiçamba foi homologada. Inicialmente planejada para ser demarcada com 6.0000ha foi reduzida para 4.348.2668 ha e com as todas as situações pendentes apontadas por Andrade (1988).

Em 2000, quando as professoras-missionárias iniciaram os trabalhos na escola, os Juruna estavam experienciando o processo de viverem reunidos, com o deslocamento de famílias que moravam dispersas pela Volta Grande do Xingu para dentro do território demarcado. A ideia de passarem a viver reunidos como os antepassados viviam estimulava tanto o retorno das famílias que viviam fora da Terra Indígena como as famílias que lá já viviam. A chegada dos parentes era vista com alegria e entusiasmo pois viver reunidos também significava no momento presente “dar força a aldeia” (SARAIVA, 2005; 2008).

Além do processo em torno de uma ocupação mais efetiva da terra indígena, passou a fazer parte das reivindicações dos Juruna a retomada de terras que não haviam sido consideradas no processo demarcatório nos anos de 1990. Retomar essas terras fazia parte de uma ampla política dos Juruna incluindo a de proteção e preservação dessas áreas, pois havia evidências da presença de sítios arqueológicos que não tinham sido estudados e que, na visão dos Juruna, poderiam trazer informações importantes sobre a história passada do grupo, que os Juruna tanto buscavam no momento presente. Outra preocupação seria quanto ao futuro, uma vez que, com

a chegada de novas famílias, necessitava-se de terras para as novas ocupações. Com isso, a revisão dos limites do território indígena fazia parte de uma política que visava ao futuro do grupo. Deste modo, ocupar o território e retomar terras de ocupação antiga do grupo passavam a fazer parte do processo identitário dos Juruna. Neste momento o CIMI passou a assessorá-los no que dizia respeito à revisão dos limites considerados na demarcação realizada nos anos de 1990.

Por outro lado, este processo vivenciado pelo grupo coincide com a reedição pelo Estado do Projeto Hidrelétrico na bacia do rio Xingu neste momento denominado de “Belo Monte”. As professoras-missionárias buscam situar a escola nessa realidade vivenciada pelos Juruna, direcionando tal instituição aos interesses dos Juruna na luta pelo território e na busca de sua história. O CIMI empenha-se na formação dos indígenas seja na escola ou fora dela. Deste modo, a opção pela escola ligada à Igreja manifestada pelo convite de Manuel Juruna, líder da comunidade, na perspectiva indígena, buscava acesso a conhecimentos que as escolas dirigidas pelos padres tinham, enfoque já conhecido pelos indígenas.

Pautas relacionadas à terra e ao território eram consideradas importantes nas ações do CIMI Norte II⁹⁶, o que significava “não perder de vista as questões dos conflitos das terras indígenas e o tema dos grandes projetos em destaque para a Belo Monte, São Luiz do Tapajós e o Teles Pires (CIMI, 2001). A reedição do projeto hidrelétrico na bacia do Xingu não apenas reavivou a memória histórica da luta Juruna pelo território, mas a mística missionária de “fazer valer o direito de todos viverem numa terra preservada e longe das injustiças sociais, ou seja, numa terra sem males” (CIMI, 2001). O projeto da hidrelétrica Belo Monte significava nessa perspectiva um “mal anunciado que precisava ser evitado”. A própria denominação atribuída a tal projeto nos documentos das entidades era de um “Projeto da morte”. Neste sentido, a política Juruna assim como a política missionária caminhavam juntas e contrárias aos interesses do Estado na Volta Grande do Xingu.

Além da ameaça representada pelo futuro barramento do Xingu para produção de energia elétrica, os Juruna encontravam-se às voltas com questões concretas como as constantes invasões de seus territórios de pesca por pescadores ilegais e frequentes invasões na parte oeste

⁹⁶ Segundo Simões (2010, p. 95) a primeira atitude do CIMI em determinado grupo indígena vem sempre ligado à questão da terra, seja através da formação das lideranças indígenas a respeito de seus direitos, seja através da cobrança direta dos órgãos responsáveis, sendo uma atuação visível na prática missionária das Equipes desde as mais antigas até as mais novas. Para Maestri (2001), o direito à terra passou a ser interpretado e reforçado a luz da compreensão do projeto bíblico de busca da “terra prometida”. Desde 1975, o CIMI determina que uma de suas linhas de atuação está à questão da terra nos primeiros documentos fundacionais desta entidade, cujo objetivo é apoiar decidida e eficazmente, em todos os níveis, o direito que tem os povos indígenas de recuperar e garantir o domínio de sua terra, nos termos do Art. 11 da Convenção 107 da OIT, uma vez que eles são os proprietários originários e parte integrante da mesma terra” (SUESS,1980).

de suas terras, contíguas ao km 27 da rodovia Transamazônica. As ameaças às lideranças da comunidade se tornaram constantes. O assassinato de um filho de Fortunato Juruna dentro da terra indígena gerou uma situação cotidiana de insegurança e insatisfação quanto à ausência da Funai na proteção e fiscalização do território Juruna. As pressões eram sentidas tanto pelo rio como por terra, sendo comum famílias indígenas e ribeirinhas que viviam na Volta Grande denunciarem ao CIMI as pressões que sofriam tanto por fazendeiros como por empresas de mineração, inclusive contando com a ajuda de forças policiais para coibir e perseguir as famílias (CIMI, 2001).

O tema do território e da terra são questões vivenciadas concretamente pelos Juruna. Com isso, as discussões feitas pelas professoras-missionárias revestiam-se de grande ressonância entre eles, pois a didática adotada por elas não se constituía em uma didática neutra, mas fortemente comprometida com a dinâmica política e social enfrentada pelos povos indígenas do médio Xingu. Nesse contexto, a ação dos missionários na Volta Grande foi organizada em duas equipes: uma fixa e uma móvel. Esta última denominada por eles de Itinerante. O trabalho itinerante consistia em visitas às comunidades indígenas que viviam dispersas pela Volta Grande do rio Xingu, geralmente em finais de semana para não atrapalhar as atividades de aula na Paquiçamba.

Ambas as equipes trabalhavam em conjunto sendo que o trabalho feito nas visitas também era realizado na escola com os Juruna. Na Equipe Itinerante fazia parte um indígena Juruna da aldeia Paquiçamba que acompanhava os missionários nas comunidades e famílias visitadas. Na realidade, o trabalho itinerante era um modo que os missionários encontraram de estender às demais comunidades o trabalho que vinham fazendo na escola junto aos Juruna, só que de modo pontual e sem o caráter das aulas, mas possuindo um caráter fortemente político-pedagógico.

Pelo rio, de comunidade em comunidade, e de posse de materiais que utilizavam como recursos didáticos, a equipe missionária ia informando e promovendo discussões e debates com famílias e comunidades visitadas, estas pertencentes a várias etnias como os Xipaia, os Curuaia, os Juruna, os Arara e os Kaiapó da Volta Grande. Tal equipe estendia suas atividades até o rio Bacajá, tributário da margem esquerda do Xingu, junto aos Xikrin da aldeia Potkrô. Os materiais didáticos utilizados eram produzidos pelo CIMI nacional, pelo CIMI Regional e pelos pelas próprias professoras. Entre esses materiais cabe destacar o jornal *Porantim*⁹⁷ e a Revista

⁹⁷ *Porantim* é um jornal impresso pelo CIMI desde 1979 e seu significado remete a língua Santare-Mawé que significa remo, arma, memória (CIMI), simbolizando toda a história desse impresso, em guardar a memória da resistência indígena no país.

Mensageiro⁹⁸, assim como materiais de áudio produzidos pelo Programa Potyrõ⁹⁹. De posse de um gravador colocavam uma fita k-7 para ser ouvida. O tema era “Os Grandes Projetos e os povos indígenas” e posteriormente se fazia um debate sobre o que foi escutado. As cartilhas e os demais materiais eram entregues às comunidades visitadas.

Essa era a dinâmica adotada pela equipe missionária itinerante: ouvir e depois realizar uma discussão sobre a conjuntura dos Grandes Projetos. A metodologia de ouvir as comunidades, suas opiniões e ideias, abrindo espaço para que seus integrantes se colocassem fazia parte do *modus operandi* da Igreja do Xingu. A politicidade proclamada por Freire (2019, p.108) a de que não há

prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. No qual ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica reconhecer. Assumindo-se como sujeito cognoscente, se reconhecendo conhecendo os objetos descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se tornando também significador crítico.

Os princípios pedagógicos de Paulo Freire se uniam ao princípio da entidade em torno da autodeterminação, em que se procurava:

por todos os meios desenvolver aos povos indígenas o direito a serem sujeitos, autores, destinatários de seu crescimento. Reconhecer que, como pessoas e como povo, são e devem ser aceitos como adultos, com voz e responsabilidade, sem tutela, nem paternalismo, capazes de construir sua própria história (SUESS, 1980, p. 62)

Na figura a seguir (Figura 54) foi registrado um desses momentos de andanças dos professores-missionários pela Volta Grande do rio Xingu, sendo possível observar a inscrição na camisa do professor-missionário Marcos Reis, remetendo a sigla das Comunidades Eclesiais de Base - CEBS. Segundo Santos (2006, p.32), “o mais importante nas CEBS seria tornar agentes da história aqueles que até então, foram oprimidos por ela”.

⁹⁸ A Revista Mensageiro nasceu no âmbito do movimento indígena e primeiramente era um informativo que tinha como objetivo conseguir notícias dos parentes em outros Estados e regiões, saber como estavam, e sobre suas lutas, estabelecendo uma comunicação entre os povos indígenas no país. A partir deste formato virou um jornal e posteriormente uma revista. Além de notícias e mensagens dos parentes, traz informações e análises de temas relacionados ao mundo indígena. Grande parte das matérias é escrita pelos indígenas. Cada edição traz matérias em que se procura ajudar as comunidades a discutir sobre educação, saúde, terra, meio-ambiente, política, gênero, espiritualidade e outras questões importantes. Também tem sugestões para o uso da revista em sala de aula. O CIMI também define essa revista como de mutirão e de partilha (CIMI, 2022).

⁹⁹ Potyrõ é um programa de rádio produzido pelo CIMI e gravado em Belém (PA) com distribuição para mais de cem emissoras de rádio em todo o país. Com duração de cinco minutos, em formato jornalístico, o programa aborda a realidade e as culturas dos povos indígenas. Em tupi, Potyrõ significa “trabalho coletivo”, “todas as mãos juntas” (CIMI, 2022).



Figura 54 - Professores durante o trabalho de Itinerância aos indígenas que viviam no entorno da TI Paquiçamba

Fonte: Marcos Reis, 2020

Na percepção missionária, era exatamente isso que estavam fazendo, tornando os indígenas agentes de sua própria história. Ao descreverem a dinâmica desse trabalho os missionários citavam o nome próprio das famílias que visitava expressando tanto uma familiaridade com essa realidade como dando visibilidade às pessoas que ali viviam:

Ao longo dos dias em que a equipe esteve com a comunidade dos Maia pudemos visitar as outras famílias indígenas e ribeirinhas que estão próximas sempre distribuindo material e informando. Entre eles podemos citar as famílias de Neuda Juruna, Vanilson Arara, Faustina Arara, Antônio Kaiapó, Alexandrina Arara e Wellington Curuaia (Relatório, CIMI, 2001).

Para ter uma ideia sobre o que era lido nesse trabalho itinerante, recorri ao exemplar do jornal *Porantim* utilizado na época pelos professores-missionários e professoras-missionárias. Na figura a seguir (Figura 55), tem-se a capa do jornal que foi um dos materiais utilizado pelos professores em trabalhos pelo rio Xingu e afluentes. A Capa do jornal daquele ano, por si só, traduz o que significava a política da implantação de grandes projetos na Amazônia, mostrando um canteiro de obras sendo aberto, atravessando a aldeia. A imagem traz uma informação que remete a uma mensagem de mudança e de ameaça. A presença de uma mulher indígena com o filho no colo, com uma imagem ao fundo remetendo a um cenário de destruição, remete a um

futuro sombrio para os povos indígenas. A linguagem visual utilizada para transmitir a informação não é para ter somente um caráter informativo, mas que requer uma ação.

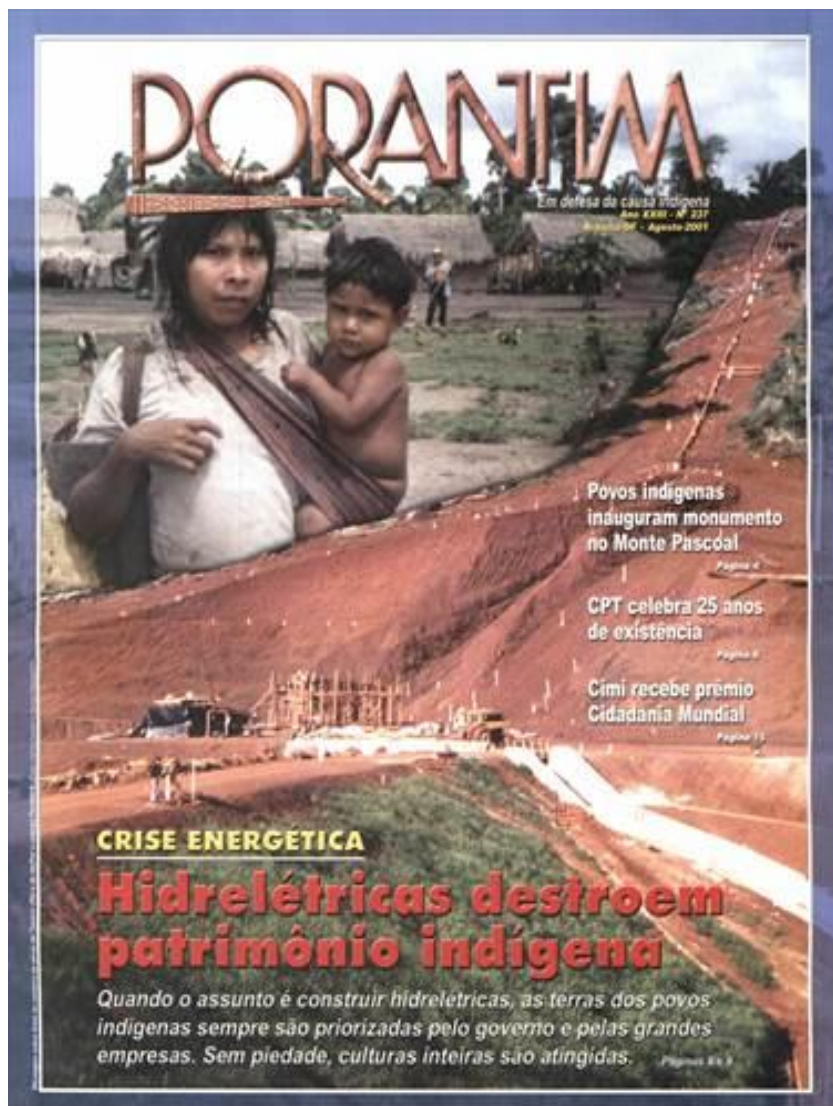


Figura 55 - Capa do Jornal Porantin edição de 2002 que fazia parte do kit utilizado pelos professores - missionários junto aos indígenas da Volta Grande do Xingu

A ação vai ser encaminhada em dois caminhos: a realização de Eventos e a elaboração de documentos para os órgãos públicos, principalmente o MPF. Deste modo, no processo de visitas surgiu a ideia para a realização de um Encontro dos Povos Indígenas do médio Xingu com o objetivo de reunir todas as comunidades que seriam impactadas pelo projeto da hidrelétrica Monte para “refletir, discutir e chegarem a uma conclusão do que pensam e querem para as suas vidas” (CIMI, 2001).

As mesmas mensagens acerca dos grandes projetos eram reproduzidas na Revista Mensageiro (Figuras 56, 57).

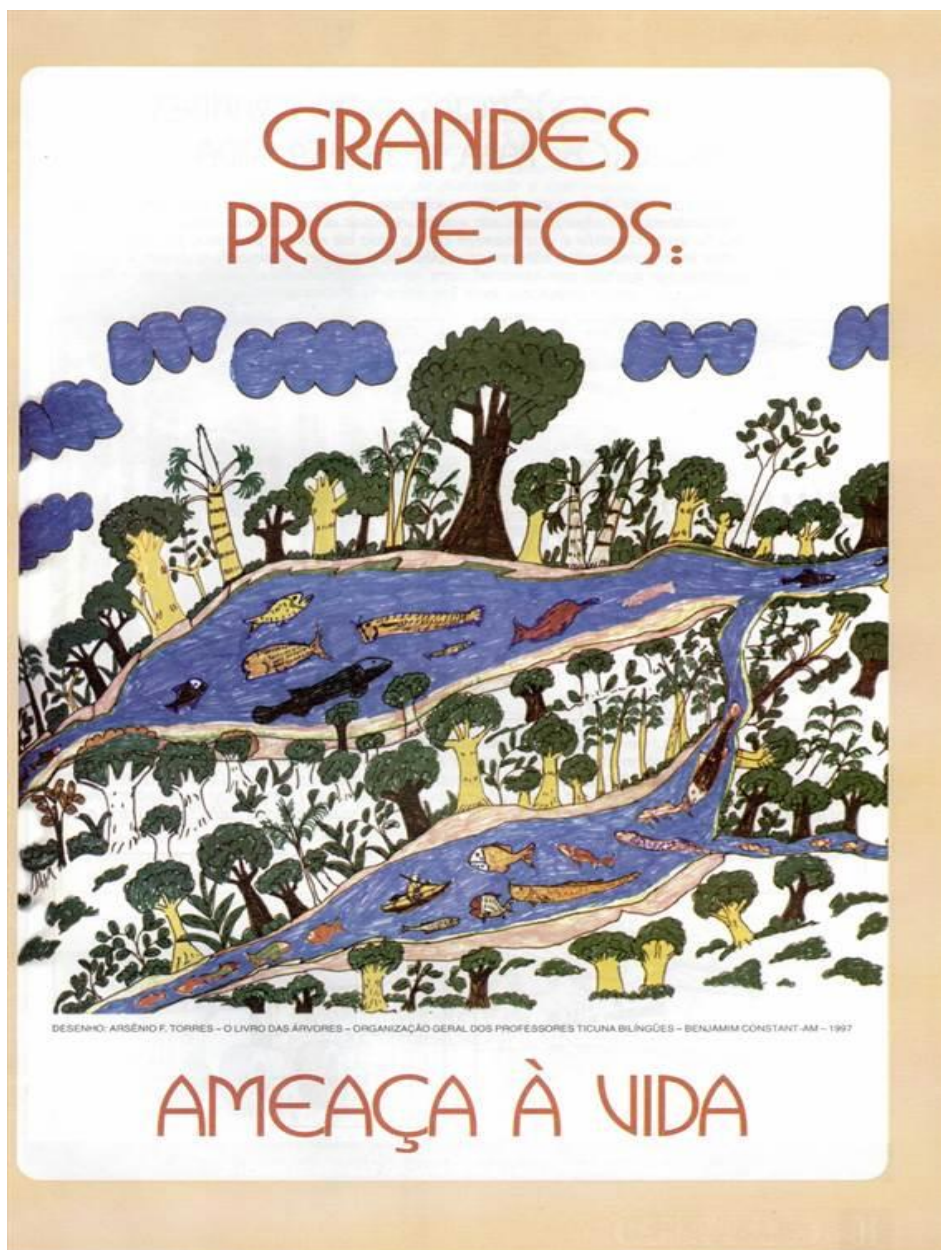


Figura 56 - Cartaz da Revista Mensageiro edição 129, 2001

AS CONSEQUÊNCIAS DOS GRANDES PROJETOS PARA A NOSSA VIDA

Quem de nós, índios ou não-índios, ainda não ouviu falar dos grandes projetos que o governo federal vem implantando há alguns anos em várias regiões do país? São obras gigantes que precisam de muito investimento e que mexem com a vida de muitas pessoas, principalmente das que vivem nos locais onde eles são construídos. Para explicar como funcionam e quais as consequências destes projetos, em especial para as comunidades indígenas, é que o Mensageiro produziu mais um encarte especial.



Os primeiros projetos tiveram início há mais de 30 anos, com os governos militares. Daí surgiram obras como as hidrelétricas, as grandes rodovias e ferrovias, as indústrias de exploração de minérios e muitos outros. Hoje, o governo Fernando Henrique Cardoso tenta retomar essa política através de um plano chamado "Avança Brasil", que visa implantar novos projetos em todo o País. Mas será que essas obras vão trazer apenas benefícios para a população, como dizem os políticos e empresários?



TEXTO: CIMI - GÓTO - ADAPTADO POR MARLY QUADROS E ARTUR DIAS
DESENHOS: ARTUR DIAS - DIAGRAMAÇÃO: DOMINGOS VALENTE

É exatamente isso que está sendo debatido na aldeia do cacique Arauk. Lembrem dele, do programa sobre Saúde? Pois é, o cacique Arauk e a dona Potiara ouviram falar de uma aldeia que fica num município vizinho ao seu e que corre o risco de ser inundada para dar lugar à represa de uma grande hidrelétrica. Ele resolveu então reunir a comunidade para falar sobre o caso. Dona Potiara, que é professora indígena mas conhece bem a cultura dos brancos, também participou da discussão e esclareceu algumas dúvidas. Vamos ouvir o que eles estão conversando?



Felizmente, nossa aldeia não sofre com este tipo de problema, mas isso não quer dizer que nós não devemos procurar saber um pouco mais sobre este assunto, afinal de contas, esses projetos são criados para trazer lucro para a minoria, que já tem muito dinheiro, e prejuízos para muita gente, principalmente para o meio ambiente. A senhora que é professora e já teve a oportunidade de conviver com os brancos e conhecer o seu jeito de pensar, me corrija se eu estiver errado, dona Potiara.

O senhor tem toda razão, cacique. Estes grandes projetos, que no fundo vão servir para encher a bolsa dos aliados do governo, ameaçam a vida e os territórios dos povos indígenas.

Só para dar um exemplo, até 1997 foram 89 áreas indígenas atingidas por hidrelétricas e barragens, e até 2010 a previsão é de que mais 148 terras indígenas estejam na mesma situação. Quem garante que a nossa não será uma delas? É bom que a gente conheça os interesses que estão escondidos por trás das propostas destas grandes obras e os prejuízos que eles trazem para a vida das pessoas.



10
MENSAGEIRO
MENSAGEIRO
11

Figura 57 - Desenho texto da Revista Mensageiro

As imagens são exploradas também por meio de desenhos que no formato de quadrinhos têm uma forte enunciação pedagógica. A exposição é direta e clara de modo que as imagens também podem ser compreendidas independentemente do texto escrito. É possível identificar a linguagem multimodal nesses textos tanto da Revista Mensageiro como do Jornal Porantim. Levando em consideração a realidade educacional dos indígenas à época, o uso desses materiais deve ter possibilitado uma melhor divulgação das informações que os missionários desejavam transmitir aos indígenas, deixando claro o futuro que seria reservado a eles diante dos grandes projetos, pois os materiais indicam como consequências desses empreendimentos capitalistas, a destruição da floresta, o consumo de bebidas alcoólicas, invasão de terras, bem como o aumento da violência e mortes.

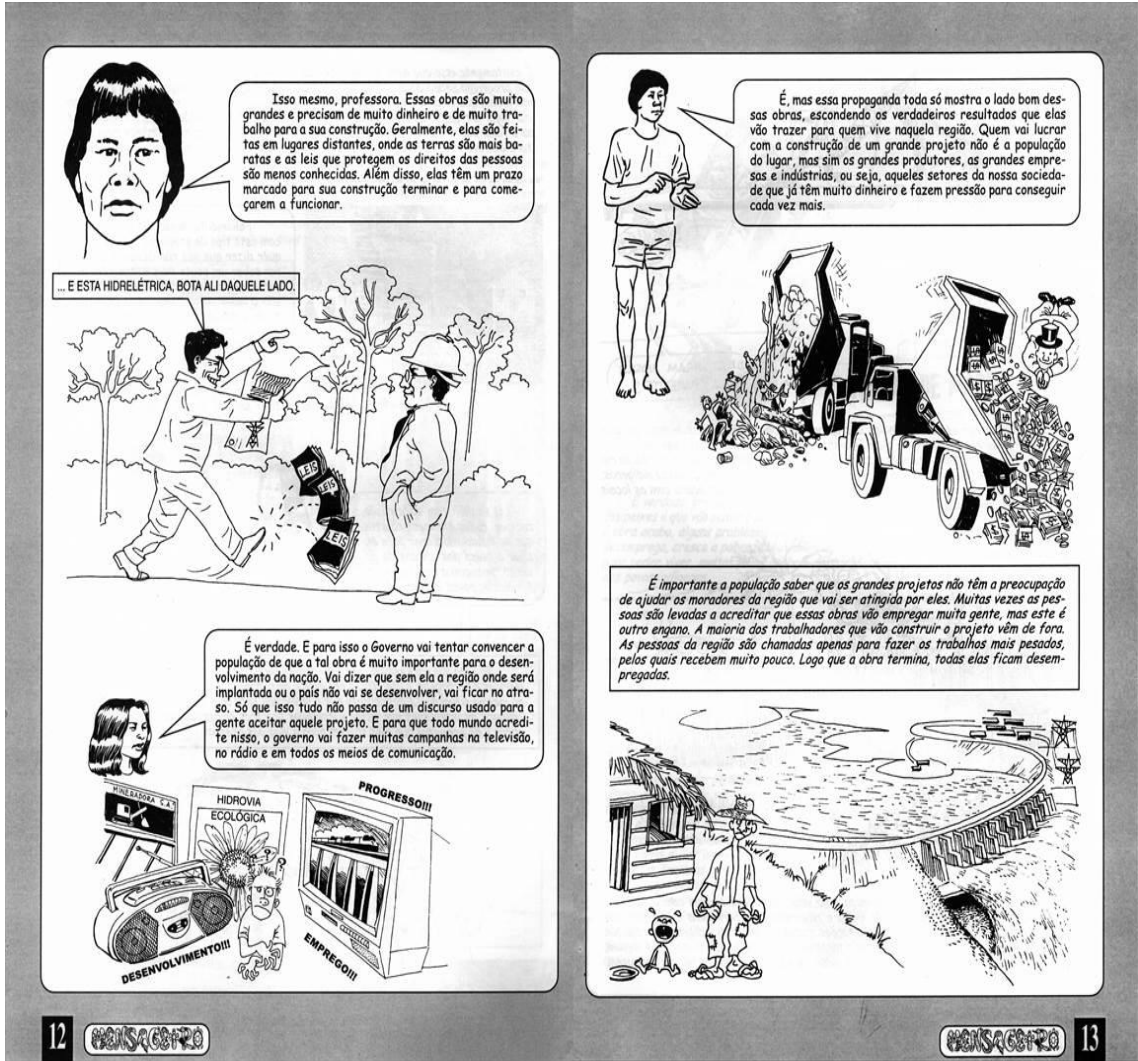


Figura 58 - Desenho/texto revista mensageiro, 2001

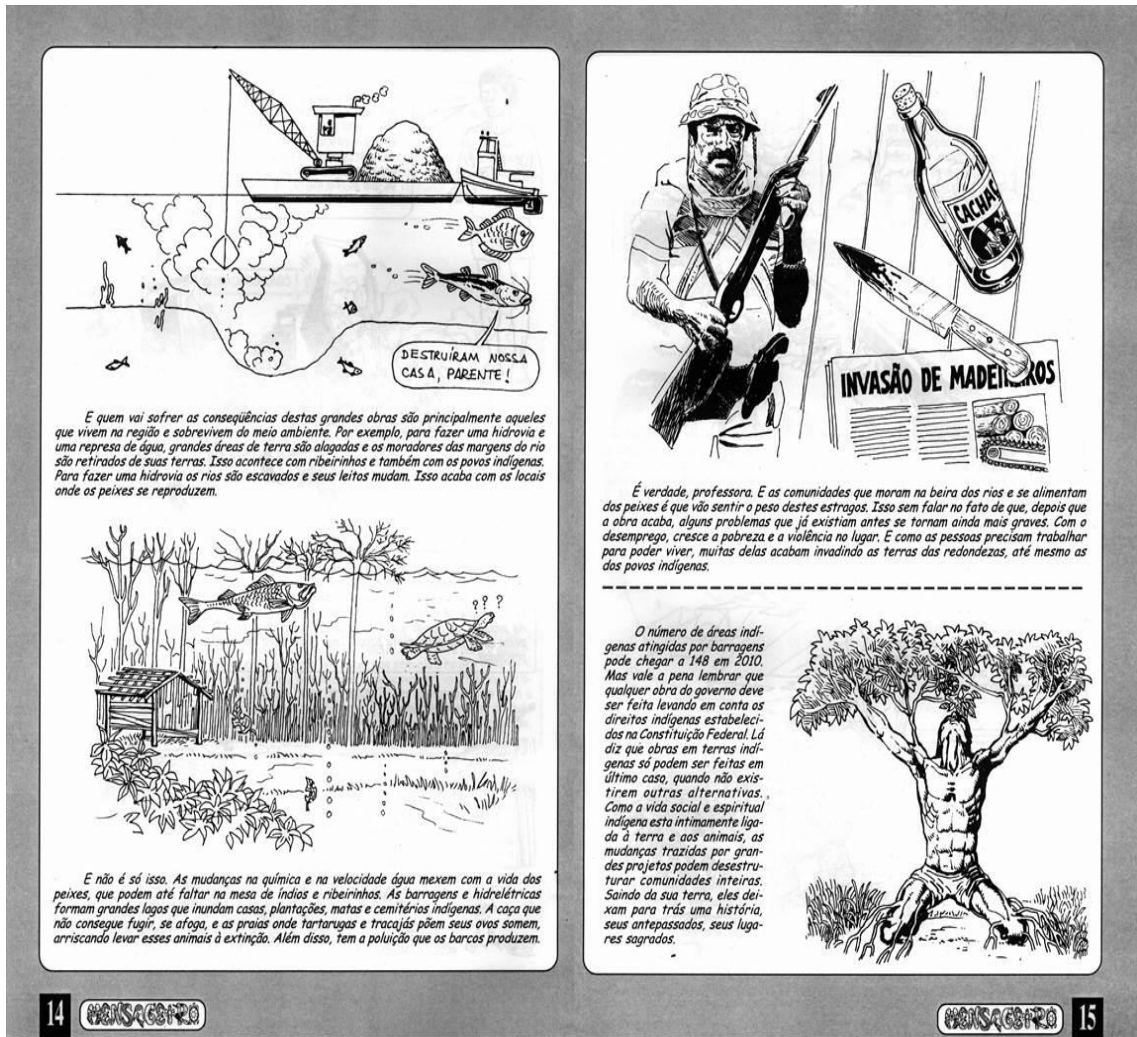


Figura 59 - Desenho/texto Revista Mensageiro, 2001

A dinâmica dos Encontros constituía uma gramática ritualística da escola missionária, que buscava inserir os Juruna num conjunto ritual que envolvia a participação em eventos, encontros, reuniões, cursos e viagens. Segundo Escolano (2017) a cultura da escola é uma cadeia de rituais interativos que se inserem no mundo da cotidianidade e a realização e a participação em eventos marcaram a vivência dos Juruna desse tempo de escola.

O local escolhido para a realização do I Encontro foi a Terra Indígena Paquiçamba. Durante esse Evento os Juruna decidiram nomear a escola, batizando-a de Escola Korina Juruna.

O nome da Escola foi escolhido pela própria Comunidade. Eu me lembro que o I Encontro que nós organizamos no Paquiçamba que foi justamente para discutir a questão da Hidrelétrica de Belo Monte. As lideranças indígenas decidiram ali colocar um nome na Escola porque até então, estava lá Escola Indígena municipal de ensino fundamental Paquiçamba, mas muitos indígenas da Aldeia eram contrários a esse nome Paquiçamba, eles queriam colocar o nome da Korina, mesmo porque a Korina ela foi uma das índias assim, que se destacou no meio deles por ser a matriarcal, ela era uma espécie de liderança, uma referência e eles contavam histórias sobre ela.

Infelizmente eu não lembro muito assim, mas era uma pessoa muito respeitada por todos, era matriarcal, era praticamente a mãe, a avó, a bisavó e a Tataravó de todos eles. Então, assim, eu não sei muito sobre a história da Korina, porque na época eu nem me atentei muito em registrar a história dela e tentar ir atrás da biografia dela. O que eu ouvia e o que se discutiu ali era que eles queriam esse nome porque ela era uma das poucas Juruna sobreviventes ali daquela região e que através dela é que nasceu o povo Juruna (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Ou seja, a escola vai ser nomeada neste processo político de luta pelo território e eles próprios vão se nomear, seja com o nome indígena, seja fazendo questão de enfatizarem referência à etnia Juruna ao lado dos nomes de batismo. Cabe lembrar de que Fortunato Juruna nos primeiros documentos oficiais do INCRA, que davam conta dos conflitos com a família de Amado, aparecia como Francisco da Silva, sendo no decorrer do conflito que a identidade indígena de Fortunato emerge com força. A escolha pelo nome de Korina Juruna não foi aleatória, tendo em vista que era alguém que remetia a lembranças de afetuosidade, acolhimento e de permanência nas terras ocupadas pelos Juruna. Na concepção de Cardoso de Oliveira (1976, p. 5) a identidade étnica não se afirma isoladamente, sendo uma identidade que surge por oposição. Este autor explica que "a identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica à base da qual esta se define, implicando na afirmação do nós diante dos outros". A escola e o trabalho pedagógico desenvolvido marcaram a luta pelo território que neste contexto está sob ameaça de um grande projeto desenvolvimentista, projeto hidrelétrico Belo Monte.

Sobre esse contexto, Neusiane Juruna comentou:

Naquela época também estava vindo a Eletronorte que era hoje em dia, é a Belo Monte. Então naquele ano que ela chegou, a Eletronorte, começou a frequentar a comunidade a fazer os estudos de impacto ambiental, começou a nos consultar. Então a gente tinha de certa forma, a gente começou a entrar nesse assunto também, né, a pegar essa planilha de raciocínio que era ver os impactos ambientais como seria, como ficaria a floresta em si, como ficaria aqui. Então elas aprofundaram um pouco esse assunto pra gente, também ter mais uma clareza do que estava por vir, né! Então ajudou muito assim, né, nesse ponto muitas coisas foram esclarecidas como eu já era adulta já, então isso acabou me fortalecendo muito não só eu como mais outras comunidades e outros alunos que estudaram naquela época (Entrevista Neusiane Juruna, 2021).

A fala de Neusiane Juruna evidencia que o tema sobre os grandes projetos e os impactos ambientais também eram abordados no cotidiano da sala de aula, demonstrando a sintonia da Escola com o contexto no qual os Juruna estavam vivendo. A importância atribuída aos Juruna e a Terra Indígena Paquiçamba para sediar o I Encontro dos povos Indígenas do médio Xingu (Figura 60) colocava os Juruna como protagonistas não apenas diante de si, mas diante dos outros.



Figura 60 - I Encontro dos povos Indígenas do médio Xingu

Fonte: Marcos Reis, CIMI, 2021

A nomeação da escola remetendo ao nome da índia Korina Juruna expressa o reconhecimento que os Juruna vão passar a atribuir aqueles que foram importantes em suas histórias de vida, de maneira que a escola e todas as atividades empreendidas por ela, por extensão, assumem um papel de destaque no processo identitário vivido por eles. Segundo Bourdieu (2004, p.162) “as palavras, os nomes que constroem a realidade social tanto quanto a exprimem constituem o alvo por excelência da luta política. Nessa perspectiva, o fato de os Juruna se nomearem e nomearem a escola constitui um ato político que passa por novas categorias de percepção de si e do mundo. Assim como no passado Fortunato Juruna buscou o avô Muratu, no presente as novas gerações buscavam a imagem da Korina Juruna para se manterem unidos na luta pelo então, agora território Juruna.

Este processo vai ser observado claramente no nascimento das novas crianças, cujos pais vão fazer questão de declarar a identidade indígena no registro civil dos filhos. Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.143...), a “nomeação não é somente um aspecto

particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora da etnicidade”. O fato dos Juruna fazerem questão de declararem a identidade indígena oficialmente demarca uma nova consciência étnica e novos posicionamentos diante dos outros, pois ter um registro que oficialmente reconhece a identidade indígena reveste os Juruna de um poder no contexto de luta política.

Na figura a seguir (Figura 61), tem-se Ester Juruna, filha de Korina, de mãos dadas com Cândida Juruna¹⁰⁰, grande liderança feminina dos Juruna da cidade de Altamira e da aldeia Boa Vista, em uma dança ritual durante o Encontro realizado na TI Paquiçamba. Nesta imagem observa-se que Cândida Juruna está usando os adereços indígenas e conduzindo os demais. O momento da dança reúne representantes Juruna de diferentes lugares da Volta Grande do Xingu, sendo nesses eventos promovido rituais interativos que funcionavam como momentos para o compartilhamento de memórias do povo Juruna.



Figura 61 - Ester Juruna e Cândida Juruna

Foto: Marcos Reis, CIMI, 2001

Segundo Von Simson (2004, p.14) o “ato de compartilhar a memória é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos porque alicerçadas numa bagagem cultural comum contribuem para conduzir a ação”. A promoção de Eventos que buscavam reunir o povo

¹⁰⁰ Cândida Juruna se constituiu em uma grande liderança feminina entre os Juruna. Por meio de suas memórias foi possível aos seus parentes Juruna reconstruírem aspectos de sua história e cultura que Cândida fazia questão de ser difusora, primeiro por meio dos versos de cordéis e, posteriormente, por meio de livros que vai escrever e publicar.

Juruna, retirando-os de uma situação de isolamento foi uma importante estratégia adotada pelos missionários.

A presença de Cândida Juruna, liderança feminina da aldeia Boa Vista localizada no Km 17, da rodovia Ernesto Acyoli, em Vitória do Xingu, e de Ester Juruna demonstra a força das mulheres no ato de lutar e de lembrar dos Juruna do médio Xingu. Tais ações contribuem para a reelaboração do ser indígena e para o compartilhamento das memórias do grupo. Na concepção das entidades, esses Encontros funcionavam como intercâmbios, trocas de experiências, vivências e lutas, sendo um modo de impulsionar o movimento indígena local e contribuir para a construção de alianças entre eles e com outros povos indígenas do Pará e do Brasil:

Foi um importante momento na vida das famílias indígenas que viviam naquela região, assim como de trabalhadores rurais, ribeirinhos e de outras categorias de trabalhadores e de comunidades tradicionais. O encontro conseguiu pautar em discussão, ajudando a discernir e refletir as questões que as duas equipes (Paquiçamba e Itinerante) já trabalhavam na região através de momentos formativos feitos nas visitas, na sala de aula e em outros espaços que se tinha oportunidade de falar a respeito. Os moradores da região puderam nesse encontro entender que a antiga ameaça da barragem (Kararaô) estava sendo retomada pelo Governo Federal e que poderia atingir a vida de todos, levando ao entendimento de que todos deveriam se articular, unir para enfrentar o inimigo comum, assim como fizeram os povos indígenas em 1989, no famoso encontro de Altamira. O I Encontro dos Povos Indígenas da Região da Volta Grande do Xingu, insere também na luta outros atores da sociedade civil organizada da cidade de Altamira na luta contra a implantação de projetos de barragem no rio Xingu, assim como ONGs, seja local e internacional (Entrevista, prof. Marcos, 2021).

No final do Encontro foi elaborado um documento que foi publicado na Revista Mensageiro de 2002 (Figura 62). Neste documento, os indígenas manifestavam-se contrários ao projeto hidrelétrico Belo Monte e afirmavam: “nossa força é a nossa cultura para fazer valer os nossos direitos garantidos por lei”. A prática da elaboração de textos escritos mais uma vez é utilizada pelos Juruna para se fazerem ouvir pelos órgãos públicos e também para se comunicarem com os outros povos indígenas onde a revista circulava.

DOCUMENTO FINAL DO 1º ENCONTRO DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DA VOLTA GRANDE DO RIO XINGU

FOTOS: CIMI/XINGU



Nós, povos indígenas (Juruna, Xipaya, Curuaya, Arara e Kaiapó), ribeirinhos, agricultores, pescadores, nos reunimos na Aldeia Paquiçamba, no dia 1º de junho de 2002 para realizarmos o I Encontro dos Povos Indígenas da Região da Volta Grande do Rio Xingu.

Neste encontro, organizado pelos índios Juruna da Aldeia Paquiçamba, discutimos junto com o Ministério Público Federal do Pará (MPF/Pará), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu (MDTX), Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET), Conselho Indigenista Missionário (CIMI/N II – Equipes Itinerante e Paquiçamba), os problemas que acontecerão caso o governo continue insistindo na construção desse projeto.

Nós, em torno de 250 pessoas, reafirmamos a nossa posição contrária à construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte (CHE Belo Monte) e repudiamos todas as tentativas do Governo, através da Eletronorte, de aliciamento das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas de buscar nosso apoio.

Repudiamos também, a decisão do Procurador

Geral da República, Dr. Geraldo Brindeiro, em recomendar ao Supremo Tribunal Federal (STF) parecer favorável à Eletronorte.

Consideramos desenvolvimento, o direito de vivermos em nossas terras de acordo com nossos costumes e tradições, garantindo a dignidade de vida no

presente e no futuro a todas as gerações.

Exigimos que o dinheiro público que será investido na construção dessa barragem seja revertido: na educação, na saúde, em financiamentos na agricultura familiar, na demarcação das terras indígenas, na regularização fundiária dos lotes, na melhoria de trabalho das comunidades locais, no apoio à organização das comunidades tradicionais, em projetos sustentáveis de uso dos rios e das florestas de acordo com nossos interesses e necessidades.

Não vamos ficar só com esse encontro, vamos lutar com todas as nossas forças – e a nossa força é a nossa cultura – para fazer valer os nossos direitos garantidos por lei.

Aldeia Paquiçamba, 1 de junho de 2002

(Com mais de 200 assinaturas)



Xingu, o rio, o poeta... a dor...

Tuas ilhas, tuas lendas
Referendam poesias
És um mar de água doce
Turbilhão de energias

Nas tuas margens, as
belezas
Se misturam aos teus
encantos
Nos meus versos, os
lamentos
Se confundem com meu
pranto

Carências do sul, do sudeste
Teu destino irão mudar
Nas tuas águas serenas
Nem praias, nem piracemas
Do Belo Monte pra cá

Nem a guerreira Tuíra
Com seu facão afiado
Nem Raoni, nem o Sting
Em busca de promoção
Vão conter a hidrelétrica
E a grande inundação

Xingu, terás poucos anos
Sem danos ambientais
Produzirás quilowatts
E feridas sociais
Aos poetas só saudades
De um tempo do nunca
mais.

Edgar Macedo

20 ANOS

Figura 62 - Texto elaborado durante o I Encontro dos indígenas da Volta Grande do Xingu

Fonte: Revista Mensageiro, 2002

A escrita de documentos com intuito de acionarem seus direitos se tornava-se, cada vez mais, uma prática política importante para os Juruna. Em outra carta-documento citada a seguir, eles endereçam à Procuradoria Regional da República, seção que trata das Minorias e Povos Indígenas – 6ª Câmara, afirmando que estavam conscientes de seus direitos em relação à educação. A partir de conhecimentos aprendidos na escola e na participação política em eventos, os Juruna se situavam diante de outras realidades vividas por outros povos indígenas. E também começaram a perceber o descaso do Estado e da prefeitura na condução de sua Escola, pois já existiam escolas indígenas que ofertavam o supletivo, enquanto a educação na aldeia Paquiçamba não saía da 4ª série. Por meio dos Eventos promovidos pelo CIMI eles iam se apropriando de saberes novos não apenas fundamentando um direito, mas se colocando, falando por si e tomando “pé” de uma realidade mais ampla:

Aldeia Indígena Paquiçamba 02 de abril de 2002

Sra. Procuradora, Dra. Deborah Duprat – Procuradora Regional da República. Nós Juruna ficamos sabendo dos nossos direitos escritos na Resolução Nacional de Educação por isso queremos que o Ministério Público faça valer os nossos direitos. Nós queremos que a educação tenha continuidade até a 8ª série do Ensino Fundamental. Queremos que a Seduc, Seduc e a Universidade façam o supletivo assim como acontece com o Povo Tembé do Alto rio Guamá. Nós participamos de Encontros fora da aldeia e do estado do Pará e ficamos sabendo que nossos irmãos índios têm uma educação mais avançada que a nossa. Não entendemos por que na nossa região isso não acontece. (Trecho 1 da Carta Juruna para o MPF em Brasília. Fonte: CIMI, 2002).

Continuando na exposição da carta os Juruna expõe sobre a realidade vivenciada quanto a educação no município de Altamira e chamando o MPF para junto deles:

paramos na 5ª, 6ª, 7ª série do Ensino Fundamental, pois a escola que nós estudamos era escola de branco e fica fora da aldeia. Nós não temos transporte para sair da aldeia e nem combustível para continuar o nosso estudo, pois é muito longe a Ressaca, próximo de Altamira e a Escola só tem até a 8ª série e a nossa escola da aldeia só tem até a 4ª série. Queremos ter o direito de continuar os nossos estudos até a 8ª série e fazer o curso de formação de professores indígenas, o magistério e outros cursos profissionalizantes (Trecho 2 da Carta Juruna para MPF em Brasília. Fonte: CIMI, 2002).

Magistério Indígena¹⁰¹ e cursos profissionalizantes eram os desejos expressados pelos Juruna em relação à continuidade dos estudos em nível médio. A reivindicação pelo curso de formação de professores indígena demonstra que tinham ciência da necessidade de assumirem sua escola e seu processo educacional como a legislação educacional indígena prevê. Ainda no documento citado, relatam o processo de criação de sua escola que não contou por iniciativa do

¹⁰¹ Somente em 2011 foi realizado um “mapeamento da educação escolar indígena do médio Xingu” em parceria FUNAI, SEMED de Altamira e a Empresa Norte Energia no qual os órgãos públicos constataram que não havia professores indígenas contratados pelas SEMEDs e que a oferta do segundo ciclo do Ensino Fundamental era praticamente inexistente (RELATÓRIO, FUNAI/IBAMA, 2011).

Estado e que naquele momento, mesmo sendo assumida pela prefeitura via SEMED/Altamira, em suas avaliações não significou melhorias:

A escola foi assumida pelo município, mas o município não está dando conta do recado. Não recebemos merenda todos os meses, não temos material escolar suficiente para estudar. A nossa escola não foi construída pela SEMED. Nós construímos com a ajuda financeira da Prelazia do Xingu, uma escola de palha e alguns pedaços de tábuas. A maioria das coisas que temos na escola foi dada por outras pessoas menos pela SEMED. A escola não tem luz e nem gerador e muitas pessoas trabalham de dia e quer estudar a noite, mas não tem energia por isso os mais velhos não estão participando todos os dias da aula. Se o município não dá conta de construir uma escola, mandar material e merenda escolar nós queremos que a educação passe para o Estado como era antes. Nós queremos que nossa escola seja reconhecida como Korina Juruna que foi o nome que nossa comunidade escolheu. Queremos que as pessoas responsáveis pela Educação indígena criem uma comissão para junto com a gente garantir nossos direitos, escrito na Resolução: o direito à educação diferente para todos os índios (Carta dos Juruna, CIMI, 2002).

Este documento também evidencia que desde 2002, os Juruna reclamavam por melhorias e pelo reconhecimento de sua escola como indígena sem serem ouvidos. Talvez daí tenham pedido ajuda ao MPF quanto a essa e outras questões¹⁰². A Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação de 1999 é citada por eles, pois trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e determina a participação dos indígenas nos processos de discussão de suas escolas. Por fim, o documento enviado ao MPF evoca uma identidade: a de indígenas como sujeitos de direitos que evidenciam conhecimentos que aos poucos começam a ser apreendidos por eles.

A apreensão desses conhecimentos foi enfatizada por Aldenira Juruna ao descrever sobre a importância do CIMI junto deles:

O CIMI foi uma das primeiras instituições a mostrar pra nós o que seria a realidade da Usina de Belo Monte que é hoje a Norte Energia. Por isso, os encontros que a gente tinha era mais em relação a isso. Era eles ensinando a gente como poderia agir, como poderia se defender, ajudando de todas as formas que eles podiam (Entrevista, Aldenira Juruna, 2022).

Deste modo, o processo formativo se estendia também para as participações em Encontros e Cursos promovidos pelo CIMI nacional, geralmente envolvendo discussões sobre política indigenista, a questão dos grandes projetos na Amazônia, os debates sobre educação escolar indígena e sobre os direitos indígenas, ou seja, os Juruna vinham se construindo nessa trajetória formativa capitaneada pelo CIMI. Neusiane Juruna lembra da dinâmica adotada pelas professoras do CIMI:

Elas falavam muito da autonomia, a autonomia do povo Juruna. Pra você ter mais autonomia do que você quer, do que você quer pra si, do que você quer trabalhar em sala de aula, o assunto. Ah! Eu não quero trabalhar tal assunto. Trazer a identidade

¹⁰² Somente em 2011 foi realizado o I Encontro de Educação Escolar Indígena do médio Xingu e neste evento os Juruna mais uma vez reivindicam a contratação de professores Juruna do PIX além de professores indígenas das próprias aldeias para a revitalização cultural além da regularização de suas escolas como escolas indígenas com o currículo e metodologias diferenciadas e não como anexas de escolas rurais (ATA, FUNAI/IBAMA, 2011).

dos nossos filhos pra eles reconhecerem quem eles são, a importância, né. Então, hoje o trabalho delas se destaca nessa parte de você se impor na verdade! (Entrevista, Neusiane Juruna, 2021).

A autonomia foi destacada por esta indígena como algo que era trabalhado pelas professoras-missionárias e que, na sua visão, seria “aquilo que você quer, o que você quer pra si”, definir o que é importante para o povo Juruna, “de você se impor”. Para ela, a autonomia passava pela questão da identidade: “trazer a identidade dos filhos para que se reconhecesse quem são e da importância de se reconhecerem quem são. Essa metodologia de ensino que passava por trabalhar a subjetividade do “ser indígena” e a difícil tarefa de se assumirem enquanto Juruna. As estratégias adotadas pelas professoras-missionárias demonstram todo o saber fazer da prática pedagógica missionária, que era cuidadosamente observada pelos Juruna. Neusiane Juruna explicou que uma das ferramentas utilizadas era a coleta dos depoimentos dos mais velhos, a observação da cultura, além das pesquisas que faziam sobre a cultura Juruna. Tais informações elas transformavam em apostilas pequenas que eram socializadas e, em outros momentos que Neusiane Juruna denominou de “conversas paralelas”, as professoras também iam reforçando a importância da identidade indígena:

Elas tinham muitas ferramentas, questão de depoimentos dos mais velhos. Elas pegavam muitas informações. Elas observavam e colhiam alguns materiais de história e algumas coisas sobre a cultura indígena, do povo Juruna. Então, elas transformavam essas pesquisas em material em apostilazinha pequena. Em conversas, mesmo paralelas e perguntas, então elas falavam da importância da identidade (Entrevista, Neusiane Juruna, 2022).

Esse ato de criação das professoras, de transformar as pesquisas que realizavam sobre o grupo em material de ensino, em algo importante para ser ensinado na escola, traduz aos Juruna o valor da sua cultura e da sua história. Aldenira Juruna também lembrou dessa alquimia docente como algo definidor da prática missionária:

todo o material deles, eles produziam. Também as cartilhas voltadas para a nossa realidade. Nas aulas de história, por exemplo, procuravam ensinar mais sobre a nossa cultura e na aula de arte também eles ensinavam sobre a nossa cultura, sobre o nosso cotidiano (Entrevista, Aldenira Juruna, 2022).

A importância atribuída à realidade na qual a escola estava inserida, assim como à cultura e ao cotidiano dos Juruna são os elementos constituintes da prática pedagógica e da cultura escolar nesse período, sendo importante ressaltar que a apropriação missionária das histórias dos mais velhos investia as professoras-missionárias de poder diante da comunidade, pois de posse dessas histórias e de histórias extraídas de outras fontes provenientes de pesquisas que realizavam, demonstravam ter um conhecimento sobre o passado dos Juruna que eles não possuíam de modo sistematizado e que para terem acesso a esses conhecimentos precisariam

passar pela Escola¹⁰³, que naquele momento era o CIMI e a Prelazia do Xingu que a dirigiam e a administravam. Neste sentido, esta cultura escolar não era isenta de conflitos.

6.2. A TRANSIÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA KORINA JURUNA: “A SEMED até dizia que aprendia muito com a gente!”

No ano de 2001, a SEMED/Altamira deu seus primeiros passos com intuito de assumir a escolarização junto aos indígenas no médio Xingu. Nesta direção, tal Secretaria começa a assumir a contratação de professores. Entre os primeiros professores que foram contratados estavam as professoras-missionárias do CIMI e da Prelazia do Xingu. Professora Lusiane e professora Nilda foram professoras que mesmo sendo vinculadas a Igreja passaram a ter um contrato remunerado com a SEMED/Altamira. Segundo a Professora-missionária Lusiane, neste período, a Prelazia do Xingu começou a sofrer problemas financeiros e, devido a isso, foram orientadas pelo coordenador da Pastoral a aceitarem os contratos da prefeitura, o que, segundo ela, seria uma oportunidade para continuarem realizando o trabalho que a Pastoral Indigenista do Xingu vinha desenvolvendo nas aldeias onde essas entidades já atuavam.

Entretanto, neste mesmo período, a Pastoral Indigenista recebeu três novas professoras, o que indica que a contratação das professoras-missionárias por parte da Prefeitura possibilitou a Prelazia do Xingu, de certa forma, a ampliar o número de professoras sob a sua atuação ao mesmo tempo em que, por outro lado, viabilizou a inserção delas na estrutura municipal de educação. Assim, as professoras-missionárias passaram a atuar por dentro da SEMED/Altamira, adentrando na estrutura da SEMED e por meio de suas atuações e dos conhecimentos e modos de proceder intervir na maneira como a educação para os indígenas seria conduzida.

Para a SEMED/Altamira contratação de tais professoras possibilitava contar com docentes com qualificação, diante da carência de professores com formação em magistério para atuar nas escolas indígenas. Deste modo, começa-se a ter um quadro docente composto, formado por professoras-missionárias ligadas ao CIMI e por professores vinculados ao Estado.

Tanto a professora Lusiane como a professora Nilda relataram que o fato de passarem a ter um vínculo empregatício com a prefeitura de Altamira não interferiu na dinâmica do trabalho

¹⁰³ Atualmente os Juruna da TI Paquiçamba tem muito receio sobre quem tem acesso as suas histórias passadas existindo todo um controle, principalmente por parte das lideranças atuais em torno de quem pode contar e principalmente quem pode ouvir suas histórias. Acredito que isso se der em decorrência da relevância que passaram a atribuir ao poder da história na reconstrução de suas identidades e conseqüentemente do poder que esses conhecimentos investem a alguém.

docente que já vinham realizando nas aldeias. Professora Lusiane enfatizou que quase não ocorriam interferências na parte pedagógica e que possuíam autonomia diante da SEMED/Altamira. Esta autonomia estava pautada no status da entidade, de serem os “conhecedores da cultura, da língua, dos costumes”, possuidoras, portanto, de um saber didático e pedagógico para trabalhar na escola indígena:

No período que eu fiquei lá, não houve tantas interferências. Eles pouco interferiram nessa parte pedagógica. Eles nos davam autonomia para trabalhar com o povo porque eles sabiam das nossas dificuldades, eles sabiam que nós éramos os conhecedores da cultura, da língua, dos costumes. Ninguém do que nós é que saberíamos, a melhor estratégia didática e pedagógica nós iríamos utilizar para trabalhar dentro da escola (Entrevista, Profa. Lusiane, 2021).

Embora estivesse garantido por Lei que a Educação para os indígenas seria de responsabilidade do Estado, a ausência de um projeto de educação escolar para indígenas persistia, pois, a SEMED/Altamira assumia apenas a contratação de professores sem se preocupar na efetivação da política pública de educação escolar indígena no município. O relato da professora Lucilene demonstra o mesmo procedimento adotado pela SEDUC/Pa quando esta assumiu, por exemplo, a escola entre os Asurini. O foco segundo tal professora-missionária era a contratação do professor, da disciplina e do livro. Assim ela explicou: “a merenda não tinha, era só o professor, a disciplina e o livro da disciplina” (Entrevista, professora Lucilene, 2022).

As professoras do CIMI devido a experiência acumulada, vivenciada na prática e com uma formação específica na questão indígena, adquiriam um status diante da estrutura oficial de ensino, status que inicialmente não apresentava conflito com a atuação pedagógica dessas professoras, pois, para a política da SEMED/Altamira, o que importava era garantir a contratação de professores para trabalharem nas escolas indígenas, sem se preocupar em garantir uma formação voltada para a especificidade que tal atuação envolvia.

A professora Nilda explicou mais essa relação com a SEMED/Altamira:

inclusive na época a SEMED até elogiava, dizia que era os melhores relatórios, dizia que eram os melhores planejamentos de aula. Tinha muitos professores que se juntavam com a gente na hora de elaborar seu plano de aula, tinha muitos professores que reuniam pra gente passar algumas noções pra eles, tinham muitos que se apoiavam na gente (Entrevista, Prof. Nilda, 2021).

Do lado das professoras-missionárias era importante auxiliar os professores que não tinham experiência, ajudando-os na elaboração dos planos de aula ou repassando algumas noções, na tentativa de multiplicar ações mais condizentes com a educação para os indígenas.

A professora-missionária Nilda mencionou que mesmo mantendo vínculo empregatício com a SEMED, a sua formação continuava com o CIMI. Na realidade não existiam cursos de formação, preparação para os professores contratados pela Prefeitura para atuarem nas escolas

das aldeias ou qualquer tipo de curso introdutório sobre, por exemplo, quais grupos indígenas o professor iria atuar, como viviam ou o que os indígenas queriam da escola.

A formação era do CIMI e o salário da SEMED. Não era difícil porque toda a formação a SEMED sabia: olha nós somos missionárias do CIMI! A gente não fazia nada escondido, fazia reunião e explicava, não tinha dificuldade (Entrevista, prof. Nilda, 2021)¹⁰⁴.

No entanto, a SEMED/Altamira começou a instituir um calendário escolar, bem como o envio dos livros didáticos e o fornecimento da merenda escolar, ou seja, começa a imprimir uma racionalidade. Racionalidade marcada por mecanismos de controle e burocratização. Tardif e Lessard (2014) alertam que a escola é uma organização extremamente flexível, sendo capaz de se adaptar a uma variedade de contextos sociais e históricos. No caso neste momento, a escola missionária procurou se adaptar, ajustando-se às mudanças, assim como a “escola estatal” foi se apropriando das estruturas e inserção já construídos pelo CIMI junto à comunidade.

A escola Korina Juruna ao fazer parte da SEMED/Altamira, aos poucos, vai tendo que se recompor obedecendo a tempos e espaços externos à lógica missionária e, conseqüentemente, à lógica dos Juruna. Em relação ao calendário, por exemplo, a professora Nilda mencionou que não obedecia ao calendário da Secretaria: “A gente nunca seguia muito o calendário da SEMED, né! Dava fevereiro a gente já subia para as aldeias, a SEMED/Altamira ficava até março, abril, enrolando pra levar os professores”. O transporte dos professores para as aldeias constituía uma logística de difícil administração por parte da SEMED, de modo que se aproveitava o transporte da merenda escolar para levar os professores às comunidades. A falta do transporte também acarretava atrasos no semestre letivo, bem como gerava angústia nos professores da prefeitura quanto ao final do semestre, pois se a ida era difícil, a saída era mais complicada. Com isso, a locomoção dos professores e o calendário escolar estavam articulados.

Tanto a professora Nilda como a professora Lusiane mencionaram o mesmo modo de proceder em relação ao uso do material didático fornecido pela Secretaria para as escolas indígenas. Tal material didático fornecido aos professores era o mesmo das escolas rurais, de modo que procuravam educar gestores, técnicos e professores quanto a especificidade da escola em um contexto indígena:

A SEMED fornecia só que aí a gente fazia adaptações, né! Era um livro como se fosse de uma escola rural e também o CIMI oferecia o curso de formação em educação

¹⁰⁴ Neste caso a professora Nilda está se referindo a um período específico em que segundo ela existiu uma Secretaria de Educação mais sensível à questão indígena e por isso em sua visão não colocava obstáculos a uma participação mais efetiva do CIMI. Segundo essa professora mesmo elas não atuando mais diretamente nas escolas das aldeias, as mesmas continuavam participando em reuniões da SEMED, enquanto entidade. Algo que não mais vai ser adotado por gestões subsequentes.

indígena e lá a gente aprendia a elaborar, a adaptar as aulas e conforme cada povo a gente ia adaptando. A gente recebia todo o livro pra gente planejar as nossas aulas como escola rural, mas a gente dizia que lá não era escola rural, a gente vai organizar a nossa aula como escola indígena mesmo! A gente ia adaptando e, na época, a SEMED até dizia que aprendia muito com a gente. A gente batia na tecla assim: que os indígenas tinham que ter um Planejamento diferenciado, tinha que ter uma educação diferenciada porque até, então, era tudo tratado como zona rural (Entrevista, Profa. Nilda, 2021).

A ótica das professoras-missionárias aponta uma gestão educacional por parte do poder municipal sem atenção a especificidade do público alvo. Dependendo da experiência anterior dos professores contratados pela SEMED/Altamira, as práticas pedagógicas oscilavam entre as práticas das escolas urbanas e das escolas rurais, podendo ocorrer uma mesclagem de ambas. Por outro lado, é revelado por parte das professoras-missionárias uma resistência aos modos de proceder do Estado, tentando continuar dando um sentido ao trabalho docente que realizavam junto aos indígenas mesmo com o controle da gestão municipal.

Se inicialmente a SEMED/Altamira quase não interferia na continuação das práticas pedagógicas do CIMI, a documentação revela mudanças que as novas relações contratuais passaram a instituir, como a preocupação por parte das professoras-missionárias contratadas pela Secretaria de educação quanto à documentação da escola, tais como diário de classe, frequência dos alunos, avaliação, recuperação, reposição de aulas, ou seja, preocupações antes inexistentes. As novas relações contratuais também comprometiam o início das atividades escolares ensejando atrasos, uma vez que a professora-missionária contratadas pela SEMED de Altamira só poderiam se deslocar às aldeias após a assinatura de contrato, o que demorava cerca de dois meses para acontecer.

Essa prática de contratação das professoras do CIMI pelo Estado também foi mencionada pela professora Lucilene, que afirmou ter sido contratada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PA para continuar trabalhando como professora entre os Asurini. Esta professora ficou cinco anos atuando como contratada pela SEDUC/Pará e relatou, de forma semelhante às professoras-missionárias contratadas pela SEMED, os mesmos modos de proceder e as mudanças ocasionadas nas escolas dirigidas pelo CIMI e no modo de vida indígena, a partir da inserção do Estado à frente da escola:

Já era um sistema educacional mesmo, aí foram os Asurini que tiveram que se adaptar a escola e não a escola aos Asurini. Os Asurini que foram se adaptando a Escola. Eles foram perdendo as coisas deles. Eles não conseguiram conciliar as duas coisas. De repente começou a crescer muito e eles foram perdendo não dando conta daquele processo. Então, eles não conseguiram mais educar só uma criança como eles faziam antes. Eles diziam: manda menino pra escola que lá é o lugar de menino. Eles já passaram essa responsabilidade pra escola e não conseguiram conciliar. Ai, eles ficavam perguntando muito: quem estuda na escola vai ser o que? vai fazer o que? (Entrevista, Profa. Lucilene, 2021).

Assim, tanto na esfera estadual como na municipal, os relatos trazem modos similares de proceder quanto à promoção da educação escolar indígena, que impunha uma escola com lógicas de funcionamento externas aos povos indígenas independentemente, inclusive, do grau de contato interétnico. No caso dos Asurini, por exemplo, professora Lucilene relata a mesma política homogeneizadora que reservava aos indígenas a difícil tarefa de se adaptarem a escola, mesmo sem compreenderem adequadamente a natureza desta instituição junto deles. Tal professora afirmou que, assim que foi contratada pela SEDUC-PA, perdeu o vínculo integral com o CIMI e que na terra indígena Koatinemo os missionários passaram atuar apenas como missionários, não mais na escola como professores¹⁰⁵. A experiência da professora Lucilene também revela que enquanto existiam professoras que, mesmo após o contrato com a prefeitura, continuavam fiéis à entidade, outras viam uma oportunidade de trilhar outros caminhos se desvinculando por completo do CIMI como no caso dela.

A documentação revela que na TI Paquiçamba foram realizadas várias reuniões com a comunidade no intuito de explicar os atrasos para o início do ano letivo e as novas relações que passariam a ser estabelecidas entre a escola/professores/ alunos e a comunidade. Assim, eram mencionadas preocupações em torno das mudanças provocadas pela entrada da gestão municipal, mudanças que envolviam, além do trabalho pedagógico do CIMI, a passagem para uma demanda de trabalho formal marcada pela burocratização do Estado.

Convocamos algumas reuniões com todos os membros da comunidade, com a finalidade de justificar o atraso das atividades escolares, repassar as orientações e informações recebidas da SEMED (...), continuamos discutindo através das conversas formais e informais o que deve ser melhorado ou acrescentado para que a escola realmente atenda às necessidades e anseios da comunidade. Alguns membros questionaram o atraso da contratação dos professores que interrompe por um longo período o processo de aprendizagem dos alunos, não cumprindo os 200 dias letivos. A merenda escolar foi insuficiente para os três meses de aula. Relembramos aos alunos e pais de alunos as orientações recebidas pela SEMED relacionadas à documentação escolar, continuaremos nos reunindo para elaborar junto com a comunidade o calendário e a grade curricular (Relatório, CIMI, 2003).

É a primeira vez que aparecem as categorias alunos e pais de alunos na documentação elaborada pelo CIMI. A preocupação em tentar trabalhar com um calendário instituído pela SEMED/Altamira ajustado às necessidades e anseios dos Juruna foi evidenciado pelo CIMI que reafirma junto à comunidade que continuaria com a prática de reuniões e discussões com o

¹⁰⁵ Aos poucos os missionários do CIMI vão abandonar a prática de vivência nas aldeias, restringindo suas ações em atividades de Assessoria. No médio Xingu esse processo se deu a partir de uma inserção mais efetiva do Estado na Educação Escolar Indígena. Os missionários foram se concentrando em visitas pontuais junto as comunidades seja por iniciativa da entidade como dos próprios indígenas que os solicitavam. Em 2004 presenciei uma dessas visitas dos missionários na TI Paquiçamba, um ano após a saída das professoras do CIMI da escola Korina Juruna.

intuito de ouvir os Juruna no processo de elaboração do Calendário e do Currículo da Escola, pois “novas” práticas estavam sendo inseridas na escola Korina Juruna.

Outra mudança se referia aos horários de funcionamento das turmas que extinguiu o turno da noite. Foi a partir daí que se efetivaram alguns registros oficiais sobre os alunos Juruna por meio das fichas individuais da SEMED/Altamira. Essas fichas fornecem uma ideia sobre o universo escolar em que a escola se encontrava e como a Secretaria via os Juruna.

6.3. AS FICHAS INDIVIDUAIS DA SEMED/ALTAMIRA: Quem eram os alunos indígenas que frequentavam a escola Korina Juruna?

A documentação oficial produzida pela SEMED/Altamira referente à escola Korina Juruna é diminuta. Enquanto se observa todo um esforço por parte do CIMI em documentar e estudar os Juruna, o Estado parece demonstrar pouco interesse nessa direção. Entretanto, é possível traçar uma descrição sobre quem eram os indígenas que sob a categoria de “alunos” a escola atendia. Essa descrição mais detalhada é possível fazer por meio de um cruzamento com a documentação do CIMI, pois nas Fichas individuais e de Aproveitamento os indígenas aparecem de modo genérico com seus nomes e uma numeração correspondente numa lista, um documento padronizado e que não detalha os Juruna para a SEMED.

No ano de 2001, na primeira série, é possível descrever a turma com dezessete alunos entre homens, mulheres e crianças. A mais velha, D. Maria, tinha 49 anos e a mais jovem, Marina Juruna, tinha 9 anos de idade. Frequentavam a escola não apenas os Juruna, mas também seus parentes não indígenas. Estes últimos eram maridos, esposas ou cunhados. A escola era frequentada pelas famílias que viviam na comunidade, principalmente as famílias que haviam se deslocado há pouco tempo para o interior da terra indígena, atraídas pela expectativa dos filhos acessarem a uma educação permanente. O que demonstra uma grande adesão das famílias Juruna à escola. Professor Diomerio assim descreveu os alunos: “Eram poucos os alunos, o ensino era de 1ª a 4ª série e era só gente do meio deles mesmo. familiar: primos, sobrinhos. Eram as famílias que formavam a Escola” (Entrevista, professor Diomerio, 2020).

O maior número de desistência era entre os adultos do sexo masculino. Fato esse explicado devido as constantes saídas dos homens da aldeia em busca do sustento da família, o que muitas vezes os impediam de acompanhar a rotina da escola, principalmente durante os turnos matutinos e vespertinos. As mulheres por estarem mais em casa cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos conseguiam melhor se adequar aos horários da escola. Porém também

existiam situações de mulheres sem filhos acompanharem os maridos no trabalho da pesca, o que as impedia de estudarem na escola.

As Fichas detalharam as disciplinas que eram cursadas, quais sejam: Língua Portuguesa, ensino de História e Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física e Ensino de Artes, ou seja, não se seguia um currículo diferenciado, sendo as mesmas disciplinas das demais escolas gerenciadas pela prefeitura de Altamira. Na turma da segunda série constam sete alunos matriculados, o mais velho com 28 anos e o mais novo com 10 anos, evidenciando ser alta a disparidade série e idade, sendo possível ver uma turma com poucos alunos, mas bem complexa quanto a diversidade de alunos distribuídos em diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, com diferentes níveis de aprendizagem.

É importante ressaltar que a organização da turma diferia da organização dos missionários. Estes tinham uma preocupação em fazer uma divisão por idade, mas obedecendo os conhecimentos que já possuíam. De modo que embora procurassem reservar aos adultos uma turma separada no turno da noite, isso não excluía a composição de turmas com faixa de idades diferentes. Outra mudança se refere ao fato de a SEMED/Altamira manter somente uma professora para assumir todas as turmas, enquanto o CIMI procurava dividir as turmas entre duas docentes. Na documentação não aparecem para o ano de 2001 fichas de alunos para as séries subsequentes. Estas irão aparecendo paulatinamente por ano, por exemplo, para o ano de 2001, constam apenas a 1ª e 2ª séries. Para o ano de 2002, constam 1ª, 2ª e 3ª séries e para o ano de 2003 aparecem as séries completas, ou seja, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, demonstrando uma nova lógica de organização que, sem dúvida, ia tornando relativa a autonomia das professoras-missionárias contratadas e, conseqüentemente, o poder da comunidade. Lembrando que o critério adotado pelas professoras do CIMI era referente ao “conhecimento que eles já tinham”. A partir desse critério que elas distribuíam os alunos pelas quatro séries iniciais. Já a Secretaria de Educação procurava nivelá-los, todos nas 1ª e 2ª séries, sendo que a partir do momento que iam progredindo novas séries iam sendo criadas.

É isso que se pode depreender dessa organização no que consta na documentação oficial encontrada na SEMED/Altamira, lembrando que até o ano de 2003, a Escola Korina Juruna esteve sob o controle das professoras-missionárias e que, embora a partir de 2001, elas tenham passado a atuar como contratadas da SEMED/Altamira, tais docentes procuravam no cotidiano da Escola, imprimir formas de organização de Ensino mais condizentes ao contexto espaço-tempo em que a escola estava inserida. De forma que o modo de organização do ensino da prefeitura só vai se consolidar com a saída em definitivo dessas docentes da escola.

Todavia, tem-se um esforço por parte do poder público em anexar essas escolas no sistema municipal de ensino, mas sem nenhuma discussão ou projeto quanto a suas especificidades. A rotina de documentação com a qual as professoras passaram a lidar, bem como as preocupações com os processos avaliativos e o calendário escolar são exemplos de uma educação escolar às avessas, surgindo uma nova forma de escola junto aos Juruna. Professora Petronila explicou, por exemplo, como elas realizavam a avaliação:

Nos primeiros momentos não tinha avaliação, como a gente também não estava ligada a nenhum órgão do governo. Então era a gente que fazia uma forma avaliativa como professoras de avaliar diariamente e algumas atividades que a gente pedia pra fazerem pra gente poder dar uma nota, mas não no contexto assim, pedagógico mesmo, aula-prova, não! No tempo que eu atuei lá não tinha isso. Era mais uma atividade que a gente pudesse avaliar como estava sendo feito o aprendizado (Entrevista, Profa. Petronila, 2020).

Com a entrada da SEMED/Altamira começou a ter um redimensionamento nos modos de proceder como novos horários de funcionamento para as aulas, certo nivelamento das séries, atrasos para o início do ano letivo, ou seja, a “escola missionária”, mesmo com a atuação das professoras-missionárias, começava a se modificar por dentro. Neste sentido, pode-se afirmar que a Escola propriamente dita surge a partir do momento em que o Estado assume a gestão. Ou seja, a escola entendida como “um lugar organizado, espacial e socialmente separado de outros espaços da vida social e cotidiana” (Tardif e Lessard, 2014, p.55) começa a se materializar entre os Juruna desde essas modificações que vão engendrar uma Escola alheia à dinâmica comunitária do grupo. Diferentemente da Escola missionária que era flexível e embasada em uma concepção de educação que não se restringia a estrutura escolar propriamente dita, mas de uma escola que se movia com os indígenas e entre eles.

Tudo muda em 2002, quando os Juruna receberam no período de férias da Escola a primeira visita de representantes da Eletronorte na aldeia Paquiçamba. Na ocasião estavam acompanhados do chefe da Funai local. Nesta visita foi feita uma doação de seis bancos escolares e a instalação de placas solares para a geração de energia elétrica na comunidade. A visita da Eletronorte e da Funai local gerou o primeiro ponto de conflito na relação do CIMI com os Juruna, ou melhor, com o núcleo da família de Seu Manuel Juruna, os Félix.

A liderança indígena Cândida Juruna escreveu em forma de versos alertando as ameaças que chegavam com a Eletronorte ao Xingu (Figura 63).

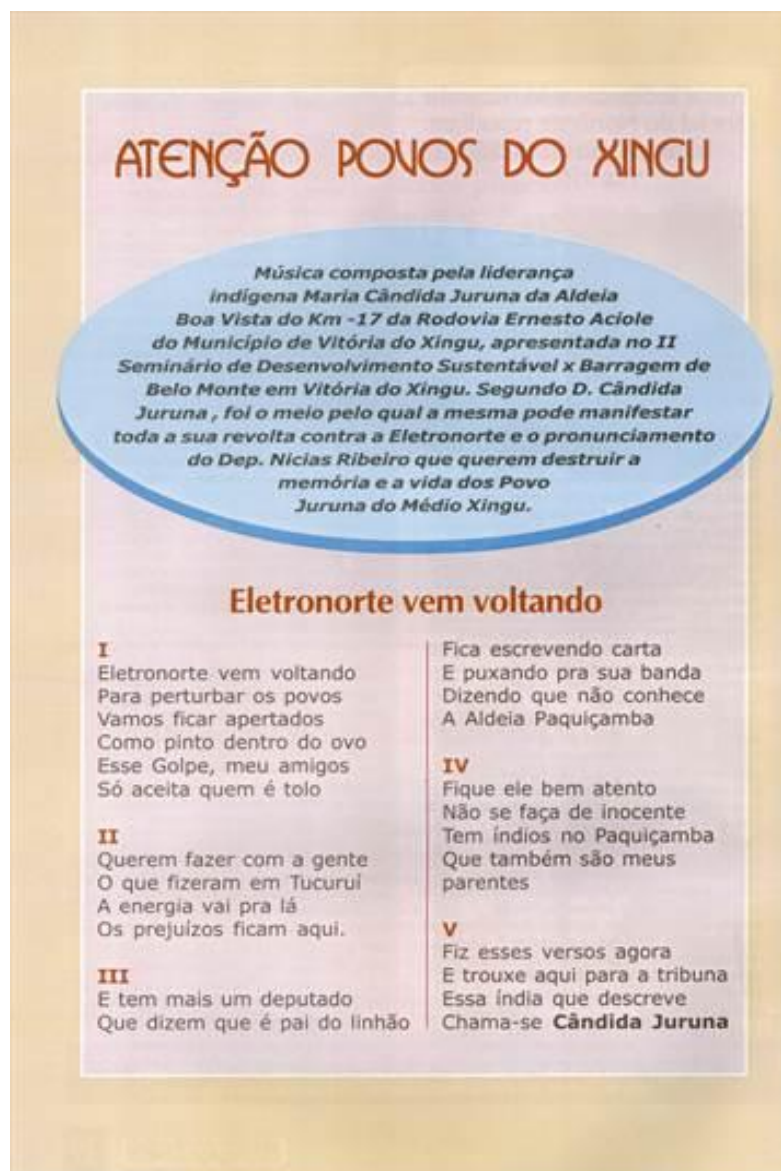


Figura 63 - Texto de Autoria Cândida Juruna na Revista Mensageiro, edição 129, 2001, alertando os povos do Xingu sobre a chegada da Eletronorte e denunciando ataques de políticos pró hidrelétrica Belo Monte

6.4. OS “PRESENTES” DA ELETRONORTE: “O CIMI é muito político!”

Como de costume, no início do ano letivo de 2002, as professoras-missionárias reuniram-se na sala de aula com os Juruna para a discussão sobre a organização das atividades escolares. Neste momento, elas aproveitaram a ocasião para discutir a natureza das doações feita pela Eletronorte. As questões que foram levantadas pelas professoras geraram incômodos a Marino Juruna, filho de Seu Manuel Juruna. Marino aproveitou a situação para também questionar a atuação das entidades na aldeia Paquiçamba, afirmando: “o CIMI é muito político” e, discordando das professoras, assinala: “aceitaremos tudo que nos derem pode ser da ELETRONORTE, do CIMI e da Funai. Não adianta a gente não aceitar se todas as outras

aldeias aceitam” (CIMI, 2002). Diante do conflito instalado seu Manoel Juruna, como líder da comunidade, ponderou a situação, afirmando que a partir daquele momento ficariam mais atentos a esse tipo de abordagem por parte da Eletronorte.

As demais famílias Juruna se dividiram entre os que concordavam com a análise das professoras sobre a “doação” e aquelas que não discordavam diretamente, mas avaliavam que temiam ficar isolados diante da política da Eletronorte. Pelo posicionamento forte de Marino Juruna o fato evidencia que a “visita” da Eletronorte e da Funai não se restringiu apenas a fazer “doações” ao mesmo tempo que demonstra que os Juruna estavam atentos aos acontecimentos que vinham marcando a política da empresa, principalmente em relação às outras aldeias nas quais o CIMI, por exemplo, não tinha inserção e que as lideranças Juruna almejavam tomar conhecimento.

A situação gerou angústias por parte das professoras-missionárias que em carta à Equipe do CIMI em Altamira, relataram que sentiam “um misto de surpresa e indignação” e que estavam procurando “refletir sobre o que foi dito na reunião e nos bastidores”. O fato é que a crítica não partiu de qualquer pessoa, mas de Marino Juruna, filho de Manuel Juruna - a liderança da aldeia Paquiçamba. Foi a partir do convite de Seu Manoel que o CIMI e a Pastoral Indigenista se fixaram na Paquiçamba e por meio das Professoras iniciaram o trabalho através da Escola, ou seja, estavam lá porque existia o apoio do líder comunitário. O fato é que esse episódio demarcou a primeira crise entre a política indígena e a política missionária.

No segundo semestre do ano de 2003, tornam-se tensas as relações entre a FUNAI e o CIMI nesta área. Pela ótica de agentes do Estado a política desenvolvida pelos missionários tornou-se um obstáculo ao empreendimento hidrelétrico Belo Monte, principalmente nas aldeias onde o CIMI mantinha base. Nessas bases, os missionários viviam nas aldeias, o que de algum modo impedia a inserção de uma política de convencimento em relação a implantação do empreendimento. Instaura-se, então, um campo de conflitos e disputas entre tais agentes, que historicamente nessa área ora mantinham relações parcialmente amistosas, ora tensas. Entretanto, o que definiu a saída do CIMI da aldeia Paquiçamba foi a escrita de uma carta-denúncia pelas lideranças Juruna, a qual foi endereçada ao MPF, solicitando a saída imediata do CIMI da aldeia.

O teor da carta, assim como a atitude das lideranças foram objeto de discussão na sede do CIMI em Altamira, na qual os missionários avaliaram não mais poderem continuar à frente da escola na TI Paquiçamba. Infelizmente não foi possível localizar esta carta, mas o que se sabe sobre seu teor é que continha acusações graves contra o CIMI, bem como ameaças quanto à insistência de retorno das professoras-missionárias à escola na comunidade.

O processo de saída das professoras-missionárias da aldeia foi complexo ocorrendo resistências por parte de algumas famílias Jurunas que não concordavam com o teor das denúncias e reivindicavam o retorno da equipe do CIMI para a aldeia. Diante do impasse, os conflitos entre as famílias Juruna se tornaram inevitáveis, de modo que decidiram pela divisão da aldeia, com a escolha de novas lideranças na comunidade. A prática de escrita de cartas que tanto as professoras incentivaram e ensinavam os Juruna foi apreendida por eles, só que desta vez contra os próprios missionários. Com a saída das professoras do CIMI, a escola Korina Juruna passou a ser integralmente gerida pela SEMED/Educação de Altamira, com a atuação de professores não missionários, mudando radicalmente a política da escola, como se verá no capítulo seguinte.

7. “ELES NÃO ENSINAVAM NADA VOLTADO PARA A NOSSA CULTURA: ISSO FOI TIRADO DE NÓS”!

“A escola é um espaço com muita inércia”
(DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo, 2003, p.191)

Com a saída das professoras do CIMI, a escola Korina Juruna assume novas formas. Inicialmente as estruturas permaneceram as mesmas que foram construídas no tempo do CIMI, com as duas salas de aula e a casa dos professores. Entretanto, por dentro ficou ausente de um projeto em que a comunidade pudesse fazer parte. As principais mudanças eram em relação ao tempo escolar e aos conteúdos escolares. As decisões sobre o funcionamento da escola com os seus horários de aulas e o que seria ensinado, por exemplo, passaram a ser tomadas à distância de lá. A escola passou a ter uma organização estabelecida pela SEMED/Altamira, que contratava os professores para trabalharem nas escolas indígenas.

A cultura da participação em que as professoras-missionárias do CIMI reuniam com os Juruna no início do semestre e em outros momentos para discutirem e decidirem sobre o trabalho que seria realizado na escola desaparece. A escola passa a ser uma instituição separada da comunidade, obedecendo às novas lógicas. Neste capítulo discuto o processo de “municipalização” da escola Korina Juruna. Neste processo o município de Altamira por meio da SEMED assume totalmente a escola Korina. A materialidade da escola permanece a mesma construída pelos missionários do CIMI e da Prelazia do Xingu, mas que, com o desgaste do tempo, entra em desuso. Neste contexto tem-se o avanço da implantação do Projeto de construção da UHE Belo Monte. Os Juruna foram obrigados a deslocar a aldeia Paquiçamba para uma área mais afastada da margem do rio Xingu. Neste novo local, as casas foram erguidas com novos materiais de construção, obedecendo a novos padrões de moradia. Aos poucos a estrutura física da Escola também começa a passar por transformações com a predominância do cimento e da madeira, com telhado de brasilit. A abertura de uma estrada na porta da aldeia conectou a comunidade ao travessão 27, vicinal atrelada à rodovia Transamazônica, representando mudança na vida Juruna, um grupo que até então tinha sua cotidianidade voltada para o rio.

7.1. “NOVOS” MODOS DO FAZER DOCENTE: A SEMED de Altamira à frente da Escola Korina Juruna

Em 2004, chega à TI Paquiçamba o professor Diomerio, com trinta anos de idade, sendo o primeiro professor a assumir a escola Korina Juruna após a saída das professoras-missionárias. Com formação em magistério, praticamente construiu boa parte de sua carreira docente na educação escolar indígena, totalizando dez anos de atuação. Neste percurso exerceu

a docência também entre os Parakanã e os Asurini. Na Terra Indígena Paquiçamba atuou em dois períodos, de 2004 a 2006 e de 2008 a 2011, sendo o professor que mais tempo atuou entre os Juruna. Movido pela curiosidade de “conhecer os índios”, pois já tinha exercido a docência durante dois anos em uma escola na área urbana de Altamira, o referido professor relatou seu primeiro contato com os Juruna nos seguintes termos:

Eu saí da zona urbana com curiosidade de conhecer uma aldeia e vi que era uma aldeia voltada para ribeirinhos. Os Juruna são mais pessoal ribeirinho e que tem origem Juruna. Eles não falam a língua indígena. Era só a nomenclatura mesmo que era Juruna. O único índio mesmo era o Manoel Juruna e o tio dele, hoje falecido, que era índio mesmo. Os outros são mesclados com o branco. Entre os índios que trabalhei eu me identifiquei mais com os Juruna. (Entrevista, prof. Diomerio, 2020).

A curiosidade foi movida pela representação que este professor tinha do indígena, mas que em relação aos Juruna logo se desfez, quando constatou *in loco* que eram indígenas muito diferentes da expectativa que havia construído. O que demonstra que ao ser admitido pela SEMED/Altamira para trabalhar na escola Korina Juruna não recebeu informações básicas sobre quem eram os Juruna, como viviam, suas expectativas sobre a escola, questões que ele vai tomar conhecimento somente quando chega à comunidade e ficar diante deles.

A primeira confrontação envolvia a própria imagem do indígena. Oliveira (1999) critica a representação do indígena como primitivo expressada no senso comum, pois segundo este autor, esta representação coloca em forte suspeição os povos indígenas que possuem identidades étnicas atravessadas pelas diferentes histórias de contato e por fluxos culturais como é o caso de indígenas como os Juruna. Daí professor Diomerio expressar em sua visão a ideia de pureza muito corrente na concepção genérica acerca da identidade indígena por meio de afirmações como “o único índio mesmo” e “os outros são mesclados”, demonstrando o descentramento que o primeiro contato com os Juruna causou em sua própria visão sobre o indígena. Freire (2000, p.98) destaca a persistência dessa imagem de que “os índios constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua, os mesmos costumes”. Ainda segundo este autor esta visão faz com que a identidade étnica particular seja diluída dentro de uma classificação genérica de “índio”.

Dado o tempo que o professor Diomerio exerceu suas atividades docente na Escola Korina Juruna, é possível constatar que ele continuou com a mesma representação sobre os indígenas, demonstrando a inexistência de um projeto de formação docente voltado à especificidade dos povos indígenas e a esta modalidade de educação escolar para os professores por parte da SEMED/Altamira. Concomitante a isso, levando-se em consideração a diversidade étnica que o município de Altamira atende, observa-se também a ausência de um Projeto de Educação Escolar Indígena com atenção a um currículo diferenciado voltado aos povos

originários, assim como todo um conjunto de ações políticas que este tipo de educação envolve no país.

Professor Odenilson, por sua vez, revelou que a opção de trabalhar como professor na "área indígena" significou para ele uma oportunidade de ingressar na profissão docente, pois já havia concluído o magistério há algum tempo e sempre teve o desejo de exercer a profissão. Deste modo, por meio de uma indicação, começou a trabalhar como professor junto aos Kaiapó da aldeia Kararaô. Quando chegou ao Paquiçamba em 2007, para atuar na escola Korina Juruna já havia trabalhado junto aos Arara da Aldeia Laranjal e os Xikrin da aldeia Bacajá. Atualmente continua atuando na educação escolar indígena, afirmando ter se identificado com o trabalho docente nas aldeias. Tanto ele como o professor Diomerio têm suas trajetórias marcadas pelo trabalho com indígenas pertencentes a mais de uma etnia, sendo que a questão da diferença confrontava a todo o momento a docência desses professores.

Entretanto, a política mais cômoda adotada pela SEMED/Altamira foi a incorporação das escolas em comunidades indígenas num modelo de ensino já existente, adotando procedimentos pedagógicos extraídos de outras realidades, como das escolas urbanas ou das escolas das áreas rurais. Contextos escolares que tal Secretaria já estava "habituada" a lidar e a orientar os seus professores. O conjunto de leis que normatizam as escolas indígenas parecia também não existir. A SEMED/Altamira seguiu alheia às conquistas dos povos indígenas no campo da educação, ignorando a existência de uma prescrição legal consolidada a partir da Constituição de 1988. A legislação que rege as escolas indígenas (Quadro 09) traz um novo modo de fazer e pensar a educação escolar indígena, sendo prescrições que revelam a luta e os anseios desses povos em torno do tipo de escolas que desejam.

Quadro 9 - Principais aportes legais sobre a Educação Escolar Indígena

LEGISLAÇÃO		
LEIS	Constituição Federal	1988
	Leis de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96 Artigos 26, 32, 78 e 79 procura dar "corpo" ao que a Constituição de 1988 determina para os Povos Indígenas do Brasil, em termos do direito a uma educação específica e diferenciada, na perspectiva de garantir processos próprios de aprendizagem	1996

	Lei nº 11.645, altera a Lei 9394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.	2008
	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, dividido em duas partes na primeira traz os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais e na segunda fornece referências para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas.	1998
	Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação — PNE e, das 295 metas, 21 são da modalidade educação escolar indígena.	2001
	Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, com o objetivo de orientar todos os Estados da Federação que possuem Povos Indígenas na oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas.	2002
NORMAS	Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação, traz as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e da outras providências.	1999
	Parecer n.14 do Conselho Nacional de Educação, importante documento que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.	1999
	Parecer n.13 elucida o protagonismo dos professores indígenas em vários espaços de atuação.	2012
PORTARIAS	Portaria Ministerial nº 559, cria no MEC uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, e o seu Artigo 4º diz que essa Coordenação Nacional é constituída por Técnicos do MEC e Especialistas de órgãos governamentais e não-governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país.	1991

DECRETOS	Decreto Presidencial nº 26 que transfere a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC.	1991
	Decreto Presidencial nº 5.051, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho — OIT, um instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo.	2004
	Decreto Presidencial nº 6861, cria os Territórios Etnoeducacionais, apresentando uma nova forma de gestão da educação escolar indígena no âmbito do Território Brasileiro.	2009

Fonte: MEC, 2022

Organização: Marcia Saraiva, 2022

Com a constituição de 1988, segundo Grupioni (2008, p.73), delineou-se um novo marco Jurídico nas relações entre os grupos indígenas, o Estado e a sociedade nacional. Ainda de acordo com este autor, com a aprovação do novo texto constitucional de 1988, “os índios deixaram de ser uma espécie em vias de extinção”, sendo assegurado a eles o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal. Deste modo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, estabelece que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Neste sentido, o texto constitucional significou uma ruptura, propiciando, na perspectiva de Grupioni (2008, p.72), mudanças nas concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar a proposição da afirmação da convivência e o respeito à diferença étnica no Brasil. Na concepção de Baniwa (2010, p.36):

foi com a Constituição de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança de visão e da relação colonial trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena (reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto-representação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios.

No campo educacional indígena as escolas foram apontadas como chaves nesse contexto de reordenamento, pois há décadas que se vinha discutindo mudanças em relação à

condução da educação escolar para os indígenas em suas aldeias. As mudanças no campo educacional foram sentidas com a nova Lei de Diretrizes e Base da educação em 1996, cujo artigo 78 estabelece:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências. II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, LDB, 1996).

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, obedecendo ao texto constitucional, asseguram na política educacional o respeito à diversidade indígena do país. No âmbito mais amplo, a política educacional, em consonância com os direitos constitucionais dos indígenas, aponta uma revisão na postura assimilacionista presente nas escolas indígenas. Segundo Neves (2010) o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas terá implicações diretas nas políticas públicas educacionais e no currículo da escola requerendo posturas dialógicas em relação ao que deve ser aprendido e ensinado nas escolas das aldeias¹⁰⁶.

Se antes as escolas constituíam-se espaços de difusão de categorias coloniais reunindo discursos, elementos de ritualizações de condutas cívicas, inculcando símbolos e valores (NORA, 1993), sendo neste sentido um “lugar de memória” do estado nacional. Com as novas discussões, institucionalizadas no âmbito legal, as escolas passam a ser redimensionadas, sendo vistas como espaços que não são neutros, pois, como alcunha do Estado, a escola é uma marca da sua presença entre os povos indígenas ao mesmo tempo em que é o lócus da produção e reprodução da cultura (MACEDO; FARAGE, 2001). O conjunto de normatizações realizado pelo Estado carrega uma nova concepção de escola para os indígenas, tendo como princípios legais uma “educação diferenciada, que seja pautada pelo uso das línguas indígenas, como pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como professores em suas comunidades” (GRUPIONI, 2008).

Na concepção de Alves (2002, p. 21):

a escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando com isso, uma efetiva interculturalidade.

¹⁰⁶ Na análise de Paixão (2016), a maior consequência dessas mudanças foi que ao ser incorporada pelo MEC e no âmbito da educação básica, as escolas indígenas passaram a ser responsabilidade dos estados e municípios, o que segundo Paixão (2016), em tese seria mais apropriado considerando-se a proximidade que esses entes da federação teriam com as comunidades indígenas. No entanto, para este autor essa mudança evidenciou na realidade, uma proximidade distanciada. No caso do município de Altamira fica muito claro esta ideia deste autor.

A Resolução nº 3 de 1999 cria, inclusive, a categoria de escola indígena e reconhece a “condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios”, garantindo “autonomia pedagógica e curricular” (BRASIL, CNE, 1999). Bittencourt e Silva (2002) inclusive destacam que no documento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – RCNEIs, contemplam-se orientações para os técnicos que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e outros órgãos públicos como aos envolvidos na execução da política educacional voltada para as escolas indígenas. Ainda de acordo com essas autoras, temas como direitos, lutas, movimentos sociais e a pluralidade cultural são enfatizados neste documento.

O Estado do Pará, a partir de 1999, promulgou várias resoluções estaduais com o intuito de acompanhar as mudanças legais e orientar o funcionamento das escolas indígenas existentes no estado. Em 1999 estrutura o funcionamento dessas escolas e edita uma estrutura unificada para o ensino fundamental, assim como em 2003 elabora uma primeira proposta para a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades, conforme pode se observar no quadro a seguir (Quadro 10).

Quadro 10 - Resoluções Internas do estado do Pará

RESOLUÇÕES INTERNAS			
Resoluções	n. 880	Estrutura e Funcionamento das Escolas Indígenas	1999
	n. 361	Exames supletivos especiais em nível de conclusão	2001
	n. 505	Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamental	2002
	n.257	Proposta Curricular do Curso normal em nível médio – Formação de Professores Índios do Pará	2003
	n. 030	Regimento Unificados para as escolas indígenas no Pará	2004

Fonte: SEDUC/Pará, 2019

Elaboração: Marcia Saraiva, 2019

Tais Resoluções editadas no Estado do Pará, de certa forma, representam um esforço de normatizar e orientar a educação escolar indígena de acordo com a legislação atual. Entretanto, o diálogo entre a legislação e o que acontece no cotidiano dessas escolas não aconteceu pari

passu¹⁰⁷, indicando, na visão de Bittencourt e Silva (2002, p. 68) que “as mudanças na educação escolar indígena são muito mais de natureza retórica, do que de atitudes”. Faria Filho (1988) assinala que a cultura escolar não é passível de mudanças e de uma intervenção brusca, pois precisa ser construída na experiência e na prática da escola. No caso dos indígenas, segundo César (2002, p.68):

o processo de colonização na América Latina, que tentou apagar de diversas formas as culturas e línguas do “novo mundo”, instituiu um lugar silencioso para os falantes das línguas nativas e para os representantes de culturas tradicionais africanas trazidos para cá, no mesmo viés que a tradição escolar, com a sua origem na proposta messiânica dos jesuítas, sob as malhas do Estado, mantém-se ainda em práticas homogeneizadoras que conduz à discriminação racial, sociocultural, linguística, entre outras segregações. É nessa mesma tradição escolar que determina quem deve falar e ouvir na ecologia da sala de aula.

Na escola Korina Juruna observa-se um movimento contraditório em relação a primeira experiência na escola, pois com a passagem exclusiva da gestão para a prefeitura de Altamira, a SEMED dá continuidade a um modo de proceder que contraria a legislação atual, provocando uma ruptura com os modos com os quais tal escola vinha sendo construída. A ótica missionária que marcou a escola nos primeiros anos de sua criação se aproximava, dialogava e contemplava os princípios norteadores jurídicos sobre a educação escolar indígena no país. Ao não promover formação para seus professores a SEMED/altamira não combate a reprodução de práticas etnocêntricas por parte de seus docentes, práticas extraídas de suas experiências anteriores como professores ou de suas visões pessoais sobre os indígenas.

Na Escola Korina Juruna, a prefeitura como expressão do Estado adota modos de pensar e fazer que vão de encontro aos princípios legais presentes na Legislação que versa sobre a educação escolar indígena, persistindo uma concepção de educação que reproduz ideias assimilacionistas e integracionistas na condução das práticas escolares na escola da aldeia Paquiçamba. Faria Filho (1988) também afirma que a Legislação pode inspirar novas práticas, podendo ser apropriada pelos sujeitos que, inspirados por ela, podem contribuir para a criação de oportunidades para a produção de novos sentidos e significados para a escolarização. Na concepção deste autor, as Leis não se constituem em letras mortas, ou seja, a Lei enquanto prática traz um determinado pensar pedagógico que está intimamente ligado a determinadas formas de concepção da escola. Em relação ao conhecimento sobre a legislação e seus desdobramentos no campo da educação escolar indígena demandam-se reflexões sobre o que acontece no cotidiano e na prática do professor, sendo um tipo de conhecimento relevante na

¹⁰⁷ Para se ter uma ideia da lentidão, somente em 2008, foi organizado no Pará, o I Encontro Estadual de Educação Indígena pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC (PAIXÃO, 2016). No município de Altamira, o I Encontro de Educação Escolar Indígena do médio Xingu foi organizado apenas em 2015 (ATA, FUNAI/IBAMA/NORTE ENERGIA, 2015).

formação dos professores, bem como do corpo técnico pedagógico das SEMEDs. A nova concepção de escola que apregoa a legislação indigenista não tem ressonância na política educacional da SEMED de Altamira e isto incide sobre o cotidiano escolar e sobre a prática dos professores contratados.

Pelo relato dos professores é possível observar que são iniciantes na profissão docente assim como é possível depreender que o perfil dos professores que era selecionado pela SEMED/Altamira era bastante diverso. Havia professores com formação apenas em nível de magistério e outros, que estava cursando a graduação. Além disso, tais professores possuíam diferentes perspectivas em relação ao trabalho que iriam realizar. No caso havia docente que buscava alguma satisfação profissional enquanto outros enfatizaram mais a oportunidade do ingresso na profissão, uma possibilidade inicial de trabalho. O fato de serem iniciantes também pode evidenciar por parte da SEMED/Altamira uma preferência com intuito de evitar possíveis questionamentos quanto a situação de trabalho.

De 2004 a 2010 foram contratados três professores pela Prefeitura de Altamira para trabalharem na escola Korina Juruna, conforme indicado no quadro a seguir (Quadro 11):

Quadro 11 - Docentes contratados pela Prefeitura de Altamira de 2004 a 2014 para atuaram na Escola Korina Juruna

Docente	Formação na época	Povos onde já tinham atuado	Período com os Juruna	Idade/origem	Formação e ocupação atual
Diomerio	Magistério	Juruna, Parakanã Asurini	2004/2006 2008/2010	30 anos/Altamira	Pedagogia/ UVA Educação
Odenilson	Magistério	Kayapó, Arara, Xikrin Juruna	2007/2010	28 anos/Altamira	Pedagogia/ UVA Educação Indígena
Não foi possível identificar o nome	Graduanda	Juruna Xikrin	2011/2012 2013/2014	_____	_____

Fonte: Pesquisa de campo, 2022

Os anos de atuação desses professores recobrem o período de 2004 a 2014 de história da escola Korina Juruna, que pode ser dividido em duas fases. A primeira fase, quando a comunidade indígena vivia voltada exclusivamente para o rio Xingu. Os três professores vivenciaram essa fase, sendo comum lembrarem da viagem de barco, da fartura de peixe ou das práticas de lazer dos Juruna junto ao rio. A segunda fase, demarcada pelo surgimento da estrada, em que o rio Xingu e todo um modo de vida ligado a ele vai se esvanecendo. São lembrados as

mudanças que a abertura da estrada trouxe à escola e ao cotidiano escolar, mencionando as angústias e as preocupações das mães em relação a segurança das crianças, pois, com a estrada, intensificou-se o tráfego de carros às proximidades da terra indígena e, com isso, durante o recreio, as crianças passaram a não mais brincar livremente pela aldeia.

O período que tais professoras/es contratados pela SEMED/Altamira atuaram na escola Korina Juruna perfaz um total de dez anos (2004 a 2014). Entretanto, na memória desses professores/as este período não fecha e em alguns momentos coincidem, o que me leva a supor que a condução das aulas ocorreu de modo descontínuo, com momentos de interrupção das atividades escolares.

De um modo geral, as memórias desses professores são orientadas para o trabalho docente em si, com seus procedimentos de trabalho e suas condições. Assim, por exemplo, professor Diomerio mencionou como era a estrutura da escola quando ele chegou à aldeia Paquiçamba, em 2004:

O nome da escola era o da avó do seu Manoel Juruna. Quando eu cheguei eram as professoras da missão que havia trabalhado lá. Na verdade, quando eu cheguei não tinha escola. Os Juruna fizeram um barraquinho que, quando eu cheguei, já estava em pedaços, sem alojamento adequado. A gente fazia as nossas necessidades no mato mesmo, tomava banho no rio. A casa onde eu morava tinha goteira e quando chovia eu tinha que desatar a rede que eu dormia. Tanto a escola como a casa já estavam caindo em pedaços (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Tudo indica que quando as professoras-missionárias foram afastadas da aldeia, as aulas não foram imediatamente retomadas pela Prefeitura, ficando os Juruna por um tempo sem funcionamento de sua escola. Nas lembranças deste professor o que marcou nesse primeiro contato foram as péssimas condições de trabalho, com a escola caindo aos pedaços, sem alojamento adequado para minimamente o professor cuidar de sua higiene pessoal, demonstrando falta de planejamento por parte da SEMED/Altamira. Os Juruna já haviam denunciado junto ao MPF em 2002, a situação de sua escola e solicitavam melhorias em relação à qualidade da educação na aldeia.

As condições de trabalho oferecidas pela SEMED/Altamira demonstram uma realidade de descaso da parte do poder público, o que sem dúvida contribui para a não permanência dos professores para atuarem nessas escolas. O tempo longe de suas famílias somado a ausência de uma estrutura física mínima para que o docente pudesse exercer seu trabalho eram apenas uma das dimensões que tais professores tinham de enfrentar.

Veiga (2008) chama atenção para a educação como prática política. Neste sentido, o modo precário de como a escola foi lembrada por esses professores revela a existência de uma prática política marcada pelo descaso em relação à promoção de uma educação escolar que

realmente atendesse aos interesses dos povos indígenas no médio Xingu. Veiga (2008) sublinha a questão da precariedade da escola pública, problematizando se tal precariedade não é parte de como os povos pertencentes às camadas subalternas da sociedade são vistos e tratados pelo poder estatal, reproduzindo-se políticas educacionais como assistencialismo e não como um direito assegurado.

A passagem das escolas em comunidades indígenas para a gestão municipal de Altamira em nada possibilitou melhorias no modo como a educação já vinha sendo praticada junto aos indígenas. A materialidade da escola Korina Juruna, descrita em passagem anterior, demonstra como a prefeitura ofertava a educação escolar aos Juruna do médio Xingu. A precariedade da estrutura da escola se estendia às condições de trabalho, sendo possível destacar a ausência de iniciativas quanto à promoção de cursos de formação para os docentes, quanto à elaboração de materiais didáticos específicos, quanto à solução para os problemas no transporte para os professores, além da falta de alojamentos na aldeia, da insuficiência da merenda escolar e da falta de um cardápio alimentar específico, configurando uma realidade educacional desanimadora para a manutenção de professores em tais escolas e para próprios Juruna, que veem uma escola cada vez mais distante de suas expectativas.

Sobre a estrutura da sala de aula na escola Korina Juruna, professor Diomerio lembrou:

quando chovia, a gente tinha que abandonar a sala de aula, o que tinha para identificar a escola, mesmo, era só as carteiras e o quadro. Era muito precário no tempo que eu trabalhava lá. A sala de aula era cheia de cupim, o piso era de chão. A noite os cachorros dormiam lá e por isso na sala de aula tinha muita pulga. De manhã, a primeira coisa que eu fazia era jogar água com cloro por que se não era pulga direto subindo na gente (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Professor Diomerio lembrou também das condições de trabalho muito difíceis. Entretanto, ele reivindica não diante da Secretária, mas dos Juruna condições mais adequadas de trabalho:

Ai falei ou vocês constroem um espaço lá pra mim, porque eu não vou ficar no relento não. A comunidade se reuniu e vieram pra cidade falar com a Secretaria de Educação. A comunidade mesmo pegou a empreitada para construir uma escolinha de tabua atrás do postinho, uma parte pra ser alojamento para professor e a outra, sala de aula. Mas só isso mesmo, não tinha banheiro. O banheiro era o mato e sem falar que pra tomar banho ficava mais longe do rio (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

A estratégia desse professor de reivindicar junto à comunidade e não diretamente diante da SEMED/Altamira revela a fragilidade do docente, pois, como contratado tinha pouco poder de se posicionar. A contratação dos professores é apontada por Neves (2009) como fortemente marcada pela precarização docente, atingindo tanto os professores indígenas como não indígenas. Para esta autora, “essa inconsistência contratual além de produzir impactos como a própria insegurança profissional implica em desdobramentos também negativos para os

estudantes e a comunidade de forma geral que não tem o direito à educação efetivamente respeitado” (NEVES, 2009, p. 214).

No caso, ao remeter-se aos Juruna para que reivindicassem uma estrutura melhor para a escola o docente não se indispunha diretamente com o poder municipal. O que surtiu efeito, pois os Juruna, para garantir o funcionamento de sua escola, obtiveram sucesso junto a SEMED/Altamira, assegurando a construção de uma nova estrutura para a escola em sua aldeia.

A SEMED/Altamira até então estava utilizando as mesmas estruturas que haviam sido construídas pela Prelazia do Xingu, mas o tempo já bastante desgastadas. Até mesmo a casa das professoras passou a ser local para a moradia do novo professor vinculado à prefeitura, mas sem nenhum tipo de reforma ou reparo.

Professora Lucilene narrou o mesmo tipo de experiência quando passou a ter vínculo com a Secretária Estadual de Educação do Estado – SEDUC/Pará, demonstrando que tanto para o poder público estadual quanto municipal não existia uma política de construção de escolas para os indígenas estudarem e muito menos moradia para seus professores.

Não tinha estrutura de escola, era usado o pé de manga, o que tinha na comunidade porque quando era do CIMI cada aldeia onde eles contratavam, eles faziam uma estrutura eles pensavam muito nisso na estadia dos professores. Era muito bom isso, porque eles pensavam na estadia daquelas pessoas que iam pra lá. Então, eles construíam casas e espaços que era pra você fazer esses encontros com os índios, o que servia de escola. Então, o Estado quando ele entrou, ele assumiu essas estruturas do CIMI, então não foi fazer outras, fazer escolas, essas coisas. Era só os professores mesmo!”. (Entrevista, Profa. Lucilene, 2021).

Quando o professor Diomerio chega à aldeia Paquiçamba o quadro, o armário e até mesmo os objetos pedagógicos eram os mesmos que foram deixados pelas professoras-missionárias¹⁰⁸. Em 2004, eu estive na aldeia Paquiçamba e, ao visitar a escola, fiz vários registros fotográficos da sala de aula, que permitem ter uma ideia da estrutura e dos objetos pedagógicos que o professor dispunha naquele momento na escola Korina Juruna, sendo possível visualizar duas pedagogicidades expressas na materialidade do espaço (FREIRE, 2014). Na figura a seguir (Figura 64), aparece o professor em uma de suas atividades de ensino. Neste momento, ele estava na turma das crianças e residia na casa que servia de moradia para as professoras-missionárias. É possível ver os alunos assistindo às aulas com os bancos escolares que foram pensados pelos missionários, visto que a escola continuava sem carteiras escolares e uma mesa para o professor. Embora sentasse no mesmo banco utilizado pelos alunos

¹⁰⁸ Foi relatado que num segundo momento este professor passou a residir na casa de Seu Manoel Juruna devido a situação cada vez mais precária desse espaço.

para fazer a correção das lições, observa-se que o professor está na parte da frente, ao lado da lousa, e as crianças ao redor em diferentes posições.



Figura 64 - Sala de aula das crianças Juruna

Fonte: Marcia Saraiva, 2004

A prefeitura de Altamira assumiu a gestão da escola na comunidade Paquiçamba sem realizar melhorias na estrutura física da edificação escolar, e deu continuidade ao ensino na comunidade apenas com o envio do professor. Então, procediam as reclamações do professor Diomerio diante da comunidade.

Tal professor revela outras atitudes diante do trabalho docente e novas formas de se relacionar com o grupo indígena. Enquanto as professoras-missionárias queriam “ser mais uma diante do grupo”, muitas vezes não se importando com a simplicidade do lugar, professor Diomerio procurava estabelecer uma relação mais formalizada, detendo-se no trabalho que dizia respeito à escola, até porque, como afirma Veiga (2008, p. 29), a forma escolar se caracteriza por “uma relação pedagógica de submissão de mestres e alunos a regras e poderes impessoais, que, por sua vez, estão objetivados no escrito, no livro, na linguagem de sinais, enfim, em um outro codificado”. Silva (2011, p. 25) também afirma que a “forma escolar, com seu modo de socialização específico, ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos, está

fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder”. Na imagem da figura 64 é possível ver a atividade de correção da lição de modo individualizado. As crianças Juruna parecem formar uma fila aguardando sua vez para a correção, demonstrando que essas ações aparentemente neutras trazem em si outras aprendizagens como o individualismo¹⁰⁹, bem como a ordem em que as coisas devem acontecer. Isto, pois, segundo Vicent, Lahire e Thin (2001), a escola traz a obediência a regras que são constitutivas da ordem escolar, ou seja, a imagem indica novas formas que começam a caracterizar a cultura escolar da escola Korina Juruna, agora sob a gestão exclusiva do Estado, marcada pela impessoalidade do professor e pela obediência à normas e fundamentalmente a imposição de saberes.

Em 2007, quando o professor Odenilson assumiu a escola, as condições de trabalho permaneciam as mesmas, pois ele afirmou em seu relato que encontrou a escola nas mesmas condições descritas pelo professor que o antecedeu. Lembra do espaço escolar como um barraco de palha, com muitas dificuldades para ministrar as aulas em tempo de chuvas. Os objetos materiais da escola como carteiras e lousa também estavam em situação de abandono:

Naquela época, a escola funcionava em local improvisado, as instalações eram precárias, estruturas do local eram um barraco de palha em mau estado de conservação quando chovia era quase impossível lecionar. As carteiras e a lousa eram precárias e em se tratando do alojamento era coberto de palha (Entrevista, prof. Odenilson, 2022).

Essa situação do espaço escolar também pode evidenciar não apenas uma total ausência do poder municipal em relação a estrutura da escola, mas um distanciamento da comunidade em relação à escola, pois não foi relatado situações de cuidado por parte dos Juruna em relação a conservação da estrutura do espaço escolar, como, por exemplo, a troca da palha, o conserto da porta e outras melhorias que poderiam ter sido feitas pela própria comunidade.

Uma estrutura completamente diferente só vai ser construída em 2011. Quando a comunidade havia recém construído um outro espaço escolar. Este com sala de aula, espaço para uma cozinha e mais um quarto para o professor. Os elementos mudam com o uso predominante da madeira, do cimento e do telhado brasilit. Pela descrição feita por um dos professores o espaço escolar passou a ser fechado com compartimentos divididos e definidos, possuindo uma cozinha, quarto para o professor e a sala de aula. A existência das janelas também demarca a composição de uma materialidade diversa da primeira construção idealizada pelo CIMI.

¹⁰⁹ Silva (1994) assinala que a educação escolar em nossa sociedade ensina que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais. Assim toda a dinâmica escolar é marcada por essa noção, como avaliações e desempenho dos alunos.

A expressão utilizada pelo professor Diomerio para caracterizar o trabalho docente na aldeia de “trabalho e moradia” parece se materializar neste tipo de construção escolar, no qual a casa do professor será uma extensão do espaço da Escola. O que contribuía para a visão de que aquele espaço era pertencente e seu funcionamento, era de responsabilidade exclusiva do professor. Além disso era de responsabilidade do professor levar para a escola a merenda e o material didático enviado pela SEMED. A escola apesar das mudanças no seu espaço continuava contando apenas com o professor para os cuidados com a merenda, limpeza e zelo para o funcionamento da mesma.

A partir da construção deste novo espaço a escola começou a receber as primeiras carteiras escolares assim como prateleiras, lousa e materiais didáticos como livros e jogos. Entretanto eram todos materiais doados das escolas rurais, que eram reaproveitados na escola Korina Juruna. E, assim, de carteiras escolares velhas, lousas, materiais didáticos reaproveitados que a SEMED/Altamira ia construindo a educação escolar indígena neste município, existindo as escolas de refugio, como a Escola Korina Juruna. Segundo Castro e Silva (2011, p. 211), a realidade material das escolas constitui aspecto importante para a compreensão do seu funcionamento interno e de sua localização nas políticas públicas, pela materialidade apresentada pela professora a escola Juruna não era considerada de muita importância no âmbito da política educacional do município de Altamira.

A chegada e a saída da aldeia também foi algo que marcou a memória dos professores. Sobre esse ponto, Professor Diomerio comentou:

A questão da logística de ida e saída da aldeia era complicada. Para a ida a gente aproveitava a viagem de entrega da merenda e pra voltar a gente vivia de esmola do carona, ficava esperando passar alguém ou então alguém da comunidade que estivesse indo para a cidade e, muitas vezes, a gente inteirava o combustível para sair da aldeia (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Esse processo permaneceu, pois foi relatado a mesma situação em relação ao transporte por outros professores. O frete de apenas um barco para fazer toda a rota Xingu, que nesse tempo cobria três aldeias, indo até o rio Bacajá era muito cansativo, não apenas pela distância, mas devido o barco ser para transportar cargas, não pessoas. Tais meios de transportes disponibilizavam apenas de instalações desconfortáveis e até mesmo perigosas, devido ao peso da embarcação e ao fato de o rio Xingu ser um rio difícil de ser navegado. Sendo relatado situações de problemas mecânicos na embarcação que obrigavam a paradas forçadas e aumento do tempo da viagem. Sentimentos de abandono e de melancolia foram relatados quando esses professores chegavam a aldeia e se viam sozinhos.

A especificidade do ambiente de trabalho no qual o “isolamento” constitui um dos elementos a ser enfrentado faz com que a aceitação por parte da comunidade defina a permanência do professor. Não bastava apenas assinar um contrato:

Eu cumpria o período todinho lá passava 4 meses confinado. Entrava no mês de fevereiro e voltava no mês de junho. Era raro eu sair pelo menos pra comprar umas coisinhas pra eu comer. Eu me sentia parte da comunidade lá. Na verdade, era moradia da gente, lá moradia e trabalho ao mesmo tempo. A gente vinha pra cidade só pra passar as férias (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

A expectativa da comunidade também deve-se levar em conta, pois “se sentir parte da comunidade” significava ter o apoio das famílias Juruna no qual é imprescindível para a continuidade da permanência do professor na aldeia, criando um ambiente de segurança e acolhimento. A inserção do professor na rede de sociabilidade comunitária na qual ele vai assistir televisão na casa do cacique, sair para pescar e caçar nos fins de semana, participar de atividades de lazer, bem como ser inserido na partilha dos alimentos em que poderia obter um peixe fresco, uma carne de caça, frutos e alimentos que eram produzidos pelas famílias, ou seja, sem essa inserção na rede comunitária ficava inviável conciliar “trabalho e moradia” ao mesmo tempo:

A gente saia pra caçar e pescar. O seu Manoel dava o peixe já tratado só pra eu colocar na panela. Tinha incentivo da comunidade. Eu comi muito peixe da Dona Alvina ali, óh! Porque ou eu dava aula ou eu pescava. A caça lá era rara demais, o negócio era o peixe mesmo. No final de semana, a gente se reunia na farmácia e ficava conversando. O seu Moacir (técnico em enfermagem) era o capitão (como chamavam o Seu Moacir) era parceirão lá. Durante a semana, à noite, a gente ia para a casa de Seu Manoel assistir televisão. Os familiares dele também iam pra lá e na hora de dormir todo mundo se dispersava. Nossa sorte era que lá tinha placa solar e a gente não ficava só na lamparina e a noite a gente tinha a televisão para se entreter um pouco e assistir à novela (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

O apoio da Comunidade era o único suporte que esses professores possuíam quando estavam na escola, mas do ponto de vista do poder municipal prover o salário do professor já seria o suficiente para que a “mágica” acontecesse. O acolhimento e o suporte dos Juruna foram lembrados como algo importante na relação dos indígenas com os professores

Esses elementos foram traduzidos por esses professores pela importância que os povos indígenas atribuíam ao professor e a educação escolar entre eles. Assim, os Juruna foram relatados como um grupo que sempre apoiou a escola e os professores que chegavam a comunidade, cuidando de seu bem-estar e na medida do possível, provendo os professores com a partilha de alimentos, ou seja, inserindo-os na rede comunitária, seja com os alimentos, seja em momentos de lazer.

A relação de trabalho do professor com o município de Altamira era instável, visto que no final do ano acontecia o fim dos contratos. Além disso, eles não recebiam ajuda de custo para se manterem na aldeia e muitos mantinham suas famílias na cidade. Talvez por conta disso

vários professores e professoras optavam por levarem esposas e filhos pequenos para morar na aldeia e, assim, reduzirem os gastos com as despesas. Situação comum vivida por alguns professores que levavam a família para as aldeias onde trabalhavam, o que possibilitava um melhor convívio com a comunidade e enfrentarem melhor a questão do isolamento.

Apesar das condições de trabalho não serem adequadas isto não impedia que esses professores buscassem realizar suas atividades didáticas com afinco. O apoio da Comunidade atribuindo importância a figura do professor também fazia que esses docentes buscassem trazer a escola para mais próxima dos Juruna, inventando suas práticas docentes e se afastando das orientações da SEMED/Altamira.

7.2. UMA PEDAGOGIA CONSTRUÍDA NA EXPERIÊNCIA E NO CONFRONTO/ENCONTRO COM O OUTRO

Com nenhum curso de formação voltado à especificidade indígena o quadro docente da SEMED/Altamira se caracterizava por uma frágil formação pedagógica para atuarem na complexa escola indígena na aldeia Paquiçamba. Assim como o professor Diomerio a maior parte dos professores recrutados pelo poder municipal precisava do trabalho, pois, com uma formação apenas inicial na carreira, eram poucas as oportunidades de trabalho nas escolas urbanas. Aqueles que não desistiam logo na primeira experiência junto aos indígenas, iam tentando permanecer na profissão mudando de aldeia em aldeia, pois a rotatividade docente foi mencionada como frequente nessas escolas, sendo um campo muito carente de professores.

Tal rotatividade foi chamada pela professora-missionária Nilda de “peregrinação” dos professores contratados pela SEMED/Altamira pelas escolas das aldeias:

Tu sabes que eu até ficava com dó dos professores que não tinham a formação do CIMI. Eles iam pra base assim nu e cru, sem noção nenhuma. Tinha muita mudança de professores, esse semestre mandava professor pra lá pro Curuá. Ah! Lá não deu certo, deu problema, tirava o professor de lá colocava lá no Tukamã e lá o professor ia. Lá também não, tirava ele e jogava lá com os Parakanã, passava o ano inteiro mudando de professor assim... desse tipo! Porque assim... os professores não tinham culpa, coitados, eles foram pra lá sem um pingão de noção. Aí tu chegas, com uma lógica que o mundo indígena é quase igual ao nosso. Não, não é!. É um mundo totalmente diferente do seu. Então, se você não for preparado pra lá, você não fica (Entrevista, Profa. missionária Nilda, 2021).

Essa rotatividade também indicada em quadro anterior (Quadro 11) mostra que os professores que atuaram na escola Korina Juruna já tinham vivenciado experiências em escolas situadas em outras aldeias pelo Xingu, apontando efetivamente que os docentes ligados à SEMED/Altamira passavam pouco tempo em uma comunidade e depois eram inseridos em outras novamente. Essa rotatividade não se explica apenas pela dificuldade apresentada pelo

professor em decorrência da falta de uma formação específica. O modo como a educação era e continua sendo gerida no município de Altamira também deve ser levado em consideração.

A não realização de concursos públicos marca fazia (e faz) que a contratação desses professores ocorresse por meio de indicação ou convites. A lotação desses professores poderia obedecer a lógicas outras, sendo possível que a SEMED/Altamira beneficiasse determinados professores em relação a outros. As escolas indígenas não possuíam a mesma estrutura, as distâncias não eram as mesmas das aldeias para a cidade, assim como o contexto social desses povos não eram os mesmos: havia situações mais conflitivos que outras. Provavelmente esses fatores levavam os professores a ter preferências por determinadas escolas, que julgassem melhores para atuarem, ao invés de outras. O fato também de ter uma predominância de professores do sexo masculino no caso da Escola Korina Juruna, também pode indicar uma preferência da SEMED/Altamira por esse gênero, devido considera a “dureza” que o trabalho envolvia.

Ao lado da problemática da infraestrutura das escolas, a falta de cursos de formação era apenas mais uma das questões em torno da oferta da educação escolar para as escolas indígenas pela SEMED/Altamira. Por aquilo que se pode depreender do relato do professor Diomerio, ao lado da precariedade do funcionamento das escolas indígenas, estava a falta de apoio institucional, a escassez de recursos didáticos, a redução na merenda escolar e a logística do transporte, situações que faziam parte do cotidiano da escola Juruna, de maneira que, dependendo das estratégias adotadas, o professor poderia permanecer ou não no trabalho. Do relato do professor Diomerio também é possível depreender que inicialmente ele procurou ir adaptando na sala de aula Juruna as práticas pedagógicas que desenvolvia em sua experiência no contexto urbano (Figura 65), ou seja, partia de práticas que foram construídas em experiências anteriores, quando foi professor na cidade de Altamira.



Figura 65 - Aula na Escola Korina

Fonte: Marcia Saraiva, 2004

Na Figura 65, é possível ver o professor em atividade de ensino em uma turma na qual só estavam as crianças. O professor reproduz a sala de aula clássica: o professor de modo magistral ministrando aula expositiva com o uso da lousa, ocupando uma posição de transmissor do conhecimento. Nota-se a organização da sala de aula com o professor no centro e os alunos sentados buscando acompanhar a aula. Os alunos estavam em diferentes posturas: três sentados, uma sentada na mesa e uma se espichando para melhor acompanhar a explicação do professor. É possível observar atitudes de curiosidade, atenção, concentração e até de distração das crianças durante a aula.

Na mesma figura, o quadro está todo preenchido com os cálculos matemáticos de adição e subtração, exprimindo um modo de pensar a matemática pela lógica pertencente ao mundo ocidental. Ocorrendo o que Veiga (2008, p.30) denomina de uma monopolização dos saberes elementares, considerados por essa autora como “uma entre tantas outras estratégias e táticas de governabilidade, das formas de gerir as populações”. A partir do momento em que a SEMED/Altamira passou a gerir a escola Korina Juruna constitui-se uma relação de poder em que o Estado procura se impor em relação aos Juruna. Isso se evidencia através dos saberes que a escola passa a privilegiar, selecionando quais são importantes para serem ensinados. O professor explicou como trabalhava as disciplinas na aldeia Paquiçamba:

As disciplinas trabalhavam normal, igual as disciplinas da cidade. A formação vinha do urbano mesmo, nada que vinha da formação intercultural. Se tinha muito pouco apoio pedagógico. A gente estudava, mas a gente pegava muito pouco. Depois que a gente pegava o macete, em cima da experiência (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

A experiência é ressaltada como um recurso importante utilizado por esse professor, demonstrando sensibilidade e consciência de suas limitações em face de não possuir uma formação voltada ao trabalho na perspectiva de educação intercultural. Daí trabalhar as disciplinas na escola indígena como se estivesse lecionando em uma escola da cidade. A afirmativa “se tinha muito pouco apoio pedagógico” traduz as dificuldades em dar conta de realidades indígenas diversas não só do ponto de vista étnico, mas educacional com experiências de escolarização complexas e múltiplas nas comunidades. Como não permaneciam muito tempo na mesma aldeia e, por vários motivos, poderiam ser escalados para outra, tais professores viam-se frequentemente recomeçando novamente do zero.

O recurso didático não se restringia somente ao uso da lousa, sendo mencionado a utilização de mimeógrafo na preparação das aulas:

Os deveres eram rodados no mimeógrafo, o material pedagógico era pouco tinha que ficar regravando. Era da zona urbana, eram os mesmo que a escola da cidade usava: cartolina, papel cartão, folha para o mimeógrafo, quadro, lápis (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Com escassos materiais pedagógicos o uso do mimeógrafo era a base das atividades de sala de aula, pois com uma resma de papel era possível aproveitar bastante o conteúdo e deste modo viabilizar as atividades de sala de aula. Além de ser uma atividade de baixo custo. Na escola Korina Juruna, o professor lança mão de sua experiência anterior, quando trabalhava na alfabetização com crianças nas escolas urbanas, até ter elementos mais seguros extraídos da experiência adquirida com a nova realidade pedagógica em que estava inserido:

Aos poucos fui abandonando o plano de aula em si, porque a SEMED pedia um Plano de aula que não tinha nada a ver com a realidade deles. Eu trabalhava no improviso mesmo. Ia vendo o que era positivo e a parte negativa eu ia vendo até transformar em positivo e eles entenderem a situação. Uma outra forma que eu procurava trabalhar era ir nas casas dos indígenas. Eu ficava na observação mesmo pra eu ver como era que eu tinha que trabalhar (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Pelo exposto no excerto, o professor percebia que a orientação da SEMED/Altamira não atendia à realidade indígena e aos desafios que a escola apresentava. Diante dessa situação, o docente optava por trabalhar por meio do que denomina de “improviso”, que pode ser entendido como uma procura por demarcar um espaço de autonomia e melhor se posicionar diante de uma nova realidade. Para isso, começa a observar taticamente o contexto mais amplo no qual a escola estava inserida, decidindo ir às casas indígenas, onde começa a observar os códigos culturais do grupo para melhor se movimentar em uma cultura diferente da sua. Essa era uma

das táticas adotadas pelo professor Diomerio, até porque existia uma expectativa, por parte dos Juruna, em relação aquilo que ele precisava atender, estabelecendo-se a comunicação da escola com os Juruna.

Tal professor explicou o valor atribuído pelos Juruna a escola:

Eu via o interesse deles, eram bem assíduos mesmo. Os adultos cobravam muito conteúdo. Eles pediam cálculo e leitura. Eu via o interesse deles, chegavam da pescaria suados, trocavam de roupa e já iam para a sala de aula estudar (Entrevista, Prof. Diomerio, 2021).

O interesse dos Juruna pelas aulas expresso pelo esforço de conciliarem parte do seu tempo com o tempo da escola impulsionava as ações pedagógicas do professor, demonstrando que a sala de aula era mais que um espaço onde o tempo da aula transcorria, mas um espaço de troca.

Tardif e Lessard (2014, p.38) assinalam que:

Se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação, mas os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que ao darem sentido ao que fazem constroem um modo de interação com a comunidade indígena e acabam compartilhando suas vidas e, de algum modo, de seus projetos.

A orientação oferecida pela SEMED/Altamira centrava-se no conteúdo das disciplinas. Professor Diomerio lembrou de um curso de etnomatemática, no qual chamou sua atenção as diferentes leituras sobre o tempo e como isso poderia ser trabalhado em sala de aula, demonstrando que a orientação pedagógica da SEMED/ Altamira tinha como foco fazer com que os professores buscassem realizar a “transposição didática” dos conteúdos disciplinares para o contexto indígena. Isso sem uma discussão sobre os diferentes contextos escolares que esses professores atuariam como se as escolas indígenas fossem todas iguais e homogêneas.

Quando a gente estava em Altamira, tinha reunião pedagógica, tinha orientação também, e formação oferecida. E um dos cursos que eu tenho lembrança foi sobre o curso de etnomatemática. Foi o currículo que ele trouxe pra gente como leitura do pôr do sol, relógio do tempo e dava muita dica para ver a situação dos indígenas lá (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

O conteúdo desse curso dá indicações acerca da concepção de escola pelo poder municipal, qual seja, uma escola centrada nas matérias das disciplinas, sem preocupação com o pensamento indígena e com suas lógicas próprias de entendimento e compreensão do mundo. Um pacote já pronto que também pouco contribuía para que o professor refletisse sobre o trabalho docente em um contexto específico. A questão do pouco tempo do curso e a não

abertura de um espaço para que os próprios professores relatassem suas próprias experiências e, a partir delas propusessem metodologias, fazia com que esses cursos se caracterizassem por “dicas” e suposições de como os professores poderiam fazer. A mesma situação foi relatada pela professora Lucilene quando atuou como contratada pela SEDUC/Pará entre os Asurini. Esta professora mencionou como eram os cursos de formação realizados pela SEDUC/PA:

Eles faziam um curso por ano geralmente em julho. Era um Encontro com um professor de história, ou de matemática, ou de arte, ou uma educação geral que trazia todas essas disciplinas. Eles ensinavam os professores da área indígena a buscar uma metodologia para apresentar uma matemática, uma arte para eles (Entrevista Professora Lucilene, 2021).

A estruturação desses cursos já partia do pressuposto de que os indígenas não tinham uma Matemática, uma História, uma Arte, isto é, uma ciência, reforçando aos professores o pensamento hierárquico da escola diante da comunidade. Deste modo, observa-se uma relação hierárquica estabelecida entre os promotores dos cursos/encontros em relação aos professores da prefeitura. Como afirma a professora Lucilene: “eles ensinavam os professores da área indígena”, demonstrando que as experiências e conhecimentos de tais docentes não eram considerados como recursos importantes para construção de novas metodologias, uma vez que se eram privilegiados conhecimentos já prontos. Talvez por isso esses cursos fossem pouco ou quase nada mencionados por esses professores, pelo fato de não terem conseguido gerar situações significativas e, conseqüentemente, contribuído com o trabalho docente nas aldeias.

Professor Odenilson lembrou desses encontros promovidos pela SEMED/Altamira do seguinte modo: “A capacitação era assim: a gente vinha no período das férias. Era chamado de Capacitação Indígena nessa época, aí nós éramos capacitados, passava todas as normas, falava-se sobre o diário de classe e como se tinha que ministrar as disciplinas”. Ou seja, nesse formato, tais cursos pareciam reuniões de caráter informativo e que buscavam direcionar o trabalho docente a partir de um conhecimento já pronto para ser aplicado nas aldeias.

Outra situação lembrada por esse docente era que não existia uma rotina de acompanhamento pedagógico nas escolas: “Assim, nessa época, o pessoal era muito pouco. As áreas indígenas eram muito difíceis o acesso, então, as visitas tinham, mas eram muito difíceis, tanto que era chamado de visita”. Relatou que as orientações eram dadas pelo rádio, quando houvesse algum tipo de dúvida durante as atividades escolares na aldeia, como explicou: “Na época, não havia escola polo, portanto não havia coordenador em campo, sendo que as orientações em campo eram feitas via rádio, quando se tinha alguma dúvida”

Muito estudiosos têm chamado atenção para as diferentes matemáticas, diversas concepções sobre a história e diferentes percepções sobre o espaço e a geografias no sistema de pensamento dos povos indígenas. Levando-se em consideração o caráter multiétnico do médio

Xingu, com povos pertencentes a diferentes troncos linguísticos, pode-se ter uma ideia das situações de angústia enfrentadas por tais professores e professoras. A orientação pedagógica da SEMED/Altamira seguia um roteiro padronizado que procurava uniformizar as ações dos professores sem considerar as especificidades étnicas, contribuindo muito pouco para a prática do professor no cotidiano escolar. Daí o fato desses docentes procurassem não ficar “presos” a essas orientações, criando modos diferentes de proceder.

Por outro lado, a política de educação da prefeitura do município de Altamira revela, do ponto de vista do poder municipal, a execução de uma política que não ouvia os povos indígenas e que ignorava as perspectivas dos indígenas sobre a escola, sobre o currículo, sobre os objetivos desta Instituição junto a tais comunidades, expressando, fundamentalmente, um total desconhecimento sobre os saberes e conhecimentos desses povos. Neste sentido, a SEMED/Altamira reedita um projeto de educação assistencialista e integracionista junto aos povos indígenas do médio Xingu, num contexto em que este tipo de educação já havia sido revista no plano jurídico e a própria luta histórica dos povos indígenas já havia rechaçado esse tipo de educação escolar indígena no Brasil¹¹⁰. Cordeiro (2007) assinala que aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro, sendo atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. De acordo com esse autor,

no caso a relação com o saber, ela é ao mesmo tempo relação consigo próprio, com o outro e com o mundo, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a constituir a identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e também permite organizar, por em ordem e interpretar o mundo circundante (CORDEIRO, 2007, p. 113).

A relação com o saber está na base da educação escolar diferenciada na qual a ciência indígena é considerada. Ter a sensibilidade de que os povos indígenas possuem saberes, classificações e modos de organizarem o mundo que é diferente da ciência ocidental é fundamental para uma prática docente mais efetiva com o contexto da escola.

Mais do que um simples respaldo jurídico, levar em consideração a questão da diferença passa pela valorização de um modo de ser, ou seja, por novas relações do Estado com esses povos que, no âmbito dessas novas relações, incluem, por exemplo, inseri-los nas discussões sobre a gestão e o planejamento da escola, discussões sobre o currículo e a política para a

¹¹⁰ Fanelli (2018) destaca que às reivindicações para que houvesse uma nova forma de educação escolar para os povos originários nasceu com o próprio movimento indígena e se intensificou com o movimento dos professores indígenas. Ramos (2010) assinala que na década de 1980, antes da Constituição Federal de 1988 já existia projetos de educação escolar indígena alternativos aos da Funai ou de instituições com objetivos religiosos, à maioria levados por antropólogos, linguístas e educadores e que neste momento já previam a necessidade de uma educação escolar diferenciada e específica para esses povos.

formação dos professores indígenas¹¹¹. Todas essas questões passam a fazer parte de uma nova concepção de escola nas comunidades indígenas, principalmente a partir de 1988 com a Constituição vigente no país, com o respeito às diferenças passando a fazer parte de política pública executada pelo Estado.

As orientações da SEMED/Altamira eram mais centradas nas questões burocráticas do que propriamente nas questões pedagógicas, visto que é marcante os professores lembrarem dos planos de aula, diários de classe e dos trabalhos dos alunos que a Secretaria solicitava que trouxessem, quando regressassem à cidade. Preocupava-se com os mecanismos de controle do trabalho docente e menos com a condução efetiva da educação. Sobre esse ponto, professor Diomerio explicou como eram elaborados os planos de aula e como Secretaria se preocupava com os conteúdos ministrados: “A gente levava as matrizes de habilidade e por elas a gente elaborava os planos de aula. Tinha matrizes do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre e quando chegava aqui, elas cobravam os planos de aula para dar uma revisada” (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Não é sem razão que tal professor manifestou ter tido mais afinidade com os Juruna, pois quanto menor o tempo de contato de um grupo indígena com a sociedade brasileira maiores eram as dificuldades dos professores em ministrar os conteúdos. Assim, relatou sua experiência junto aos indígenas Parakanã, na qual a dimensão linguística é apontada como fulcral para a efetivação de uma política pública para a educação escolar indígena diferenciada:

Lá com os Parakanã, eles só falam a língua materna. Só quem falava o português mais puxado eram os jovens. Como é que eu vou trabalhar com esse pessoal que eu não sabia a língua? Vou falar o português mesmo! Chamei aqueles que entendiam pra fazer a tradução e passei a trabalhar a realidade deles, mas no português. Eu consegui alfabetizar os indígenas que só falavam na língua materna (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Mais uma vez os “índios tradutores” auxiliaram no contato da escola com os demais membros do grupo étnico, demonstrando que a língua portuguesa era dominante no processo de escolarização promovido pelo Estado. |Até porque promover a Educação Escolar Indígena que considerasse as línguas maternas exigiria a construção por parte da SEMED/Altamira de um programa de formação para os professores indígenas e não indígenas no qual uma política linguística seria fundamental.

Com isso, professor Diomerio constrói novos modos de proceder ao relatar que procurava diversificar as atividades de ensino, criando situações extraídas do cotidiano dos alunos durante as aulas:

¹¹¹ segundo Fonseca (2019) na década de 1990 a formação de professores indígenas surge como a mais importante política do MEC, abrindo caminho nas universidades brasileiras para a oferta de cursos de formação de professores indígenas, em licenciatura intercultural e ampliação da educação básica nas escolas, nas aldeias.

Eu fazia crachá de identificação para cada aluno e depois mudava para eles identificarem o nome deles. Usava o quadro e pedia para eles usarem também para darem a resposta lá no quadro. Ligar os números com a quantidade, resultado de somar, de multiplicação, trabalhava com folha rodada mimeografada com desenhos. Procurava trabalhar com desenhos do cotidiano deles: tatu, porcão. A gente usava muito nas aulas pintura mesmo: da roça, da caça, da pesca. os alunos desenhavam a aldeia, eles identificavam a localização deles no mapa que eles mesmos desenhavam na escola. Aí identificavam a casa, a roça, o rio. Trabalhava muito nessa parte de mapeamento. O livro lia um assunto e fazia uma rodada de leitura. Era dividido em teoria com prática. Fazia trabalho em campo, tirava uma sexta-feira para ir visitar uma roça, fazer uma pescaria. Era um momento de diversão, mas a gente sempre colocava na mente deles que a gente estava trabalhando a matemática, a ciência.... pedia pra contar os peixes, contar os pés de macaxeira, contar caroço de feijão, por exemplo. Uma vez na semana tinha uma aula fora da sala de aula. Na segunda feira pedia pra eles fazerem uma redação do que eles observaram e cada um lia o seu resumo (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

A ênfase em criar situações significativas extraíndo elementos da realidade vivenciada pelo grupo indígena era mais eficaz do que ficar preso aos planos de aula exigidos pela SEMED/Altamira. Tardif e Lessard (2014, p.46) chamam atenção para esse aspecto maleável da docência “como um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado e marcado principalmente pelas contingências situacionais”. Na perspectiva desses autores, a “docência é então concebida como um ‘artesanato’, uma arte apreendida no tato realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.46).

Há também de se levar em consideração as tensões e as resistências dos Juruna em relação a este tipo de educação e de escola promovida pela SEMED de Altamira. Desde quando os missionários do CIMI atuaram entre eles, que os Juruna passaram a reivindicar uma política linguística que os incentivassem a falar sua própria língua, sendo a aprendizagem da língua indígena um dos saberes que consideravam importante para serem trabalhados na escola. Os professores relataram o desejo dos Juruna por conhecimentos a respeito de sua cultura e da história do grupo. O que evidencia que o projeto de escola Juruna atravessava o projeto oficial de escola imposto pela SEMED/Altamira, pois os Juruna almejavam aprender a sua língua materna, ou seja, dar continuidade a concepção que tinham da escola indígena como o lugar onde poderiam aprender os conhecimentos acerca de sua cultura. Professor Diomerio expressou com lamento o fato de não poder contribuir com o grupo nessa direção:

Logo que eu cheguei lá, eles tinham muita ansiedade em aprender a língua materna e conhecer a cultura. Com essa vinda dos parentes lá do PIX, chegaram na aldeia. Aí eles trouxeram com eles um material, aí eu dei uma olhada pra eu poder tentar aproveitar alguma coisa, pra conseguir trabalhar na parte do resgate cultural dos Juruna lá. Só que eu também não tinha fundamentação linguística, né?! Foi o que dificultou mais, mas tinha esse material, pois os jovens ficaram muito interessados pelo material. A gente pegou nomes de alguns animais e aí eu trabalhava assim, com nomes daqueles animais na parte de junção de sílabas e formando palavras pra tentar ... só que era muito novo tanto pra eles como pra mim. Como eu falei, eu não tinha fundamentação linguística e aí ficava difícil trabalhar assim numa situação que viesse

resgatar de fato a cultura deles. Mas, na verdade, o que eu trabalhei foi o dialeto nosso mesmo, o português. Eu não era linguista. Tinha só o magistério nível médio. Então, eu trabalhei mesmo foi o nosso dialeto, o nosso português normal. O único que conhecia a língua era o Seu Fortunato ele quem conversava na língua com os parentes que vieram do PIX mesmo... e algumas coisas também porque ele já era de idade (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Ou seja, os Juruna queriam mais da escola, um conceito de escola que aprenderam com as professoras-missionárias. O Intercâmbio cultural com os parentes do PIX aconteceu, mas não como parte da escola, era como se existisse um divórcio do grupo com a escola, surgindo outro tipo de escola que nada fazia lembrar a primeira experiência de escolarização. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – RCNEI, as escolas indígenas caracterizam-se por ser comunitárias, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998).

Professor Odenilson também relatou quais conhecimentos os Juruna almejavam e consideravam importantes para a sua escola:

Os procedimentos de ensino seguiam os padrões da zona urbana. A comunidade Juruna da Volta Grande da Aldeia Paquiçamba eles estavam inseridos em um processo de resgate cultural uma vez que eles não sabiam falar a língua indígena. O resgate cultural seria todos os quesitos ligados a história, aos costumes, a escrita, segundo ao qual eles tinham a intenção de participar de intercâmbio com os povos Juruna provenientes do estado do Mato Grosso no Alto Xingu (Entrevista, prof. Odenilson, 2022).

Diante da questão sobre como a escola lidava com esses anseios dos Juruna, o referido professor afirmou que “A escola procurava buscar contemplar esses anseios, mas a mesma não dispunha de matérias na língua Juruna”. Mencionou também que “A escola contava com uma clientela de dezessete (17) alunos que estava dividida em turmas multisseriadas no período da manhã e tarde e os alunos apresentavam dificuldades de leitura”, então a ênfase seria na alfabetização na língua portuguesa para superar essa dificuldade.

Neste sentido, a escola da SEMED/Altamira era uma escola voltada para seu interior, fechada em si mesma, diferentemente do fascínio da escola missionária, que colocava os Juruna em contato com outros mundos, oferecendo possibilidades outras de aprendizagens.

Na percepção do professor Diomerio, a busca por esses saberes era maior entre os jovens Juruna. Sobre esse ponto, citou três eventos importantes: os intercâmbios com os parentes Juruna do médio Xingu, os Jogos Indígenas e a descoberta de um sítio arqueológico a jusante da Terra Indígena. Tais eventos contribuíram para o entusiasmo dos jovens na “busca dos antepassados”. Conforme o referido docente:

Não tinha nada de intercâmbio cultural, quem trabalhava com isso era o CIMI e outros missionários de outras igrejas que trabalhavam mais o resgate da língua, da cultura. O CIMI fazia visitação de famílias se deslocando de uma aldeia para outra para fazer esse intercâmbio cultural. Quando eu cheguei lá, tinha muito material do CIMI voltado para a língua materna. Se eles tivessem continuado na marcha junto com o

CIMI, eles tinham resgatado muito mais da cultura deles (Entrevista, Prof. Diomerio, 2020).

Mas sob a gestão da Prefeitura de Altamira a escola Juruna adquire outra forma. Os conteúdos relacionados ao território, aos direitos indígenas, à língua materna, à cultura indígena, bem como aqueles referentes à vida cotidiana deixam de ser assuntos escolares. A escola se volta para um currículo centrado nas disciplinas, no qual a atenção do professor se preocupa com as avaliações, com o preenchimento do diário de classe, como regradar a merenda escolar, sobre as condições de trabalho e como vai se deslocar da aldeia no fim do semestre.

Em outro registro fotográfico que fiz na turma dos adultos, na escola Korina Juruna, em 2004, chama a atenção na imagem (Figura 66) a seguir, são os estudantes com as cabeças baixas, o que pode sugerir uma atitude de passividade ou falta de interesse em relação à atividade ministrado durante a aula. O fato de existirem poucos alunos na turma, também é notório. Arlete Juruna relatou que nesse período, havia retirado os filhos da Escola, os colocados para estudar na cidade de Altamira, alegando ser muito fraco o ensino ministrado pelos professores da Prefeitura. Observa-se os mesmos modelos de bancos com a mesa acoplada, papel, cadernos e caneta sobre a mesa.



Figura 66 - Sala de aula dos adultos jovens

Fonte: Saraiva, 2004

As lembranças do professor Diomerio a seguir, remetem à rotina do trabalho nesta escola burocrática, destacando a merenda, as avaliações, os planos de aula, ou seja, o que era cobrado pela SEMED de Altamira sobre o seu trabalho quando retornasse à cidade, o que, de alguma forma, se refletia na aprendizagem dos estudantes Juruna.

Era uma prova distinta. Eu fazia provas diferenciadas para os alunos. Duas, três provas diferentes para cada aluno. Prova de matemática dava um assunto para um e outro assunto para o outro. Em todas as disciplinas era assim, eu conseguia bons resultados trabalhando dessa forma. Passava o trabalho de casa no caderno valendo ponto, mas às vezes colocava eles em dupla também (Entrevista, prof. Diomerio, 2022).

Mas os saberes centrados nos conteúdos disciplinares e o modo como eram apresentados não conseguiam atender às expectativas que os Juruna nutriam em relação à escola, particularmente no que dizia respeito a saberes que contribuíssem no movimento de resgate da cultura do grupo. Isso em um contexto espaço-temporal onde os Juruna estavam vivenciando situações de conflito com o Estado em torno da construção da Hidrelétrica Belo Monte. Contexto em que eles se viram imersos em situações de preconceito na qual a identidade Juruna passou a sofrer uma forte suspeição. Políticos e lobistas faziam discursos no Congresso Nacional e na mídia afirmando que não existiam indígenas na área onde a hidrelétrica estava planejada para ser construída¹¹². Fato que contribuía no plano local para instauração de um clima de insegurança para os indígenas, acusados de estarem impedindo o “desenvolvimento” da região.

Os jovens indígenas perceberam que ter conhecimentos sobre a cultura a qual pertenciam. Saber contar a história de seu povo e fundamentalmente falar a língua materna eram conhecimentos que revestiam os jovens de prestígio e *status* não apenas diante dos brancos, mas diante do grupo ao qual pertenciam e diante dos demais povos indígenas. Se colocar no mundo do branco passa primeiro por uma apreensão de si¹¹³. Os símbolos identitários assentados na cultura indígena passam a ser importantes principalmente nesse contexto de lutas, no qual a identidade Juruna passa a ser questionada tanto por agentes do Estado, como por representantes de empresas e por políticos.

7.3. NÃO, NÃO É ISSO QUE A GENTE QUER! PERCEPÇÕES JURUNA SOBRE A MUDANÇA DA ESCOLA

As mudanças na escola Korina Juruna empreendidas pela SEMED/Altamira foram sentidas pelo Juruna. Seus relatos revelam o surgimento de uma escola que não era sua. O calendário escolar e os conteúdos escolares são apontados como elementos que seguiam um “padrão” inerente a uma organização de Ensino que, sob a gestão da Prefeitura, tolhia o trabalho

¹¹² Em carta no dia 24 de abril de 2002, Manoel Juruna assina junto com outras lideranças indígenas do Xingu um documento para a Funai em Altamira no qual solicitam desta instituição abertura de um processo por racismo, calúnia e difamação contra um deputado federal em Brasília que em discurso na Câmara afirmou não existir “nenhum índio residindo na TI Paquiçamba” (FUNAI, 2002).

¹¹³ Nesse contexto o mundo indígena passa por um reordenamento caracterizado pelo surgimentos de novas lideranças indígenas e a formação de mais aldeias mudando radicalmente o mapa indígena nesta área do Xingu.

do professor. Docente visto por eles como alguém que tinha de cumprir o que já estava determinado para ser ensinado. Assim, Neusiane Juruna, que há época estudou na escola, lembrou:

Quando o professor entrou, teve mudanças porque ele já seguia um padrão que era o padrão do município, porque teria que cumprir o calendário do próprio município. Então, esse professor tinha que cumprir o calendário, o que vinha para eles ensinar. Então eles tinham que cumprir. Como eles trabalhavam para uma prefeitura, uma organização de ensino, então eles tinham que cumprir aquilo que era para eles ensinarem de acordo com que o município exigia (Entrevista, Neusiane Juruna, 2022).

Ou seja, o professor é visto como alguém que não tinha autonomia sobre suas ações. Essa percepção apresentada por Neusiane Juruna revela que além dos conteúdos e saberes ministrados pelos professores da escola, outras questões eram apreendidas pelos indígenas como posturas, atitudes e seus modos de ser e de proceder em relação ao trabalho docente. Aliás, sobre esse ponto, ela é enfática:

Eles não tinham autonomia de decidir como eles trabalhariam lá na comunidade. Eles não tinham autonomia pra ensinar. Ah! hoje, a gente não vai estudar essa matéria, vamos estudar outra. Ah! Hoje, a gente não vai estudar na sala de aula, vamos fazer uma atividade de campo, fora da sala. Então, eles tinham esse raciocínio que era pra cumprir o calendário do município (Entrevista, Neusiane Juruna, 2022)

A mesma percepção foi relatada por Aldenira Juruna, que tinha vinte e dois anos quando começou a estudar na Escola da Comunidade. Tanto ela como Neusiane foram alunas da escola missionária. Assim, Aldenira assinala que a principal mudança foi o fato de a Escola não abordar a cultura Juruna, algo que era muito almejado pela comunidade. Os conteúdos abordados pelos professores como algo externo refletia, em sua percepção, o fato deles não produzirem seu próprio material didático e não darem importância a cultura Juruna:

Depois que entraram os professores da Semed, eles só ensinavam o conteúdo da Semed mesmo. Eles não ensinavam nada voltado pra nossa cultura. Isso foi tirado de nós! Não produziam cartilhas. Isso também ficou bem diferente do tempo do CIMI (Entrevista Aldenira Juruna, 2022).

A não importância da escola quanto à cultura do grupo Juruna também podia ser observada no tempo escolar, que passou a se organizar em detrimento do tempo da comunidade. Um tempo próprio, abstrato, passou a reger a escola e as famílias Juruna tiveram que se adequar. Os adultos do sexo masculino tiveram maior dificuldade para conciliar suas atividades de trabalho com o novo tempo da escola. Com apenas um professor atuando na escola a SEMED/Altamira dividiu as turmas em dois turnos: manhã e tarde. Assim, Aldenira lembrou que, depois que o CIMI saiu, os adultos começaram a estudar à tarde. Neusiane também mencionou como o tempo escolar demarcou diferenças entre as duas escolas:

Então, quando as professoras saem que entra o município de Altamira ficou um pouco mais difícil porque as contratações eram só de apenas um professor. Aí a sobrecarga ficou maior turma manhã, tarde e noite, você acaba se desgastando muito. Nessa época, ele não lecionava à noite para os alunos, ele se dividia no período da manhã e

um pouco da tarde. Então à noite já ficou sem o ensino já. (Entrevista Neusiane Juruna, 2021).

Essa mudança no tempo escolar recorta o tipo de público que a SEMED/Altamira procurava selecionar, voltando a Escola para as crianças e os adultos jovens, excluindo de sua esfera de ação os adultos mais velhos. De escola voltada à comunidade no tempo do CIMI passa-se à concepção de escola focada no indivíduo e no seu desenvolvimento individual. Neusiane Juruna enfatizou que a Escola passou a não trabalhar a cultura e a identidade e nem a organização do povo Juruna:

Então, mudou muito quando Altamira entrou. Se focou muito em outras questões, ficou um pouco parado o que elas tinham construído bem antes. Quando o novo professor entra, ele não fez esse tipo de trabalho de preservação da cultura, de identidade, era igual eu citei lá, seguia mais o cronograma do município, das demandas do município. Então, ele não trabalhava essa parte de cultura, identidade, de preservação, de organização de um povo, ele não trabalhava isso! (Entrevista Neusiane Juruna, 2021).

A afirmação “ficou um pouco parado” pode revelar que na concepção dessa indígena o tempo escolar ficou parado, uma vez que a escola não atendia às expectativas do povo Juruna ao se voltar para questões que não eram da comunidade. Ao explicar melhor essa inércia da escola e as angústias geradas por terem que seguir um “raciocínio” para depois conseguirem despertar para um projeto de escola voltado àquilo que realmente almejavam:

Naquele tempo, quando Altamira entrou, a gente ficou muito escondido, ficou um pouco parado, você acabou seguindo aquele raciocínio não! Depois, a gente não, não é isso que a gente quer. Então, hoje em dia, a gente tem mais autonomia para trabalhar. A gente trabalha o artesanato que foi uma coisa que elas ensinaram como a gente pode trabalhar na sala de aula, no dia a dia, na convivência. Fortaleceu muito esses estudos nesse período que a gente teve com elas (Entrevista, Neusiane Juruna, 2021).

A experiência com os professores da Prefeitura de Altamira fez com que os Juruna percebessem que a escola deveria estar em suas mãos. Assim ela enfatizou o fato de terem hoje mais autonomia para conduzirem a escola decidindo como e o que devem trabalhar. O exemplo dado pela indígena sobre o fato de trabalharem o artesanato na escola traz uma concepção de escola na qual o diálogo com a cultura faz uma mediação com a sala de aula e o dia a dia do convívio com a comunidade, sendo esta Escola que buscam construir.

Assim, hoje, a gente tem mais autonomia aqui na própria escola, a gente não trabalha muito essa parte do município, a gente vai buscar essa parte para os nossos filhos. O próprio artesanato que é uma coisa que está muito forte aqui na comunidade a pintura é muito forte aqui do povo Juruna (Entrevista, Neusiane Juruna, 2022).



Figura 67 - Parte interna da escola

Fonte: Marcia Saraiva, 2001

Arlete Juruna também narrou sobre como eram as aulas dos professores da prefeitura:

Diomerio ensinava a ler, mas não contava histórias dos antepassados. Ele só ensinava do livro mesmo, aula do branco, sem essa coisa de tá perguntando como era antes, o que aconteceu. Os professores não tinham essa preocupação de ficar perguntando, não incentivavam. Ele pegava mais sério para aprender a ler e a escrever. A gente aprendia com o livro didático e as atividades de responder. Ele chamava atenção. (Entrevista, Arlete Juruna, 2022).

As diferenças entre os dois modos de proceder estão claras para os Juruna, uma vez que o ensino para os professores da prefeitura centrava-se no ensinar a ler e a escrever, em que o livro didático era a única fonte de conhecimento, sem nenhuma especificidade. “Aula do branco” é dessa forma que Arlete Juruna define tais aulas. A metodologia ressaltada por essa ex-aluna indígena de “atividades de responder” indica um processo de aprendizagem sem muitas reflexões por parte dos alunos sobre o que estava sendo ministrado.

Valda Juruna também lembrou do tempo de aluna na escola da seguinte forma:

Elas (as professoras missionárias) ensinavam que nem hoje, pra gente não perder a nossa cultura. Eu não sou índia, mas você tem que ser por causa do seu marido. Elas ensinavam pra gente, elas só não ensinavam a língua, mas a pintura elas ensinavam. Elas retiravam o fruto da mata e ensinavam a fazer o carvão pra gente. Elas foram as primeiras a dizer que isso aqui era nosso. O artesanato, a pintura corporal elas ensinavam botavam a gente pra fazer o dever sobre a nossa vida, pra gente não perder (Entrevista, Valda Juruna, 2022).

“Fazer o dever sobre a nossa vida” é, assim, que Valda Juruna define a metodologia das professoras-missionárias, que ensinavam o artesanato, a técnica da pintura corporal, contavam as histórias dos antepassados e os incentivavam dizendo o que era Juruna.

Sobre as aulas dos professores da SEMED/Altamira ela lembrou: “já era que nem o branco, eles não ensinavam muito a cultura, não. Era só matemática, português, normal. Eles não falavam muito em cultura, era só a parte do que o branco faz”.

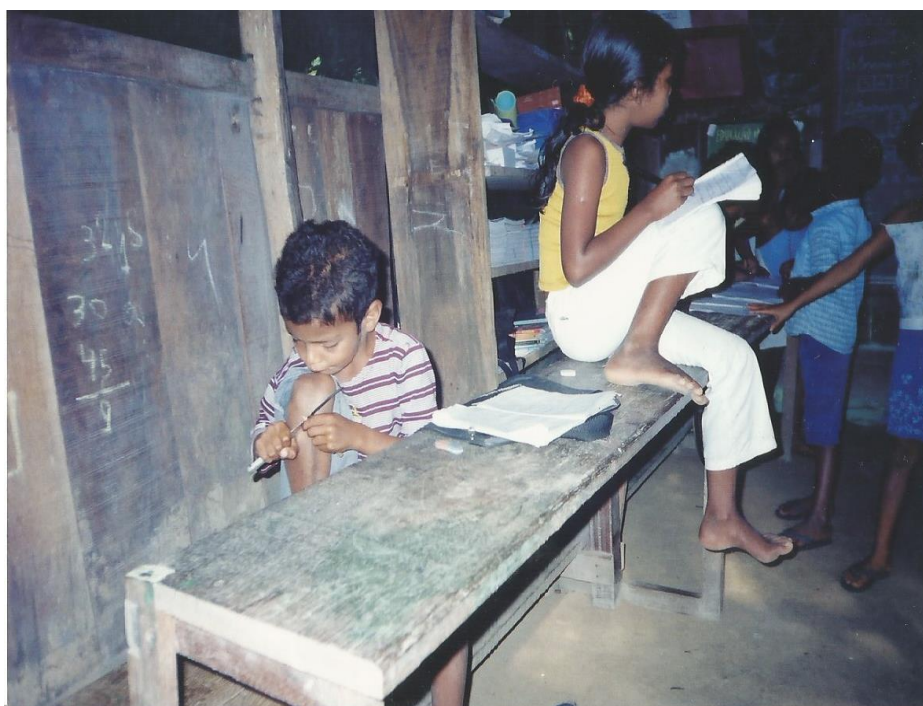


Figura 68 - Crianças Juruna na sala de aula

Fonte: Marcia Saraiva, 2004

Na imagem acima (Figura 68), criança indígena apontando lápis com uma faca. Sobre a sua bancada é possível ver uma borracha e folhas, sugerindo tratar-se de uma atividade já pronta, elaborada no mimeógrafo pelo professor, pois não existe cadernos sob a mesa. É possível ver a ausência do Estado na cultura material da escola, pois não têm carteiras escolares e nem o uso de uniformes, além de poucos materiais didáticos. A imagem também indica o momento de correção dos deveres, no qual as crianças têm uma atitude de atenção e de interesse.

Não existia por parte da SEMED/Altamira uma política de elaboração de materiais didáticos específicos para serem trabalhados nas escolas indígenas. Então, isso permitia que cada professor experimentasse individualmente e buscasse construir suas metodologias de ensino de diversos modos. A estrutura de ensino da SEMED/Altamira homogeneizadora dificultava o trabalho docente no cotidiano escolar. A ausência de uma política de elaboração

de materiais didáticos específicos por parte da SEMED de Altamira fazia com que chegassem nas escolas indígenas livros didáticos utilizados nas escolas urbanas e rurais criando desafios maiores para os professores.

Essa homogeneização também é percebida na organização do cotidiano da escola pelo tempo escolar que diverge dos diversos tempos da comunidade. Terena (1984) afirma que todas as sociedades indígenas têm seu processo educativo, que se manifesta de maneira informal e comunitária. Assim, o tempo da pescaria, o tempo de ir à roça ou de ir à cidade realizar a venda ou compra de produtos são tempos de aprendizagens dos indígenas, no qual a educação indígena também acontece. Acerca da dissonância de tempos foram mencionados momentos em que as aulas na Escola Korina Juruna eram atravessadas pelo tempo da comunidade, que a escola ignorava. Assim ocorria uma disputa em que as famílias procuravam manter seus próprios processos de ensino-aprendizagem tirando os filhos das aulas quando achavam mais importante os terem na pescaria, na roça ou na caça, não aceitando as normas, regras e a autoridade docente ditada pela escola.

As mudanças provocadas na prática docente aconteciam mediante a resistência dos Juruna em impor seus próprios tempos. Tempos não concebidos como o tempo escolar, mas, sim, como um tempo mais complexo, em que seus conhecimentos eram vivenciados e apreendidos na prática cotidiana, visto que ir à pesca ou à roça eram tempos de aprender específicos da comunidade, nos quais as relações sociais Juruna se realizavam. Segundo Vicent, Lahire e Thin (2001) um aprender-fazer e ouvir-dizer em que a aquisição do saber se dá pela participação. Ao irem buscar os filhos tirando-os da escola para realizarem tarefas que consideravam importantes os Juruna estavam reafirmando a importância de seus conhecimentos diante da forma de escola que se apresentava. De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola como um modo de socialização específico, que procura estabelecer formas específicas de relações sociais e de transmissão de saberes e conhecimentos, está fundamentalmente ligada às formas de exercício do poder. Os Juruna, ao imporem o seu próprio tempo, reafirmavam e exerciam seu poder diante da instituição escolar e do professor.

Segundo Grupioni (2002, p.133), a LDB/96 traz uma abertura de muitas possibilidades para que de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem. Referido autor destaca os artigos 23 e 26 da lei citada, que tratam da “diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos de semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo, grupos não-seriados ou por critérios de idade, competência ou outros critérios” e o artigo 26 que leva em consideração “as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da

clientela de cada escola”. Ou seja, tais dispositivos normativos trazem premissas importantes à Educação Escolar Indígena, considerando que esta deve partir das culturas indígenas para pensar todo o modo organizacional da escola.

Entre os Juruna existiam momentos em que a comunidade invertia o processo de ensino-aprendizagem colocando os professores em situações de aprendizagem sobre a sua cultura e seu cotidiano. Eram nesses momentos que os professores atinavam para um saber-fazer Juruna e procuravam criar situações significativas em suas aulas.

Era no contato permanente com os Juruna que os professores da prefeitura iam percebendo que existia um saber, transmitido de geração a geração, que dava sentido à vida social do grupo como um todo (BRANDÃO, 1991), sendo preciso alargar suas práticas pedagógicas, diversificando-as de maneira a irem desconstruindo pré-noções e pensamentos extraídos do senso comum sobre os indígenas, que esses professores acabavam carregando com eles, mesmo estando diante dos indígenas.

Embora procurassem extrair elementos da cultura, do cotidiano e das histórias dos Juruna com o objetivo de enriquecer sua prática pedagógica a estrutura de funcionamento da SEMED de Altamira impunha uma política de educação que via os indígenas como povos sem referenciais próprios e, portanto, como coadjuvantes. De modo que a prática docente reafirma a autoridade da escola e dos conhecimentos transmitidos por ela como únicos e válidos, mesmo que, em alguns momentos, partam dos saberes indígenas, estes serviriam meramente como ilustrações para se explicar operações de pensamento de tradição ocidental. A forma desta escola como promotora de um tipo de saber ao mesmo tempo que ignora os saberes indígenas reforça no pensamento docente práticas que dificultam ver os indígenas em suas especificidades.

Segundo Cordeiro (2007, p.99), na situação escolar ensinar é “principalmente ensinar a falar, e aprender é aprender a falar e escrever. Embora haja diversos outros tipos de conhecimento que se expressam pela demonstração ou pela prática e que se adquirem pela observação, pela participação vigiada ou pela experimentação direta”. Nessa perspectiva, tais professores acabavam experimentando e recorrendo a práticas pedagógicas tradicionais de ensino como o uso da cópia e do ditado, mas se esforçando no intuito de criarem metodologias novas.

A relação com o livro também se alterou. Este não é mais tratado como os Juruna definiram no Livro da Escola, como fonte de informações na qual também aprendem a estudar, a escrever e a ler. Agora, o livro era utilizado para copiar. O ritual de fazer cópia do livro era realizado por todos nesse cotidiano escolar, seja pelos professores como pelos alunos. Na

concepção Juruna, isto também refletia a falta da autonomia docente, pois esses professores contratados pela SEMED/Altamira são lembrados por não fazerem seus próprios materiais de ensino, ou seja, de não criarem. Em sentido mais amplo, a Escola era conduzida de modo a não ter uma ligação efetiva com a comunidade e seus interesses, pois o campo educacional do Estado não propiciava a autonomia docente. Na concepção de Fonseca (2019, p.65), “uma ação pedagógica que se apropria de valores e práticas da comunidade, de recursos naturais encontrados no ambiente e os associa aos conhecimentos do currículo oficial resulta no fortalecimento da identidade dos alunos”.

Na concepção desses professores, eles consideram que procuravam fazer o seu melhor diante das dificuldades apresentadas, pois embora existisse um quantitativo de alunos considerado baixo pela SEMED de Altamira para a escola Korina Juruna, a sala de aula multisseriada indígena era difícil de ser administrada existindo uma multiplicidade de níveis escolares entre os alunos. Como eram orientados a trabalharem igual as escolas não indígenas isso impedia a criação de uma dinâmica própria a partir das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Com a falta de um apoio técnico-pedagógico voltado especificamente ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos indígenas. Os próprios professores iam tentando superar as dificuldades sozinhos, o que contribuía para desencorajar os estudantes Juruna a continuarem os estudos, como também os próprios professores quanto ao sentido de seu trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui uma instituição recente entre os indígenas do médio Xingu. As primeiras escolas começaram a ser criadas a partir do final dos anos de 1980, e estavam fortemente ligadas à expansão das políticas desenvolvimentistas do Estado nesta área. A abertura da rodovia Transamazônica na década de 1970 gerou configurações políticas e espaciais outras na história dos povos indígenas, no Xingu. Se antes esses povos podiam ainda exercer uma certa autonomia territorial a partir desse contexto passaram a viver em espaços circunscritos sob a administração direta do Estado brasileiro. Sob a condição de “índios aldeados” tiveram as primeiras experiências com as escolas, que surgem após o processo de “pacificação”, pois a escola nos moldes do Estado exige um tempo e um espaço para a educação ocorrer. Entretanto, isto não impediu que surgisse projetos alternativos com um forte engajamento social.

Este trabalho demonstrou a existência de experiências escolares diversas ocorrendo em tempos e espaços simultâneos que dependendo dos agentes envolvidos e dos contextos indígenas a escola assume formas variadas entre esses povos. No caso dos Juruna da TI Paquiçamba, mesmo após o reconhecimento oficial por parte do Estado das terras que ocupavam, o grupo continuou sem escola. A assistência por parte da Funai era diminuta não existindo sequer um posto indígena no local. Aos olhos da Funai os Juruna eram indígenas já “civilizados” que viviam integrados à sociedade local, não precisando, deste modo, de uma assistência mais efetiva. Por outro lado, povos de recém contato já tinham escolas em diferentes formatos, sendo as escolas dirigidas pelo CIMI e pela Prelazia do Xingu apenas um aspecto desse contexto mais amplo, se delineando nesta área uma política de educação disforme e complexa.

As políticas do Estado voltadas a educação escolar indígena conforme apregoa os direitos indígenas são caracterizadas pela inercia e total invisibilidade desses princípios nas estruturas do Estado, principalmente na esfera municipal no período estudado. Nesta esfera de poder estatal que é dominada por sujeitos sociais muitas vezes contrários aos indígenas a Educação escolar ficou à deriva não acompanhando as determinações legais e as políticas públicas educacionais que procuravam atender e promover uma relação mais respeitosa com esses povos. A educação escolar indígena ficou à mercê do interesse político local. A materialidade das escolas indígenas marcada pela precariedade da estrutura da escola (quando havia alguma), carteiras reaproveitadas de outros estabelecimentos de ensino e a inexistência de materiais didáticos específicos expressa o lugar atribuído pelo poder municipal a essas

escolas reforçando as desigualdades educacionais para os povos indígenas nesta área. Outro exemplo nesta direção é a falta de uma política do poder municipal para superar uma realidade educacional que persiste para as escolas indígenas há décadas que continuam se centrando apenas na alfabetização não avançando para os outros níveis de ensino.

Projeto este tão almejado pelos Povos Indígenas de poderem dar continuidade aos estudos em suas próprias aldeias. Uma atenção voltada a formação dos estudantes indígenas de qualidade está ausente na política da SEMED de Altamira. Em comparação com a formação oferecida pelas entidades ligada à Igreja Católica, o CIMI e a Prelazia do Xingu está se mostrou mais próxima dos anseios dos povos indígenas, por possuírem uma prática pedagógica engajada e comprometida com as lutas indígenas. Essas práticas criam uma ressonância com as culturas indígenas e por isso revelam serem mais orgânicas nas aldeias por onde se instalaram.

A pedagogia de Paulo Freire com os princípios da participação, ou seja, o diálogo com a comunidade indígena, bem como um olhar atento e cuidadoso para a cultura das pessoas do lugar e que esta cultura possui saberes, modos de pensar e agir, que pode alicerçar a prática pedagógica construindo uma cultura escolar que não esconde os conflitos e que procura pensar em conjunto modos alternativos de pensar e construir a escola. Essa pedagogia criou uma escola missionária engajada e com forte compromisso social e político. Seus professores e professoras criaram vínculos de empatia com os indígenas e suas práticas pedagógicas moveram estruturas da memória Juruna. A escola foi transformada em um espaço político e estratégico importante dentro da TI Paquiçamba. Um espaço de poder no qual conhecimentos eram manejados. Os Juruna ao perceberem isso quiseram se apoderar da escola.

A metamorfose da Escola Korina Juruna a partir da inserção da SEMED de Altamira demonstrou as teias invisíveis e visíveis da política estatal entre os Juruna. A materialidade da escola, as subjetividades incutidas no cotidiano escolar foi se delineando uma escola fechada em si mesma e apartada da comunidade indígena. Esta situação também se refletiu na relação professor e aluno, na qual os docentes privilegiavam uma relação formalizada, procurando demarcar os espaços de quem ensina e de quem aprende. Relações hierarquizadas, assimétricas e que explicitavam, de forma evidente, as relações de poder no espaço escolar. O conteúdo das disciplinas ganhou destaque nessa escola estatal. A metodologia docente focada nos conteúdos disciplinares impõe-se ao mesmo tempo em que se distancia da preocupação com a realidade indígena e com as questões que os Juruna enfrentavam naquele momento.

Em um contexto marcado por fortes relações de poder os Juruna sentiram a fragilidade desse projeto de escola, no qual reforçava entre os Juruna estruturas de dominação. Quando a SEMED/Altamira assume a escola Korina Juruna a comunidade estava vivenciando o avanço

das discussões para a construção da Hidrelétrica Belo Monte e nesse contexto os órgãos estatais e governamentais passaram a fazer apologia ao empreendimento, a fim de legitimá-lo. A escola nesse contexto, ao se voltar para si mesma, centrando-se em conteúdos disciplinares assépticos, de certa forma, contribuiu para o esvaziamento de um espaço de crítica, que naquele momento era representado pela cultura escolar presente na escola missionária.

Assim, a escola foi se apartando da comunidade, seus horários de funcionamento passaram a ser ditados pela SEMED de Altamira com turnos pela manhã e tarde, privilegiando as crianças e os jovens. A falta de cursos sólidos de formação também revela a fragilidade do quadro docente e técnico da SEMED de Altamira. A predominância de encontros pontuais com maior ênfase em orientações de caráter burocrático sobre o trabalho docente esvazia o caráter político, social e pedagógico sobre a docência nas escolas indígenas.

A natureza do vínculo empregatício marcado pela contratação revela vícios políticos caracterizado por relações clientelistas o que termina por não promover projetos duradouros com vistas a superar as dificuldades encontradas. A falta de diálogo entre a esfera municipal, estadual e federal também foi evidenciado como um problema em que as parcerias são praticamente inexistentes.

Esta falta de diálogo também se observa na relação com os indígenas no qual não foram criados meios de comunicação, discussão e debates com as comunidades indígenas em torno do projeto de educação que almejavam. Esta situação também se estendia quanto a participação dos indígenas e de suas lideranças nas estruturas da SEMED de Altamira. A política de educação para esses povos consistia em enquadrá-los num projeto único, padronizado similar ao das outras escolas que a prefeitura atendia sem nenhum tipo de ação específica.

Do lado dos Juruna, estes procuravam cobrar do poder municipal políticas que cumprissem as determinações legais referentes tanto ao funcionamento da escola como de serem ouvidos nesse processo. Internamente procuravam reivindicar dos professores que ensinassem o que almejavam, como a história dos antepassados, a língua materna e noções de matemática que pudessem auxiliá-los no dia-a-dia nas relações de troca com os regionais, no qual buscavam demarcar seus conhecimentos. Outros tiravam os filhos da escola por acharem o ensino muito fraco e também havia aqueles que, pelo fato de não ter um horário alternativo para frequentarem as aulas, abandonavam os estudos, privilegiando o sustento da família. Novas relações foram construídas com relação a essa forma escolar.

A visão desse tempo no qual a escola ficou parada, tempo em que eles não eram valorizados, que não se ensinava a história dos antepassados, que os professores contratados da prefeitura não tinham autonomia, entre outras visões. Ou seja, havia um entendimento por parte

dos Juruna de que as coisas não iam bem e que precisavam “retomar” a escola, tal como estavam tentando retomar seus territórios. Essa retomada começou recentemente e foi iniciada quando a primeira professora indígena assumiu a escola na aldeia Paquiçamba. Mas estão cientes de que precisam mais, pois ainda não são ouvidos quanto à gestão da escola. Durante a pesquisa na aldeia sobre a escola Korina, os Juruna se ressentiam do fato de que a SEMED do município de Vitória do Xingu, ao qual a escola se encontra vinculada atualmente, ainda não tinha sido reconhecido o nome da escola como Korina Juruna.

Uma leitura da escola no tempo presente, a partir da iconografia apresentada na parte inicial deste trabalho, como, por exemplo, a fotografia da placa de inauguração do novo prédio em que o nome Korina Juruna está ausente, os cartazes que informam sobre o tempo escolar que rege a escola, é possível inferir pelo estudo do passado desta escola: será que a Escola Korina sob a gestão municipal atual possui uma educação escolar indígena diferenciada? O que se pode apreender das questões debatidas neste trabalho é que, na essência, muitos aspectos permanecem na condução da política de educação escolar indígena do município de Vitória do Xingu, apesar do discurso oficial que procura apresentar a educação para os indígenas como algo novo, quando, na verdade, reproduz práticas anti-indígenas na condução da escola.

A ausência do nome da escola, a falta de uma política linguística tão almejada pelos Juruna para a “revitalização” de sua língua materna, o atual espaço escolar, como o tempo determinado onde e como a educação deve ocorrer e acontecer, assim como a seleção/exclusão de quem deve estudar na escola indígena, são questões que ainda perduram na condução dessa escola, revelando, assim, pelo estudo de sua história passada, que a instituição escolar continua dando muito trabalho aos Juruna e também aos professores e professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Raquel Duarte. Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2014.

AFFONSO, Carmem; GOES, David. **Relatório sobre Identificação da área ocupada pelos Juruna**, localizada às margens do rio Xingu, no município de Vitória do Xingu (Pará). Brasília: FUNAI, 1983.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**, São Paulo: Contexto, 2006, p.155-202.

ALBURQUERQUE, Judith. Educação Escolar Indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, 2007.

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Maria Regina C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALVARES, Myriam. A Educação Indígena na Escola e a domesticação indígena da Escola. **Boletim do Museu Emílio Goeldi**, v. 15, n.02, p.223-251, 1999.

ALVES, Jean. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: MARFAN, Marilda. **Congresso Brasileiro de Qualidade na educação: formação de professores brasileiros**. MEC/SEF, 2002, Brasília, p. 20-29.

ALVES, José. A “Escola Francesa” ou “Escola dos Annales”. **Cadernos do CFCH: UFPA**, n.17, 1988, p.67-88.

ALVES, Laura, M; Nery, Vitor; SILVA, Lívia. Cartografia das produções em História da educação nos programas de pós-graduação em educação no Pará (2005-2018). **Revista Brasileira de História da educação**, v.19, 2019.

ANDRADE, Lucia. Os Juruna do médio Xingu. In: SANTOS, Leinad; ANDRADE, Lucia. **As hidrelétricas do Xingu e os Povos Indígenas**. Comissão Pró-índio de São Paulo: São Paulo, 1988. Ilustrado.

ARAÚJO, Ricardo. Ronda noturna: narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.28-54.

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, J. (Org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 154-176.

ASSIS, Eneida. A nova identidade étnica dada pela escola em grupo integrado: o caso dos índios Galibi e Karipuna. Espaço científico: **Aculturação**: Belém, 1885, p. 23-31.

AZANHA, José, M. P. Cultura escolar Brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, 1990, p. 65-69.

- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. **Revista FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, n.19, n. 33, p. 35-49, 2010
- BARROS, José. História Cultural: um panorama teórico-metodológico. **Textos de História**. N.1/2, 2003, p. 145-171.
- BITTENCOURT, Circe; SILVA, Adriane. Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia; VIDAL, Diana (Orgs.). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: Edusp, p. 63-81.
- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da História** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001, p. 51- 60.
- BONATO, Nailda. Os arquivos escolares como fonte para a História da educação. **Revista Brasileira de História da educação**, n.10, jul./dez, 2005, p.193-220.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. Companhia das Letras: São Paulo, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense , 2004. p. 149-168.
- BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura**. Campinas: São Paulo: Mercado das letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BUENO, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira O; CATANI, Denise B; SOUSA Cynthia P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.7-20.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, Jose C; GATTI, Décio. (Org.). **Novos Temas em história da educação: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: São Paulo/autores associados: Uberlândia: MG: EDUFU, 2002, p. 25-38
- BURGUIÉRE, André. Antropologia histórica. In: NOVAIS, Fernando; DA SILVA, Rogerio. (Org.). **Nova História em perspectiva**. v.1, São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 296- 328.
- BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Org.). **História social da Linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997, p. 15-42.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidencia histórica**. São Paulo: UNESP, 2017.
- CADIOU, François; COULOMB, Clarisse; LEMONDE, Anne; SANTAMARIA, Yves. **Como se faz História: historiografia, método e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAFÉ, Poliana. **Kararaô: Um grito índio na cidade**. Altamira, 1999 85f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará. 1999.

CAPACLA, Marta V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros, MEC/MARI/USP: Brasília, São Paulo, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, UnB, 1976.

CARDOSO, Mauricio E. Por uma História cultural da educação: possibilidades de abordagens. **Cadernos de História da educação**, v. 10, n.2, 2011, p. 287-302.

CASTANHO, Sergio. Teoria da História e História da educação: por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CASTRO, Eduardo; ANDRADE, Lucia M. Os Povos Indígenas do médio Xingu. SANTOS, Leinad; ANDRADE, Lucia. **As Hidrelétricas do Xingu e os Povos Indígenas**. Comissão Pró-Índio de São Paulo: São Paulo, 1988. Ilustrado, p.135- 145.

CASTRO, Raquel; SILVA, Vera L. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n.39, p. 207-224 jan/abril, 2011.

CATANI, Denice. Prefácio. In: MORAES D; LUGLI, R (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação\investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.7-9.

CATANI, Denice; Faria FILHO, Luciano M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: A história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, Rio de Janeiro, p. 113-128.

CATANI, Denise B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira O; CATANI, Denise B; SOUSA Cynthia P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 21- 29.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CESAR, América Lucia S. **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. 2002 188f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CHARTIER, Anne- Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia; CARVALHO, Marta; MENDONÇA, Ana; CUNHA, Jorge. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 9-28.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Difel, 1985.

CHARTIER, Roger. A História hoje. **Estudos Históricos**, 1994.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In. CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro. (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: UNESP, 2016, p. 313-338.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva, 2001.

CORDEIRO, Jaime. A escola e o ensino: o núcleo da didática. In: CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-37.

CORRÊA, Rosa Lydía T. O Livro escolar como fonte de pesquisa em História da educação. **Cadernos CEDES**: Campinas, São Paulo, ano XX, n.52, 2000, p.11-24.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2002.

D' ANGELIS, Wilmar R. Contra a ditadura da escola. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n.49, 1999, p. 18-25.

DAVES, Shelton. **Vítimas do milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DELGADO, Lucília de Almeida N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05 – 22, jan/jun. 2012.

DUBY, Georges. Problemas e métodos em História Cultural. In: DUBY, Georges. **Idade média, idade dos homens**: do amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras. 1989, p. 125-130.

DUSSEL, Inés. Histórias de cavernas, pupitres y guarda polvos. In: PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolás (Orgs). *Latinoamerica: La Educación y su historia*: nuevos enfoques para su debate y enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019, p.35-55.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A Invenção da sala de aula**: Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín. **A Escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, São Paulo: Alínea, 2017.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: A arquitetura como programa. 2ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.21-55.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A Lei 11.645: História, movimentos sociais e mudança curricular. 2018 144f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, 2018.

FARAGE, N; SILVA MACEDO N. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, A; FERREIRA, M. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 185-220.

FARGETTI, Cristina; Moscardini, Lígia. Escrever em português: desafios para uma escola indígena. Anais do SIELP, v. 2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano M; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. *História da Educação*. ASPHE/FAE/ UFPelotas (2): 111-125, Set. 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; CARVALHO, Carlos H. A história da educação: entre o local e o global: experiências, dúvidas e perspectivas. In: PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolás (Orgs). *Latinoamerica: La Educación y su historia: nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 157- 189.

FARIA FILHO, Luciano, M; VIDAL, Diana. História da educação no Brasil: a constituição de histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.37-70

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, n.14, p. 19-192, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida L. Materialidade da cultura escolar: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Revista da Faculdade de Educação: Proposições*, Campinas: São Paulo, v.16, n. 1, p. 87-102, 2005.

FERREIRA, Mariana, K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Lucia, K. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FEVRE, Lucien. **História**. São Paulo: Ática, 1978.

FISCARELLE, Rosilene de Oliveira e SOUZA, Rosa Fátima. Símbolos da excelência escolar: história e memória da escola pública inscrita nos troféus. **RBHE**, n. 14, maio-agosto, 2007, p.68-95.

FISCHER, Beatriz. Introdução: de enguias e outras metáforas. In: FISCHER, Beatriz (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p.17-24

FONSECA, Mary Gonçalves. **Currículo e construção da identidade Karipuna na aldeia Manga, Amapá**. 2019 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, 2019.

FONSECA, Thais de Lima. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thais; VEIGA, Cynthia. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 49-47.

FONTOURA, Helena. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos histórias nossas histórias de aprendizagem. In: MORAES D; LUGLI, R (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação\investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.89-110.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Jose Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro do comportamento humano** - CENESCH: Manaus, n.1, 2000, p 17-33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Alessandra, Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. Ribeirão Preto, v.2, n.2, p.145-159, 2011.

GAGLIARDI, Jose Mauro. O Indígena e a república. São Paulo: Hucitec, 1989.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primária públicas: heranças e negociações**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

GALLOIS, Dominique T. Terras ocupadas? territórios? territorialidades? In: Terras indígenas e unidades de conservação, p.37-41.

GALVÃO, Eduardo. Breve notícias sobre os índios Juruna. In: GALVÃO, Eduardo. **Encontro de Sociedades**: índios e brancos no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63 - 72.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das Instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, Jose C; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos Temas em história da educação**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: São Paulo/Autores Associados: Uberlândia: MG: EDUFU, 2002, p. 3-24.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa**, Goiânia, v.17, n.2 p. 327-359, julho/dez, 2015.

GOULART, Isa do Carmo. Os livros de leitura na historiografia da alfabetização. In. SANTOS, Sonia; ROCHA, Juliano (Org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p. 138-154

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008 219f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Francisco. Professores indígenas: atores de pesquisa e autores de livro. In Encontro de Pesquisa educacional do norte e nordeste, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores Associados: Campinas: São Paulo, n.1, 2001, p. 09-40.

KAIAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme** - Revista Humanidades: Coicó, v.15, n.35, p.38-68, 2014.
KARNAL, L; TASCH, F. Documento e História: a memória evanescente. In: **O Historiador e suas fontes**. PINSKY, C; LUCA, T. (Ogs.). São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.

KHOURY, Yara. Narrativas orais na investigação social. **Projeto História**. São Paulo, v. 22, p.79-104, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

- KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 201-204.
- LE GOFF, Jacques. A história nova. In: NOVAIS, Fernando; DA SILVA, Rogerio. (Org.). **Nova História em perspectiva**. v.1, São Paulo: Cosac Naify, 2011. p.128-176.
- LEPICK, Vanessa; CUNHA, Tania; MORAES, Andreia. A história da cartilha como objeto da cultura material escolar: Um percurso metodológico. In: SANTOS, Sonia; ROCHA, Juliano (Org.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p. 187- 200.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Lucia, K. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 29-43.
- LOPES, Isa Chystina R. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, Ana Chystina V. (Org.). **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro EDUERJ, 2008, p. 187-203.
- LOPES, T. Marta. GALVÃO, Ana M. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOSANO, Jorge. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M; AMADO, J (Org.). **Usos e abusos da história Oral**. Editora: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 15-25.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo: EDUC, v.17, p. 63-201, 1998.
- MACHADO, Rosana; LEITAO, Debora. Tratar as coisas como fatos sociais: metamorfoses nos estudos sobre cultura material. **Mediações: Londrina**, v.15, n.2, p.231-247, 2010.
- MAESTRI, Beatriz. **O CIMI e o povo Xokleng: uma análise da atuação missionária na TI Ibirama**. 2001 162f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- MAHER, Terezinha de Jesus M. **Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade**. 1996 261f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- MAINWARING, Scott. **Igreja católica e política no Brasil - 1916-1985**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MARQUES, Maria O. Proposta político pedagógica da escola: uma construção solidária. **Cadernos Básicos** n. 9, Brasília: MEC, 1994.
- MARTINS, Maria do Carmo. Percepção e sensibilidade: A escola e a educação pelas coisas e objetos. PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolás (Orgs). *Latinoamerica: La Educación y su historia: nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 57-76.
- MAUAD, Ana M. Fragmentos da memória: oralidade e visibilidade na construção das trajetórias familiares. **Projeto História**, São Paulo, v.22 p.157-169, 2001.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

- MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Loyola: São Paulo, 1979.
- MENESES, Ulpiano, B. memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998. p.89-104.
- MIRANDA, Evaristo; MIRANDA, José; SANTOS, Perseu. Efeitos ecológicos das barragens do Xingu: Uma avaliação preliminar. In: SANTOS, Leinad; ANDRADE, Lucia. **As hidrelétricas do Xingu e os povos indígenas**. Comissão Pró-índio de São Paulo: São Paulo, 1988, p. 83-101.
- MONARCHA, Carlos. História da educação (Brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação*, ASPEHE/FAE/EFPel, Pelotas, n. 21, 2007, p.57-77.
- MONTEIRO, John. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, A; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-236.
- MORAES, Deslandes Z; LUGLI, Rosario S. Apresentação. In: MORAES D; LUGLI, R (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação\investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 11-17
- MULLER, Regina. Estudo de Viabilidade – UHE Kararaô. **Antropologia Indígena**, v. 1, Brasília, 1988.
- MUNAKATA, Kazumi. História da educação: pesquisa nos arquivos. In: PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolás (Orgs). *Latinoamerica: La Educación y su historia: nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autonoma de Bueno Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bueno Aires, 2019, p. 255- 271.
- MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. **Povos Indígenas no Brasil 2001-2005**, Instituto Socio Ambiental/ISA, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena Brasileiro. (1970- 1990), São Paulo: Edições Paulinas, 2012.
- NAGLE, Jorge. História da educação Brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**: Brasília, n.23, set/out, p. 26-29, 1984.
- NETO, Maria Gorete. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. 2009, 234f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- NETO, Maria Gorete. **Construindo interpretações para entrelinhas**: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português como segunda língua por alunos Tapirapé. 2005 127f. Dissertação. (Mestrado em Linguística aplicada) - Universidade Estadual Campinas, 2005.
- NEVES, Josélia. Gomes. **Cultura escrita em contexto indígena**. 2009, 369f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, 2009.
- NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: Um balanço crítico. Palestra proferida em vídeo conferencia durante II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares UNINOVE promovida pelo HISTEDBR, São Paulo, 2005.

NOVA, Cristiane. A “História” diante dos desafios imagéticos. **Projeto História**. São Paulo, v.21, p.141-162, 1993.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: editora Porto, 1992, p. 15-33.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

OLIVEIRA, Adélia, E. **Os índios Juruna do Alto Xingu**. São Paulo: Dédalo, 1970.

OLIVEIRA, João Pacheco. Novas identidades indígenas: análise de alguns casos na Amazônia e no Nordeste. In: D’INCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda. **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: ICSA/UFPA/MPEG, 2009, p. 319 - 324.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O nosso governo: Os Ticuna e o regime Tutelar**. São Paulo: Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In. OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 11- 39.

OLIVEIRA, Rosilene B. A História cultural: concepções, perspectivas e desafios. **Revista Plures Humanidades**. São Paulo, v.14, n.1, p.70-82, 2013.

PAIM, E; BUENO, J; GUIMARAES, M. Experiências do fazer-se professor de História: diálogos educacionais com o pensamento de Edward Palmer Thompson. In: BOSI, A; PEREIRA, J. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639 e 11.645. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 147-172, 2011.

PAIXAO, Antônio Jorge. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. 2010 171f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, 2010.

PATRICIO, Marlinda M. **índios de verdade: o caso dos Xipaia e os Curuaia em Altamira – Pará**. Belém, 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, 2000.

PEREIRA, Gilson. **Servidão ambígua: valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

PESAVENTO, Sandra. **História e História cultural**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIETRAFESA, Emília. G. O trabalho da memória. In: **O trabalho da memória: cotidiano e história no sertão do Piauí**. Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMPI, 1999, p. 109-126.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. In: __. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016, p. 9-25.

POUTIGNAT, P; STREIFF-FERNAT, J. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, São Paulo: UNESP, 1998.

RAMIRO, Patrícia. A identidade e pobreza: buscando caminhos para a interpretação da vida na cidade. In: LUCENA, Célia; GUSMÃO, Neusa. **Discutindo identidades**: FAPESP: Humanitas: São Paulo: CERU, 2006, p. 17-26.

RAMOS, Graziela. **O MEC e a educação escolar indígena**: Uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas. 2010 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

REBOLLAR, Maria Dolores C. **Os processos formativos na OPAN e os novos desafios político- pedagógicos**, 2013, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

REDIN, Marita. Memórias de escola: das muitas escolas imaginadas e vividas. In: FISCHER, Beatriz (Org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 133- 140.

REIS, José. **Escola dos Annales**: a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, Heloisa. Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares. **Educar em Revista**: Curitiba, v.35, n.76, jul./ago., 2019, p.95-118.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). **Mana**: Rio de Janeiro, 1997, p.103-150.

SALES, Orlando S. **Divergência entre o CIMI e a Funai na região do Araguaia Tocantins entre 1972- 1985**. 2015 156f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, 2015.

SALIBA, Elias T. Perspectivas para uma historiografia cultural. **Diálogos**: UEM, p.11-18, 1997.

SAMUEL, Raphael. Teatros de memória. **Projeto História**. São Paulo, v. 14, p. 41-82, 1981.

SANETO, Juliana. **Educação Física na/da Escola Indígena**: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo. 2016 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SANTANA, Evandileida; Santos, Marly; SILVA, Marisa. **Levantamento documental dos arquivos do município de Altamira**. 1992 Monografia. (Licenciatura e Bacharel em História) – Universidade Federal do Pará, 1992.

SANTOS, Ademir; VECHIA, Ariclê. As escolas que construímos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História da Educação. v.19, 2019. p. 1-26.

SANTOS, Irinéia M. **Luta e perspectivas da Teologia da Libertação**: o caso da comunidade São João Batista Vila Rica, São Paulo: 1980-2000. 2006 202f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 2006.

SARAIVA, Marcia Pires. As mulheres Juruna no movimento indígena em Altamira no Pará. **Margens**, Abaetetuba, n. 4, p.71-87, 2006.

SARAIVA, Marcia Pires. **Identidade multifacetada: a reconstrução do ser indígena entre os Juruna do médio Xingu**. NAEA: Belém, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J; SANFELICE, J. (Org.). **História e História da Educação**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 7-15.

SCHERER WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, José C. Sooma. **Teatros da modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos de 1920**. 2009 308f Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Katiene N. **Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978)**. 2011 265f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Marcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.149-170.

SILVA, Rogerio F. **História da historiografia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SILVA, Vivian B. Experiências, interpretações, compreensões e, quem sabe, reinvenções: notas sobre os sentidos dos textos das professoras. In: NACARATO, Adair M; GRANDO, Célia; SILVA, Vivian B. (Org.). **Nos bastidores de uma escola pública: tecendo vozes dos atores...revelando cenas, produzindo olhares**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.317-342.

SIMÕES, Maria Cecília. Identidade e militância no CIMI: um estudo sobre a identidade dos missionários do CIMI Leste. 2010 234f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Universidade Federal Juiz de Fora, 2010.

SOUZA, A; MORAIS, S. (Org.). **História, Educação e presença**. São Paulo: Verona, 2018.

SOUZA, Lynn, Menezes. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2001, p.167-192.

STEPHANOV, Maria H; BASTOS, Maria H. História, memória e história da educação. In _____. **Histórias e memórias de educação no Brasil**. vol III, século XX, Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 416-429.

SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas: Documentos e legislação**. Loyola, São Paulo, 1980.

SUFICIER, Darbi; SANTOS, Alexandre; VIEIRA, Mateus; MUZZETI, Luci. A noção Bourdieusiana de *Hexis* Corporal em Teses e Dissertações Brasileiras. **Estudos Sociais**. v.26, n.51, p.895- 914, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TASSINARI, Antonella, M. T. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Lucia, K. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TERENA, Marcos. Educação indígena. **Em aberto**, Brasília, n.21, abril/julho, p. 13-14, 1984

THIÉL, Janice C. **Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena Brasileira e norte americana na literatura**. 2006 352f Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UMBUZEIRO, Ubirajara M; UMBUZEIRO, Antônio. **Altamira e sua história**. Belém, Ponto Press, 2012.

UMBUZEIRO, Ubirajara Marques. **Altamira e sua história**. Altamira, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de ensino- aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, v. 1, 2002.

VEIGA, Cynthia. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais; VEIGA, Cynthia. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-47.

VEIGA, Ilma Passos A; Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES: Campinas**, v.23, n. 61, p. 267- 281, 2003.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista: Belo Horizonte**, n.33, 2001.

VIDAL, Diana G. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. **Resgate**. Campinas, p. 77-82,1990.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **História da educação. Ediciones**. Salamanca, 25, p.153-171, 2006.

VIDAL, Diana. História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista: Linhas: Florianópolis**, v.18, n.36, p.251-272, 2017.

VIDAL, Diana. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e pratica escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.1, p. 25-41, 2009.

VIDAL, Diana; COSTA, Ana Luiza; SALVADORI, Maria Ângela. Cultura e História da educação: diálogos com Michel de Certeau e E.P. Thompson.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano; PAULILO, André. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Vinao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. 2ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 61- 139.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educacion y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Minorias, alfabetização e educação intercultural nas sociedades de oralidade secundária. In: FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993, p. 105-117.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; ANDRADE, Lucia. Os povos indígenas do médio Xingu. In: SANTOS, Leinad; ANDRADE, Lucia. **As hidrelétricas do Xingu e os povos indígenas**. Comissão Pró-índio de São Paulo: São Paulo, 1988, p. 135-146.

VOLDMAN, Daniéle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta M; AMADO, Janaína (Ogs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.33-41.

VON SIMSON, Olga. Memória, cultura e poder do esquecimento. **Revista Margens: Abaetetuba, UFPA**, p. 11-16, 2004.

WAINWARING, Scott. **Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2004.

APÊNDICES

Quadro 12 - Documentos do CIMI – Ano 2000

TIPO DE DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
ATA	Estratégias para inserção da nova equipe na área indígena Paquiçamba	Fev/2000	CIMI/Altamira
Relatório	Reunião com Padre Andonis	Fev/2000	CIMI/Altamira
Relatório	Conversa com D. Maria das Dores e Maria Arlete- Nora e Filha de Manuel Juruna	Fev/2000	CIMI/Altamira
Relatório	1 visita da Equipe a área Indígena Paquiçamba	Fev/2000	CIMI/Altamira
Relatório	Viagem Área Paquiçamba	Março/2000	CIMI/Altamira
Documento Pedagógico	Proposta Pedagógica para a Escola Indígena na área Paquiçamba	Março/2000	CIMI/Altamira
Ação Pedagógica	Detalha a ação pretendida entre os Juruna	Março/2000	CIMI/Altamira
Lista de Material Escolar	Listagem do material escolar que os missionários	Março/2000	CIMI/Altamira

	solicitaram junto a Prelazia.		
Lista dos utensílios para a merenda escolar	Listagem dos utensílios que os missionários solicitaram junto a Prelazia	Março/2000	CIMI/Altamira
Requerimento	Orçamento para a construção da casa das Professoras na TI Paquiçamba	Abril/2000	CIMI/Altamira
Ofício	Solicitação de informações e procedimentos para adquirir uma moto serra apreendida pelo IBAMA	Abril/2000	CIMI/Altamira para o IBAMA
Relatório	Primeiros momentos da Equipe da Pastoral Indigenista do Xingu junto ao Povo Juruna	Maior/2000	CIMI/Altamira
Relatório	Reunião entre a Comunidade Juruna da aldeia Paquiçamba e o MPF	Novembro/2000	CIMI/Altamira

Fonte: CIMI, 2000

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Quadro 13 - Documentos do CIMI – ANO 2002

TIPO DOCUMENTO	DE	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
CARTA		Das professoras Kariny e Luisiane Para: Equipe da cidade e para Equipe Itinerante. Assunto: Informar sobre aproximação da Eletronorte e Funai no Paquiçamba	2002	CIMI/Altamira
CARTA		DA: Equipe da Cidade Para: Equipe Paquiçamba Assunto: Resposta	2002	CIMI/Altamira
OFICIO		Da: Comunidade Paquiçamba	2002	CIMI/Altamira

	Para: Procuradoria Regional da República – Debora Dupratt Assunto: denúncia sobre o descaso da educação escolar indígena no Paquiçamba por parte do Estado.		
OFICIO	Do CIMI Para: Procuradoria Regional da Republica Assunto: intervenção		CIMI/Altamira
CARTA	Da Equipe Itinerante Para CESE Assunto: mobilização dos Povos indígenas e ribeirinhos	2002	CIMI/Altamira
RELATÓRIO	Chegada do GT para revisão dos limites da TI Paquiçamba	2002	CIMI/Altamira

Fonte: CIMI, 2002

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Quadro 14 - Documentação CIMI 2001

TIPO DE DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
PLANEJAMENTO ANUAL	Orçamento e Calendário de viagens	2001	CIMI/Altamira
RELATÓRIO	Atividades desenvolvidas as visitas das famílias indígenas, ribeirinhos e aldeias localizadas na	2001	CIMI/Altamira

	Volta Grande do rio Xingu- segundo semestre		
RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO	Relatório elaborado pela Prof. missionária Petronila Almeida referente aos Juruna como conclusão do curso de formação do CIMI	2001	CIMI/Altamira
OFÍCIO	Do: CIMI/Altamira Para: Procuradoria da República em Santarém Assunto: Invasão das áreas de pesca dos Juruna	2001	CIMI/Altamira

Fonte: CIMI, 2001

Elaboração Marcia Saraiva, 2020

Quadro 15 - Documentação do CIMI Ano 2003

TIPO DE DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
INFORME	Curso sobre produção de mudas e sementes	2003	CIMI/Altamira
PLANEJAMENTO	Atividades para o primeiro semestre de 2003.	2003	CIMI/Altamira
PROJETO	Intercâmbio cultural entre os índios Juruna da Volta Grande e os Juruna do Parque Indígena do Xingu	2003	CIMI/Altamira
INFORME	Segunda Fase do GT para a Revisão de Limites da TI	2003	CIMI/Altamira
RELATÓRIO TRIMESTRAL	Da Escola Korina Juruna	2003	CIMI/Altamira
RELATORIO	Avaliação do estagiário do CIMI e reunião com Gustavo Silva do Programa Raízes	2003	CIMI/Altamira
RELATÓRIO	Primeiro e últimos acontecimentos	2003	CIMI/Altamira

	relativos a presença do CIMI junto ao Povo Juruna		
--	---	--	--

Quadro 16 - Documentação do CIMI – Revista Mensageiro e Jornal Porantim

TIPO DE DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
Edição 117	Belo Monte	1999	CIMI/ Mensageiro
Edição 126	Belo Monte a quem favorece esta hidrelétrica	2001	CIMI/ Mensageiro
	Complexo hidrelétrico do Xingu destruição anunciada	2001	CIMI/ Mensageiro
Edição 127	Água: poder e vida	2001	CIMI/ Mensageiro
Edição 127	Carta para a Dra Débora Duprat do MPF da Comunidade Juruna	2001	CIMI/ Mensageiro
Edição 129	Eletronorte vem voltando	2001	CIMI/ Mensageiro
Edição 130	A batalha continua em Belo Monte	2001	CIMI/ Mensageiro
Edição 133	Povo Xipaia	2002	CIMI/ Mensageiro
Edição 135	Documento final do 1º Encontro dos	2002	CIMI/ Mensageiro

	povos indígenas do médio Xingu		
Edição 135	Os segredos de Belo Monte	2002	CIMI/ Mensageiro
Edição 140	Água: salve nossos rios	2003	CIMI/ Mensageiro
Edição 146	Encontro das mulheres indígenas do Pará	2003	CIMI/ Mensageiro
Edição 148	Povo Juruna pede socorro!	2004	CIMI/ Mensageiro
n. 246	Registra o CIMI na Escola Korina	2002	CIMI/ Porantim

Quadro 17: Documentos Contemporâneos a Escola

DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	FONTE	ANO
Carta	Comunidade Indígena Juruna Para: Presidência da FUNAI Assunto: Solicitação com Urgência para o processo de Revisão de Limites da TI Paquiçamba	FUNAI	2000
Memorando n. 520/DEID	Da FUNAI Brasília/ DEID Para Administração Executiva Regional de Altamira/Pará Assunto: Em resposta à carta dos Juruna solicita um Mapa com os pontos referenciados das localidades indicadas pelos Juruna para poder subsidiar as ações administrativas na direção dos estudos de Revisão dos Limite solicitado pelos Juruna.	FUNAI	2000

Ofício	Da ELETRONORTE Para FUNAI Assunto informa sobre o início dos Estudos para a avaliação do empreendimento belo monte bem como apresenta os Projetos de mitigação e compensação que pretende desenvolver.	FUNAI	2001
Carta	Da comunidade Paquiçamba Para MPF Assunto preocupação com a construção da UHE Belo Monte	FUNAI	2001
Documento n.407	Das: Lideranças Indígenas Para: Benigno Marques – administrador Regional da Funai : Providencias contra o pronunciamento do deputado Nicías Ribeiro na câmara dos Deputados no qual havia contestado a existência de índios Juruna no Paquiçamba, local onde vai ser construído a hidrelétrica de Belo Monte.	FUNAI	2002
Memorando n. 086	Da: Administração Regional FUNAI Altamira Para: DEPIMA/FUNAI/Brasília Assunto: Informa sobre a Reunião promovida pelo CIMI na TI Paquiçamba com varais representações dos Movimentos Sociais Locais promovido pelo CIMI e posteriores conflitos entre os indígenas e a Eletronorte e da FUNAI com o CIMI	FUNAI	2002
Portaria	Instituição do Grupo Técnico para realizar a segunda etapa de estudos para identificação delimitação e revisão de limites da TI Paquiçamba.	FUNAI	2003

Relatório	Situação fundiária e cartográfica da TI Paquiçamba	FUNAI	2003
-----------	--	-------	------

Fonte:
Funai

Elaboração: Marcia Saraiva, 2020

Quadro 18 - Documentação mais antiga

DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	FONTE	ANO
Circular Interna	De: Superintendente Executivo regional da 4 SUER Assunto: implantação de ponto geodésico, colocação de placas indicativas e marcos da área indígena Paquiçamba com objetivos de evitar possíveis invasões na terra indígena	FUNAI	1989
Decreto	Área indígena Paquiçamba serão demarcadas administrativamente pela FUNAI	FUNAI	1984
Relatório	Relatório de viagem a Ajudância de Altamira da Funai e do INCRA área indígena Paquiçamba que relata os conflitos do grupo com colonos	FUNAI	1981
Relatório	INCRA Assunto: Conflitos com os Colonos	FUNAI	1981
Relatório	51 BIS- Batalhão de Infantaria de Selva Assunto: Missão verificar as divergências que estão havendo na região do Escondido/Paquiçamba	FUNAI	1980

Relatório	Funai Assunto: Relatório sobre a Gleba Pakisamba localizada à margem esquerda do rio Xingu referente ao problema ali existente com o índio Fortunato Juruna	FUNAI	1980
Comunicação Interna	Sobre conflitos no Paquiçamba envolvendo Fortunato Juruna e colonos	FUNAI	1982
Relatório	Viagem ao Furo Seco	INCRA	
Processo n. 210	Litígio gleba Paquiçamba	INCRA	1982
Processo n. 1717	Conflitos com os colonos	FUNAI	
Processo 1717	Laudos de vistoria	FUNAI	1982
Relatório	Identificação da área ocupada pelos Juruna	FUNAI	
Informação	Desavenças entre os índios Juruna e ocupantes da Gleba Paquiçamba	FUNAI	1984
Memorando 073	Dados referentes da área indígena Paquiçamba	FUNAI	1984

Quadro 19 – Fotografias

FOTOGRAFIA	EMENTA/INFORMAÇÃO	FONTE
Fotografia 1	Placa sinalizando a entrada da TI Paquiçamba	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 2	Tipo de habitação Juruna na aldeia Paquiçamba	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia	área central da aldeia com bancos e um campinho de futebol	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia	outra arquitetura de casa	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 5	Novo Prédio da Escola Juruna	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 6	Placa inaugurativa do novo prédio da escola	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 7	cartazes do alfabeto/ ornamentação interna	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 8	Cartazes internos da Sala de aula	Pesquisa de campo, 2022

Fotografia 9	cartaz feito à mão com música Juruna na língua indígena	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 10	cartaz oficial informando o cardápio da merenda escolar	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 11	cartaz oficial informando os horários escolares	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 12	Corredor interno da escola	Pesquisa de campo, 2022
Fotografia 13	missionários durante o curso de formação	CIMI
Fotografia 14	Professores em formação em Altamira	CIMI
Fotografia 15	Professores - missionários de Altamira em formação	CIMI
Fotografia 16	os difíceis deslocamentos para a aldeia	Acervo pessoal professora Lusiane
Fotografia 17	Índios Arara em atividade de aula ao ar livre	CIMI
Fotografia 18	Índios Arara em atividade de aula na escola	CIMI
Fotografia 19	Índios Arara assistindo Vídeo na Aldeia	CIMI
Fotografia 20	professora Lusiane com indígenas da Volta Grande do Xingu	Acervo Pessoal/professora Lusiane
Fotografia 21	Professores missionários indo para o trabalho nas aldeias	Acervo Pessoal/professora Lusiane
Fotografia 22	Os missionários - professores em uma dessas visitas junto aos Juruna na Paquiçamba	Acervo Pessoal/professora Lusiane
Fotografia 23	Aldenira Juruna ao lado de seu tio Zé Arara	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 24	Escolha e Limpeza do Terreno para construção da Escola	Acervo pessoal prof. Nila
Fotografia 25	os elementos-base que foram utilizados para a construção da escola	Acervo pessoal prof. Nila
Fotografia 26	uma das salas de aula/área externa	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 27	Casa das professoras do CIMI	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 28	O Interior da sala de aula	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 29	Interior da sala de aula com professora e os alunos	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 30	Ficha Individual de aluno	SEMED/Altamira
Fotografia 31	Carta Juruna, parte 1	FUNAI
Fotografia 32	Carta Juruna, parte 2	FUNAI
Fotografia 33	Carta Juruna parte 3	FUNAI
Fotografia 34	Carta Juruna/parte final	FUNAI
Fotografia 35	Carta Juruna/parte 1	FUNAI
Fotografia 36	Carta Juruna/parte 2	FUNAI
Fotografia 37	Carta Juruna/parte final	FUNAI
Fotografia 38	Capa do Livro da Escola	SEDUC/PA
Fotografia 39	Contra capa do livro da Escola	SEDUC/PA
Fotografia 40	Desenho Juruna da Escola	SEDUC/PA
Fotografia 41	Desenho/texto Juruna da Escola	SEDUC/PA
Fotografia 42	Desenho/texto da escola Korina e os livros	SEDUC/PA

Fotografia 43	desenho/texto Juruna da escola Korina	SEDUC/PA
Fotografia 44	Desenho/ texto Juruna sobre noções de medidas	SEDUC/PA
Fotografia 45	Desenho/ texto Juruna sobre as folhas	SEDUC/PA
Fotografia 46	Desenho/texto Juruna sobre o preparo dos alimentos	SEDUC/PA
Fotografia 47	Desenho e texto Juruna sobre o peixe	SEDUC/PA
Fotografia 48	Desenho e texto Juruna sobre os animais	SEDUC/PA
Fotografia 49	Desenho e texto sobre o tempo vivido	SEDUC/PA
Fotografia 50	Desenho e texto Juruna sobre a organização do dia a dia	SEDUC/PA
Fotografia 51	Fortunato Juruna em sua casa no Igarapé Furo Seco	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 52	Os professores durante o trabalho de Intinerância aos indígenas que viviam no entorno da TI Paquiçamba	Acervo pessoal Marcos Reis
Fotografia 53	Capa do Jornal Porantin edição de 2002 que fazia parte do kit utilizado pelos professores junto aos indígenas da Volta Grande do Xingu	CIMI
Fotografia 54	cartaz da Revista Mensageiro edição 129	CIMI
Fotografia 55	desenho texto da Revista Mensageiro	CIMI
Fotografia 56	Desenho/texto revista mensageiro, 2001	CIMI
Fotografia 57	Desenho/texto Revista Mensageiro, 2001	CIMI
Fotografia 58	I Encontro dos povos Indígenas do médio Xingu	Acervo Pessoal Marcos Reis
Fotografia 59	Ester Juruna e Cândida Juruna	Acervo Pessoal Marcos Reis
Fotografia 60	Texto elaborado durante o I encontro dos indígenas da Volta Grande do Xingu	CIMI
Fotografia 61	Texto de Autoria Cândida Juruna na Revista Mensageiro	CIMI
Fotografia 62	sala de aula das crianças Juruna,	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 63	Aula	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 64	sala de aula dos adultos jovens	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 65	parte interna da escola	Acervo Pessoal Marcia Saraiva
Fotografia 66	Crianças Juruna na sala de aula	Acervo Pessoal Marcia Saraiva

Quadro 20 - Documentos – empresa Norte Energia S/A

DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	ANO	FONTE
ATA	Reunião Pública em Vitoria do Xingu	2009	Site do IBAMA
RELATORIO	Mapeamento da Educação Escolar Indígena do Xingu	2011	Site do IBAMA

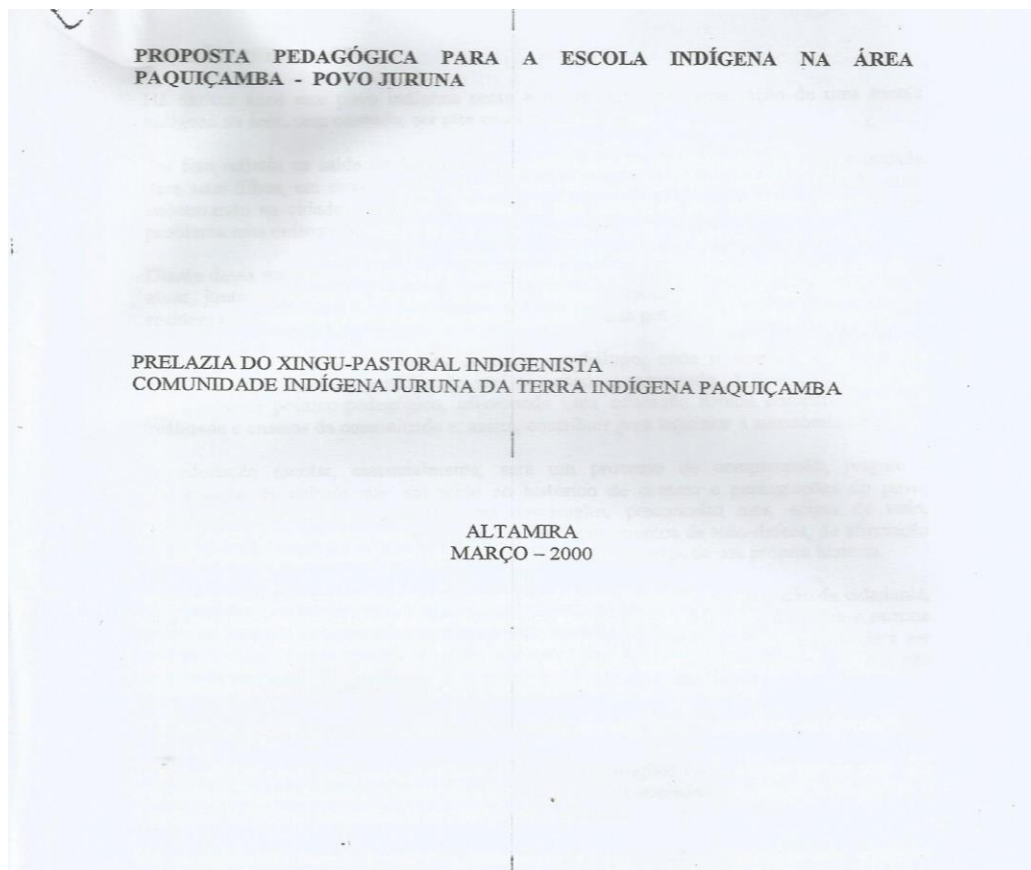
RELATORIO	Consolidação do PBA Indígena	2014	Site do IBAMA
RELATORIO	Programa de Educação Escolar Indígena – UHE Belo Monte	2014	Site do IBAMA
RELATORIO	Andamento do Projeto Básico Ambiental do Componente Indígena	2014	Site do IBAMA
	Documento para a Elaboração dos PPP nas Aldeias	2014	Site do IBAMA

Quadro 21 - Documentos da Secretaria Municipal de Educação – Altamira

DOCUMENTO	EMENTA/INFORMAÇÃO	SÉRIE/ANO	TURNO	n. alunos	FONTE
LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	1 Série/2001	1	17	Secretaria de Educação Altamira
LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	2 Série/2001	2	07	Secretaria de Educação Altamira
FICHA INDIVIDUAL	Maria Arlete Felix Juruna informando as disciplinas, notas e frequência	2 Série/2001			
LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	1 Série/2002	1	08	Secretaria de Educação Altamira

LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	2 Série e 3 Série /2002	2	10 e 06	Secretaria de Educação Altamira
FICHA INDIVIDUAL	Maria das Dores Alves Gomes	3Série/2002			
FICHA INDIVIDUAL	Arline Felix Juruna	1 Série/2002			
FICHA INDIVIDUAL	Aldenira Paiva Feitosa Juruna	2 Série/2002			
FICHA INDIVIDUAL	Maria Arlete Felix Juruna	3 Série/2002			
LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	1 e 2 Serie/2003	1	07 e 05	Secretaria de Educação Altamira
LISTA DE ALUNO/RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO	Listagem geral da quantidade de alunos informando as disciplinas cursadas, frequência e resultado	3Série e 4 Série/2003	2	05 e 03	Secretaria de Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS		1 e 2 série 2004			Secretaria de Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS		1 série 2005			Secretaria de Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS		1, 2 e 3 série			Secretaria de

			2006			Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS			1, 2, 3 e 4 Series 2007			Secretaria de Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS			2008			Secretaria de Educação Altamira
FICHAS INDIVIDUAIS			2009			Secretaria de Educação Altamira
RELAÇÃO ALUNOS TURMA	DE POR	Discriminação de idades e séries	2009			Secretaria de Educação Altamira



CAPA DA 1ª Proposta Pedagógica da Escola Korina Juruna, 2000