

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JOSY MARCIENE MOREIRA SILVA

“CASA DE PAPEL”: significados da escolarização Awá

São Luís
2016

JOSY MARCIENE MOREIRA SILVA

“CASA DE PAPEL”: significados da escolarização Awá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra Elizabeth Maria Beserra Coelho

São Luís

2016

JOSY MARCIENE MOREIRA SILVA

“CASA DE PAPEL”: significados da escolarização Awá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Marcelo de Oliveira Macena
Instituto Florence de Ensino Superior

AGRADECIMENTOS

As Ciências Sociais, em especial à Antropologia, por me abrir a porta para um novo mundo, cheio de estranhamentos, questionamentos, diversidade e encantamento.

Aos *Awá*, principalmente aos das aldeias Guajá e Tiracambu que, ainda que por pouco tempo, me permitiram conhecer um pouco mais sobre seu modo de vida e seu mundo.

A professora Elizabeth Coelho, carinhosamente conhecida como Beta, por me acompanhar nessa aventura que é descobrir cada vez mais esse mundo novo, por guiar os meus passos, por sua orientação cuidadosa e paciente desde a graduação, seu carinho, incentivo, conselhos e ensinamentos.

Aos encantadores D. Sueli e Sr. João Cantú, e toda a sua família, que sempre me receberam com tanto carinho e cuidado, e por fazer com que me sentisse em casa e parte da família.

A Nayara por sempre me acompanhar nas idas à aldeia Tiracambu, pelos momentos de descontração e conversas nas caminhadas a aldeia e durante todo o período em que estive no povoado.

A Tainara, com quem simpatizei instantaneamente, pelo carinho, atenção, conversas e por querer fazer a minha estada no povoado sempre agradável e divertida.

A todos do povoado Roça Grande, tão atenciosos e que me acolheram com carinho e curiosidade, e aos sobrinhos que “ganhei” e que me fizeram sentir muito querida.

A Flávia e o Guilherme que me fizeram sentir acalentada ao dividir as angústias em campo, partilhar sonhos e expectativas sobre o futuro e incentivos durante e após o trabalho de campo.

Aos professores Ramon Alcântara e João Marcelo Macena pela leitura cuidadosa e sugestões na qualificação deste trabalho, que fizeram da qualificação um momento prazeroso e de trocas.

Aos colegas de Mestrado, Leomir, Deusamar, Eliane, João Paulo, Fabiano, Ricardo, Tauan, Jonatas e Aurélio, pelas trocas nas aulas e apoio durante todo o Mestrado.

A Maysa Oliveira, também colega de Mestrado e companheira de caminhada desde a graduação, com quem dividi mais de perto as angústias do Mestrado, e também a Andressa Brito, companheira desde a graduação, e a Alice Bianca, amiga inseparável, pelas conversas, incentivo, carinho, apoio, risadas e momentos de descontração.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas que são para mim inspiração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e aos professores do Programa por me possibilitarem um aprendizado tão rico. Agradeço também aos funcionários da Secretaria do PPGSOC por sempre me receberem com atenção e cortesia.

A todos os amigos que pacientemente toleram minha falta de tempo e ausência, e a cada um que ao seu modo sempre me incentivou, em especial, Rosana, Linnete, Stéfany, Maria da Graça e Gisele.

Aos meus pais pelo amor, carinho e incentivo constante e por ficarem felizes com as minhas conquistas. E a toda a minha família que às vezes, mesmo sem entender o que significa cursar um Mestrado ou mesmo Ciências Sociais, torcem sempre pelo meu sucesso.

A minha sobrinha Lara que faz com que me sinta sempre especial com seu amor, às vezes cobrando atenção, e que em muitos momentos ofereceu ajuda para fazer minha “tarefinha”.

A todos o meu agradecimento!

RESUMO

Esta dissertação analisa a introdução da escolarização entre os Awá e a relação que esse povo vem construindo com a instituição escolar. Toma como referência as propostas de escola em funcionamento e as concepções dos executores, colaboradores, observadores e lideranças Awá sobre os processos de escolarização em andamento. Utilizou como fontes a bibliografia produzida sobre os Awá, documentos elaborados sobre o processo de escolarização e registros efetivados durante o trabalho de campo. Os Awá são um povo de recente contato, que até a década de 1960 vivia um modo de vida caçador-coletor, com frequentes deslocamentos. Desde a década de 1970 começaram a ser contatados pela Fundação Nacional do Índio que os aldeou em diferentes terras indígenas. Após o contato, as iniciativas de escolarização foram sendo implementadas, a partir do final dos anos 1990. Atualmente vivenciam dois processos distintos de escolarização, conduzidos por diferentes instituições, em duas aldeias: Guajá e Awá. A análise efetivada na dissertação parte do pressuposto de que a introdução da escola para os Awá expressa uma forma de colonialidade do poder e do saber que pressupõe a escolarização como a única ordem possível.

Palavras- chave: Awá. Escolarização. Educação Escolar para povos indígenas. Maranhão.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the introduction of schooling among the Awá and the relationship that people have been building with the school institution. It takes as reference the school's proposed operating and conceptions of performers, staff, observers and Awá leaders about the schooling process in progress. Used as sources the bibliography on the Awá, documents drawn up on the process of schooling and records effected during the fieldwork. The Awá are a recent contact people, which until the 1960s lived a hunter-gatherer way of life with frequent displacements. Since the 1970s began to be contacted by the National Indian Foundation that aldeou in different indigenous lands. After contact, the education initiatives were implemented from the late 1990s are currently experiencing two distinct schooling processes, conducted by different institutions in two indigenous villages: Guajá and Awa. The analysis carried out in the dissertation assumes that the introduction of school for the Awá expresses a form of coloniality of power and knowledge that presupposes education as the only possible order.

Keywords: Awá. Schooling. School education for indigenous peoples. Maranhão

LISTA DE SIGLAS

- ALEM:** Associação Linguística Evangélica Missionária
- CIMI:** Conselho Indigenista Missionário
- CNE:** Conselho Nacional De Educação
- COAPIMA:** Coordenação das Organizações e Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão
- CVRD:** Companhia Vale do Rio Doce
- FUNAI:** Fundação Nacional do Índio
- MEC:** Ministério da Educação
- ONG:** Organização Não-Governamental
- P.I.:** Posto Indígena
- PGC:** Projeto Grande Carajás
- SEDUC-MA:** Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
- SIL:** Summer Institute of Linguistics
- SPI:** Serviço de Proteção ao Índio
- SPILTN:** Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
- T.I.:** Terra Indígena
- UFMA:** Universidade Federal do Maranhão
- UNB:** Universidade de Brasília
- URE:** Unidade Regional de Educação
- SESAI:** Secretaria Especial de Saúde Indígena
- UNICAMP:** Universidade Estadual de Campinas
- MPF/MA:** Ministério Público Federal no Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Unidades Regionais de Educação que atendem aos povos indígenas no Maranhão.....	47
Quadro 02: Divisão de tarefas por instituição-Proposta do CIMI	59
Quadro 03: Divisão de tarefas por instituição-Proposta da SEDUC	61
Quadro 04: Matriz curricular da proposta de escola comunitária.....	74
Quadro 03: Quantitativo de dias que a equipe do CIMI esteve nas comunidades Awá	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa das Terras Indígenas	28
Figura 02: Fotografia do espaço utilizado para aulas na aldeia Guajá.....	82

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Discutindo a escolarização para povos indígenas	17
1.2 Os Awá em transição: contato, redução da mobilidade e escolarização.....	26
1.3 O campo	30
2 OS AWÁ NA ROTA DA ESCOLARIZAÇÃO	41
2.1 Escolarizar: uma estratégia do Estado	41
2.2 Dinâmicas da socialização Awá	48
2.3 Direcionando os Awá para a única ordem possível.....	54
2.4 As propostas de escolarização Awá?.....	58
2.5 A quem compete conduzir a escola?.....	62
2.5.1 O CIMI formando os condutores da escola.....	62
2.5.2 A SEDUC e a montagem da equipe	65
2.6 Os fundamentos e estratégias de escolarização	66
2.6.1 O CIMI definindo os rumos da escola Awá	66
2.6.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola da SEDUC	77
2.7 A dinâmica escolar nas aldeias Awá.....	79
3 SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO AWÁ	90
3.1 “Casa de papel”: um lugar para aprender e ensinar?	90
3.2 Uma ponte para o mundo dos brancos	93
3.3 Um espaço valorizador da cultura Awá?	99
3.4 Um instrumento de empoderamento?	103
3.5 A única ordem possível.....	109
4 .CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

As disciplinas da área de Antropologia sempre foram as que conquistavam minha melhor atenção, cujas leituras me foram encantadoras. No segundo período do curso de graduação em Ciências Sociais, a leitura de “*Os Argonautas do Pacífico Sul*” foi uma das principais motivações para realizar estudos com povos indígenas. Encantei-me de imediato com a descrição feita por Bronislaw Malinowski, o que aguçou meu interesse pela pesquisa, despertando o desejo em conhecer outros modos de perceber e organizar o mundo.

O interesse pelo processo de escolarização Awá foi motivado pelo desenvolvimento do plano de trabalho “O processo de sedentarização Awá”, como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica/PIBIC, sob a orientação da professora Elizabeth Coelho, no período de agosto de 2011 a julho de 2012. Esta investigação ocorreu no âmbito do projeto de pesquisa “Projeto Awá: Implicações da introdução da agricultura na identidade e na cultura material de um grupo de caçadores-coletores (Estudo da identidade, uso dos recursos e percepção do espaço entre os Awá-Guajá)”. O objetivo era compreender os processos de mudança vivenciados pelos Awá, na dinâmica da fixação em aldeias a que estão sendo submetidos.

Durante a pesquisa sobre essa dinâmica, a escolarização foi vista como uma das dimensões desse processo de reorganização social que os Awá têm vivenciado nos últimos anos. A escola foi por mim analisada no contexto das mudanças ocorridas no seu modo de vida, buscando compreender como ocorreu o processo de chegada da escola entre os Awá, e os argumentos e justificativas utilizadas para implementação das experiências escolares.

Na pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação busquei dar continuidade à investigação desenvolvida por ocasião da elaboração da monografia de conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Maranhão, intitulada “*Escolarização Awá: uma estratégia colonial?*”. Na referida monografia, discuti as experiências de escolarização que estão sendo efetivadas entre o povo Awá. Busquei identificar e analisar as estratégias e justificativas para a inserção de empreendimentos de educação escolar entre esse povo e traçar o processo de construção da escola, considerando as duas experiências em curso.

As discussões e questionamentos efetivados pela Banca de Avaliação durante a apresentação do trabalho monográfico despertaram meu interesse pela continuidade dos estudos. Dessa vez busco avançar no sentido de compreender como os Awá tem construído

sua relação com a escola, quais suas motivações e desejos, e o que tem significado para eles frequentar os “bancos escolares”.

A motivação para o trabalho foi compreender o que significa para esse povo a escola, especialmente devido ao contato recente e por não terem vivenciado experiências de ensino normativas, tendo, portanto pouco conhecimento dessas relações. Outro ponto que me chamou atenção no processo de escolarização Awá foram os agentes implementadores da escola, duas missões religiosas que se organizam com propósitos e posturas em alguns aspectos semelhantes e em outros diferentes. Uma delas atua de forma indireta, pois a escola está sob a jurisdição da Secretaria de Estado da Educação. Estão em curso dois processos diferentes de educação escolar, um desenvolvido por missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outro pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), que contratou um professor, que é missionário da Associação Linguística Evangélica Missionária (ALEM)¹, para conduzir a escola.

Desde o processo de contato estabelecido pelo órgão indigenista, alguns trabalhos foram produzidos sobre os Awá, tais como Forline (1997), Cormier (2003) e Gomes (2008 e 2011), dentre outros. Antes disso, Curt Nimuendajú havia feito referência a esse povo no *Handbook of South American Indians*, em 1949, referindo-se aos Awá como,

The Guajá wandered without fixed living places through the jungles between the Capim and upper Gurupí Rivers and between the latter and the Pindaré River, northward to about lat. 3° 40' S. (...)The Guajá did not have any agriculture whatever, but at times stole from the plantations of the Tembé, Guajajara, and Urubú. When caught, they were killed or at least beaten and imprisoned. The Guajá built only temporary shelters, or merely camped under trees, sleeping on leaf beds on the ground. (NIMUENDAJÚ, 1949, p. 135-136)²

Mércio Gomes, que participou da equipe de atração dos Awá na década de 1980, produziu relatórios sobre a situação em que vivia esse povo e apresentou seu processo de contato e aldeamento a partir de sua experiência. Em 2011 reuniu algumas das informações coletadas nesse período e publicou em livro de sua autoria, *Antropologia Hiperdialética*, um artigo sob o título de “São os Guajá Hiperdialéticos?”.

Um trabalho com caráter etnográfico foi produzido primeiro por Louis Carlos Forline (1997) que construiu sua tese de doutorado intitulada “The persistence and cultural

¹ ALEM é uma organização missionária brasileira fundada em 1982.

² Os Guajá caminhavam, sem lugares de vida fixada, pelas selvas entre o Capim e os rios Gurupi superior e entre estes e o Rio Pindaré, o norte a cerca de lat. 3 ° 40 'S. (...) Os Guajá não têm qualquer agricultura, mas às vezes roubavam as plantações dos Tembé, Guajajara, e Urubu. Quando capturados, eram mortos ou espancados e presos. O Guajá construía abrigos temporários, ou simplesmente acampavam debaixo de árvores, dormindo em camas de folhas no chão. (Nimuendaju, 1949, p. 135-136) (Tradução minha).

transformation of the Guajá indians: foragers of Maranhão state, Brazil”, com base em pesquisa realizada nos anos 1990. Desenvolveu um estudo comparativo entre os Postos Indígenas Guajá, Awá e Juriti, buscando estudar a mudança sócio-cultural dos Awá e realizar um desenho da experiência de contato, aldeamento e a adoção de novas estratégias de obtenção de recursos.

Loretta A. Cormier (2003), em pesquisa para tese de doutorado intitulada “Kinship with Monkeys: The Guajá foragers of Eastern Amazônia”, passou quinze meses, entre 1996 e 1997, vivendo entre os Awá. O ponto central de sua pesquisa foi compreender como os macacos, uma das principais fontes de alimento para os Awá, são também criados como animais de estimação, sendo alguns macacos pequenos adotados e alimentados como crianças humanas. A pergunta que perpassou todo o trabalho da autora foi: como os macacos podem ser tanto comidos como alimento e, também, alimentados como crianças? Sua pesquisa revela que os macacos desempenham um papel vital na sociedade Awá.

Indicada pelo Ministério Público Federal para produzir Laudo Antropológico sobre a Terra Awá, Eliane Cantarino O’Dwyer (2002) descreve o drama dos Awá na luta pela Terra. Seu laudo apresenta as diversas modificações no tamanho da terra destinada aos Awá, além de relatar as diversas modificações no modo de vida desse povo e a forma de utilização do território que ocupam. Esse trabalho, com caráter mais técnico, foi de grande importância na luta pela homologação da Terra indígena Awá.

Um grupo de pesquisadores³ desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar distintas características da cultura de caça e coleta Awá, assim como implicações das transformações culturais que experimentavam naquele momento. As atividades de pesquisa resultaram em diversos artigos publicados em diferentes revistas. Em 2013, alguns dos artigos produzidos pela equipe foram reunidos e publicados no livro intitulado “Estudo sobre os Awá: caçadores-coletores em transição”, organizado por Almudena Hernando e Elizabeth Maria Beserra Coelho. No mesmo livro foi publicado o “Pequeno vocabulário bilíngue Awá-Guajá/Português, Português/Awá-Guajá” produzido por Antonio José Silva Santana.

A partir de sua participação no Projeto acima citado e de sua vivência no P. I. Juriti, Bruno Ferreira (2011) desenvolveu sua pesquisa de Mestrado analisando as dinâmicas de socialização dos Awá. O autor toma como referência o processo de *territorialização* que

³ Trabalho realizado em cooperação entre Brasil e Espanha, com pesquisadores dos dois países e também da Argentina. O projeto de pesquisa foi intitulado “Implicações da introdução da agricultura na identidade e cultura material de um grupo de caçadores-coletores – (Estudo da identidade, uso dos recursos e percepção do espaço entre os Awá-Guajá-Maranhão-Brasil)” e desenvolvido no período de dezembro de 2005 a março de 2009.

vivenciam, buscando compreender como constroem suas estratégias de construção e manutenção da identidade, levando em consideração que este processo caracteriza um modo próprio de *socialização*, responsável por sua reprodução enquanto povo. A análise se debruça, também, sobre o cotidiano Awá, com foco nas atividades de caça, agricultura, coleta e pesca, tomando como base empírica os Awá do Juriti.

O trabalho etnográfico realizado por Uirá Garcia (2010) teve por objetivo discutir as formas de relação dos Awá com o seu mundo, articulando os campos do parentesco, caça e cosmologia, tendo nas ideias de *rikô* e *karawara* os pontos centrais de sua articulação. Seu trabalho foi realizado nas aldeias Tiracambu e Juriti, com mais ênfase na aldeia Juriti.

Por serem os últimos contatados e por viverem um modo de vida mais próximo daquele que viviam na época em que realizavam frequentes deslocamentos, os Awá que vivem no Juriti são, em geral, alvo de trabalhos de pesquisa antropológica, fato que faz com que conheçamos os Awá, quase sempre, a partir das experiências vividas no Juriti. Cabe ressaltar que se trata de um povo que está situado em quatro aldeias que estabelecem diferentes relações com o mundo externo.

Guilherme Cardoso (2013), em sua dissertação de Mestrado intitulada “Uma leitura sobre identidade e etnicidade na literatura sobre os Awá-Guajá”, apresenta uma discussão sobre a identidade e a etnicidade Awá, buscando a partir de como essas categorias foram tratadas nos trabalhos etnográficos. O autor mostra que os espaços sociais a serem levados em conta na discussão a respeito das relações políticas com base na etnia e na identidade entre os Awá-Guajá devem ser amplos, considerando redes relações que ultrapassam as interações face-a-face e o espaço das aldeias ou dos postos indígenas. Acrescenta que as ferramentas analíticas e métodos utilizados para a análise de “grupos e sociedades complexos” são tão relevantes para o caso dos Awá-Guajá quanto seriam para qualquer outro, não parecendo haver justificativa para tratá-los em isolamento ou “fora do mundo”, uma vez que se há predominância de um caráter regional ou local nas suas relações esse deve ser um dos focos de análise e não um pressuposto.

Marcelo Yokoi (2014), em sua dissertação de Mestrado intitulada “Na terra, no céu: os Awá-Guajá e os Outros”, tem como ponto central as diversas relações de alteridade que estão sendo vividas e experimentadas com as várias potências que atuam direta e indiretamente na vida Awá. São esses *outros*, que ora se aproximam, ora se distanciam, mas que estão sempre presentes de alguma forma, seja no discurso, na memória ou na ação.

Valéria Ferreira (2015), em sua monografia de Graduação intitulada “Dinâmicas da Territorialização Awá”, realizou uma análise focalizando mais especificamente os

processos de demarcação e desintrusão da terra indígena Awá e as modificações ocorridas na organização sociocultural dos Awá, fruto do processo de sedentarização.

A língua Awá foi objeto de estudo de dois linguistas. Marina Magalhães construiu os primeiros trabalhos sobre a forma escrita da língua Awá, tais como capítulos de livro e artigos apresentados em Congressos. Trabalhou ainda como consultora na fase inicial do projeto de alfabetização Awá elaborado pelo CIMI e, atualmente, atua como colaboradora deste mesmo projeto. Antonio Santana produziu trabalhos sobre a língua Awá e construiu um pequeno vocabulário bilíngue Awá/Português/Awá publicado no livro “Estudos sobre os Awá: caçadores e coletores em transição”, acima referido.

Os estudos até aqui referidos tem como interesses de pesquisa a dinâmica do contato, o processo de construção do território Awá, a organização social e a língua. Poucos estudos focalizaram a escolarização Awá. Essa temática foi apresentada pontualmente em alguns dos estudos sobre os Awá (Coelho e Ferreira, 2011 e 2013; Coelho, 2014; Garcia 2010; Ferreira, 2015). Coelho, Politis, Hernando e Ruibal (2009), também fazem breve referência a implementação das escolas entre os Awá.

Outros trabalhos foram elaborados pelos agentes implementadores da escolarização nas aldeias, Guajá, Awá e Tiracambu e apresentam, de forma inicial, o desenvolvimento do processo de alfabetização realizado. O CIMI produziu alguns textos na forma de relatórios, notícias e artigos, também sobre o processo de educação que desenvolve e sobre a experiência de alfabetização que realiza nas aldeias Awá e Tiracambu. Da mesma forma, Norval Silva e Laudicélia Silva (2009) escreveram seu trabalho monográfico a partir da experiência de alfabetização que desenvolvem com os Awá da aldeia Guajá, desde 2006. Além disso, ambos os agentes produziram documentos sobre o processo de alfabetização, tais como projeto político pedagógico e relatórios.

Estudos sobre o processo de escolarização dos povos indígenas não são novidade no cenário brasileiro. Apesar de existir uma série de pesquisas sobre a dinâmica da escolarização entre os povos indígenas no Maranhão, que discutem desde a implantação de escolas nas aldeias à formação de professores indígenas, pouco se sabe desse processo entre os Awá, com exceção dos poucos trabalhos já citados que discutem a implantação da escola.

Os Awá possuem um histórico de contato diferente em relação a outros povos indígenas do Maranhão como, por exemplo, os Ramkomamekra-Canela, os Ka'apor e os Tentehar, que foram contatados muito antes e foram alvos das políticas integracionistas e assimilacionistas direcionadas aos povos indígenas no Brasil. Estes povos passaram por

experiências de ensino normativo nas missões jesuítas e capuchinhas, no caso dos Tentehar, e nas escolas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁴ e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que os levaram a construir um relacionamento diferente com a instituição escolar. Os Tentehar vivenciaram a execução do Diretório de Pombal (1755)⁵, que proibia explicitamente o uso de qualquer língua que não fosse o português.

No caso dos Awá, os deslocamentos pela mata os deixaram “imperceptíveis” aos não índios por um longo tempo. Seu contato mais contínuo teve início a partir da década de 1960 e após sua fixação em aldeias permanentes. No entanto, apesar de contatados em um novo contexto da política indigenista brasileira, foram reféns de uma prática ainda alimentada em uma perspectiva colonizadora.

Atualmente a política indigenista constrói seu discurso pautado no reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e o respeito aos seus mecanismos próprios de organização. No entanto, a escolarização foi imposta aos Awá, embora sob o argumento de que teria sido “reivindicada”, sob a justificativa de ser um instrumento que facilitaria o convívio com não índios e que os capacitaria ao relacionamento com órgãos governamentais.

A escola agora faz parte da vida de grande parte dos Awá⁶, que têm desejado adquirir um saber que acreditam que vá capacitá-los a elaborar documentos, compreender melhor as reuniões que participam e ter um maior poder de escolha e autonomia sobre as questões discutidas nessas reuniões. Muito embora esse conhecimento não esteja necessariamente vinculado ao um saber escolar, os não índios consideram que a escolarização supriria essa lacuna e assim apresentam a escola para os Awá.

1.1 Discutindo a escolarização para povos indígenas

Várias expressões são utilizadas para referir à experiência escolar entre os povos indígenas, tais como: *Educação Escolar Indígena*, *Educação escolar indigenista*, *Educação*

⁴ Criado, em 1910, através do Decreto nº 8.072, inicialmente se chamou Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), e em 1928 foi reduzido a Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

⁵ O Diretório de Índios de 1775, também conhecido como diretório de Pombal, era um conjunto de leis instaurado para legislar sobre o Brasil, a época colônia de Portugal, e tinha por função normalizar e determinar a ação dos administradores coloniais. Esse é o primeiro documento oficial em que se pode encontrar menção à forma como a empresa colonial deve se portar diante dos indígenas.

⁶ Apenas os Awá do P. I. Juriti não vivenciam experiência de escolarização.

para Índios e Educação indígena. É importante discutir esses termos entendendo o que significam e como vão sendo aplicados.

Segundo Almeida (2009, p. 13) a expressão “Educação Indígena” advém de uma modalidade de educação criada pelo Ministério da Educação (MEC) que inspirou as ações e os documentos formulados a partir de sua criação, presente nos documentos oficiais.

Em relação aos termos “Educação indígena” e “educação para índios”, Khan (1994) afirma que em linhas gerais a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. Segundo a autora, a “Educação indígena” estaria orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. Em relação à “educação para índios”, a autora pontua que ela estaria inevitavelmente orientada “por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver”.

Para Khan (1994) a “Educação Indígena” é algo a ser conquistado e “Educação para o índio” é algo a ser evitado. A autora acrescenta que os trabalhos relacionados à “Educação Indígena”, sejam eles alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram, escapar de um modelo formal escolar. Para a autora o mais adequado seria referir-se ao assunto utilizando a expressão *Educação Escolar Indígena*. E acrescenta que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola, pois em geral os programas desenvolvidos no sentido de implementar um processo de ensino e aprendizagem entre indígenas têm como parâmetro a escola formal, reforçando uma educação que é feita para o índio.

Almeida (2009), por exemplo, ao trabalhar a relação do povo Canela com a escola, acredita que os termos oscilam entre aqueles que indicam que a escola seria algo completamente externo, indicando uma educação que seria feita para os índios, e àqueles que considerariam a escola como algo interno, feita pelos índios, e afirma:

(...) penso que a educação escolar nas aldeias nem representa uma educação exclusivamente indígena, nem indigenista. Tem sido introduzida pelo Estado e os povos indígenas estão passando por um processo de conhecimento e apropriação desta instituição, não tendo assumido as rédeas do processo de escolarização. Os índios, apesar de ainda não terem adquirido autonomia em relação à construção de suas experiências escolares, estão, de diferentes formas, segundo os diversos povos participando do processo. (ALMEIDA, 2009, p. 15).

Na mesma trilha de Khan, apesar das diferentes experiências presentes nos povos indígenas no Brasil e pensando a partir da experiência dos Awá, compreendo que o que vem sendo feito é uma *Educação Escolar para povos indígenas*, no sentido de que o formato

institucional e a lógica que é levada para as escolas nas aldeias está revestida de um exercício de *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2002) e que se insere na lógica de uma *ordem social desejável* (LANDER, 2005).

A *colonialidade do saber* proposta por Quijano (2002) é aqui compreendida pelas relações de força e violência que se apresentam como requisitos de uma dominação. De acordo com Quijano, na sociedade moderna essas relações não se exercem de maneira explícita e direta, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e “legitimadas” por ideologias constitutivas de relações intersubjetivas entre vários setores de interesse e de identidade da população. A partir dessa perspectiva é possível compreender o papel fundamental exercido pelo estado, pois é a partir dele que se institui uma racionalidade legítima e hegemônica sob a forma de produção de conhecimento, marcada por um dualismo radical na separação entre “razão” e “corpo” e entre “sujeito” e “objeto” associado à propensão reducionista e homogeneizante de seu modo de definir e identificar.

A *única ordem possível*, proposta por Lander (2005), como mecanismo de análise é compreendida a partir de uma naturalização das relações sociais, que, segundo o autor faz com que as características da chamada sociedade moderna se apresentem como uma expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento histórico vai se colocar não só como a *ordem social desejável*, mas também como a *única possível*, e a partir dessa concepção espera-se que as sociedades se direcionem para um único destino, não dando margens a outras formas de desenvolvimento. Nessa perspectiva procuro analisar a escolarização dos povos indígenas que vem sendo imposta como uma ordem natural e desejável.

Algumas concepções a respeito da escola e do papel que esta assumiria entre os povos indígenas no Brasil foram sendo construídas ao longo dos anos. Dessa forma, procuro refletir sobre algumas questões e posicionamentos que estão em jogo nas discussões sobre a educação escolar para povos indígenas, considerando que o processo de escolarização desses povos no Brasil tem sido analisado a partir de diferentes perspectivas construídas com base em experiências diversas e em diferentes povos.

Tassinari (2001, p. 64-65), por exemplo, ao trabalhar o que ela chama de “educação indígena” parte da noção de escola como fronteira, inspirada pela discussão proposta por Barth (1995), onde segundo a autora, dois aspectos da análise do autor são fundamentais para compreender a escola indígena como espaço de fronteira. Um diz respeito a contribuição desse autor, que ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais fornece

sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoas e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. O segundo aspecto destacado pela autora é a atenção que Barth dá às fronteiras sociais, à sua criação e manutenção a partir da constatação de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, sendo fundamental lidar com o fluxo entre fronteiras, tanto fluxo pessoal quanto de conhecimentos.

A autora entende a escola como um espaço de “encontro” entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo, nas quais estão presentes as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Nesse sentido, acredita ser fértil considerar a “escola indígena” como “fronteira”, o que segundo ela poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Tassinari (2001) comenta, ainda, que existe uma dificuldade em compreender a instituição escolar e o papel que os índios lhe atribuem. E, pensando dessa forma, a autora argumenta, principalmente a respeito de “grupos indígenas” com antigas experiências de ensino escolar, não ser possível definir a escola como totalmente alheia e, por outro lado, também, não podendo ser compreendida como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Assim, a considera como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas (TASSINARI, 2001).

Nesse sentido a autora pontua,

“(…) considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.” (TASSINARI, 2001, p.50).

Em perspectiva semelhante Paladino (2001, p. 56), ao se debruçar sobre as discussões que analisam a escola ora como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena” e ora como “espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena”, propõe um olhar que considere a escola como espaço de contato. Segundo a autora esse será o espaço que no qual as diferenças interétnicas irão emergir e adquirir novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados.

As discussões de Paladino e Tassinari aproximam-se ao considerarem a escola como um ponto de encontro e nas duas análises relativas a escola para índios não pontuam as relações de poder que, inspirada em Quijano (2002) considero que se configuram como uma relação de *colonialidade*.

Almeida (2009), ao analisar a relação que o povo Canela⁷ estabelece com a escola, percebeu que eles buscam realizar uma articulação dos seus processos tradicionais de formação com os conhecimentos adquiridos na escola. A autora coloca que este povo constrói seu modo de ser, através da passagem por rituais de iniciação e resguardo e a escola tem sido apropriada por eles como mais um dos processos pelos quais todos tem que passar para se tornar um membro forte, um *bom Canela*. A autora percebe a escola como algo apropriado pelo povo e que, mesmo podendo inicialmente ser considerado como externo, com o tempo passou a fazer parte da vida *Canela*.

Outro autor que trabalhou a questão da escola entre os Canela foi Macena (2007), que em seu trabalho também procurou perceber a relação desse povo com a escola. O autor identificou que a presença da escola na aldeia é acionada como um mecanismo de inserção no mundo do não índio, como uma via de acesso a benefícios,

A presença da escola entre os Canela está diretamente ligada a uma questão relacional maior. Trata-se de uma rede de aprendizado que é vista pelos indígenas como uma forma de comunicação e inserção no mundo dos kupen. Essa inserção não significa a perda das raízes culturais, e é vista apenas como uma via de estabelecimento de relações em um contexto que transcende os limites da aldeia e atualmente, possui dimensões globais. Os Canela buscam na escola essa via de acesso, às vezes repetindo o discurso ocidental de que a educação escolar trará benefícios materiais – “subir na vida”. No entanto, cada vez mais esses indígenas buscam uma educação de qualidade, mas que não traga alterações radicais no seu modo de vida. (MACENA, 2007, p. 113).

Macena (2007) aponta ainda que, quando afirmam que a escola “é coisa de kupen”, os Canela estariam exercendo uma distância desejada entre a sua realidade cultural e uma instituição “alienígena”. Segundo o autor, isso corresponde a uma forma de resistência, pois, ao limitar a influência mútua entre os dois mundos eles estariam buscando uma forma de usufruir da instituição escolar, sem que ela se torne parte integrante, por completo, de seu universo sócio-cultural. E acrescenta,

Os Canela vêm na escola uma fonte de saber do não-índio que, ao mesmo tempo em que lhe fornece as ferramentas necessárias para lidar com o mundo “fora da

⁷ Os Canela resultam da reunião de cinco povos, entre os quais estão: Ràm-ko-kãm me-kra, Irom-Catêjê, Xoo-kãm-mê-kra, Carê-kãm-mê-kra, Apaniekrá e Crôô-re-kãm-mê-kra. Povos falantes da língua Jê, do tronco Macro Jê. Fazem parte de um conjunto povos conhecidos como povos Timbira (ALMEIDA, 2012, 25-26). Sobre povos Timbira ver Azanha (1986). Sobre os Canela ver Crocker (1990 e 2009)

aldeia”, também fornece as ferramentas de afirmação de sua identidade, através das fronteiras que surgem dos contatos que são estabelecidos com um mundo não-indígena, por meio da escola. (MACENA, 2007, p. 120).

Macena (2007) considera que os Canela ainda não se apropriaram da instituição escolar de forma que ela se configure em uma “escola indígena”, no sentido que eles assumam a sua administração, controlando-a de dentro.

Diferentemente de Macena e na mesma trilha de Almeida, Collet (2006) ao estudar o processo e escolarização do povo Bakairi⁸ percebeu que a escola ao longo dos anos foi passando por um processo de apropriação por esse povo, no qual os rituais escolares seriam caracterizados pela manipulação das duas formas de inserção na ‘sociedade brasileira’ que se apresentaram historicamente aos Bakairi. Nas atividades, escolares o ritual de civilização ocuparia principalmente o espaço cotidiano da sala de aula, mas também pode ser observado na organização escolar, na disciplina, na arquitetura dos prédios, bem como em certos momentos das cerimônias escolares extra-classe.

Sobre o papel da escola para o povo Bakairi a autora pontua que,

A escola sempre teve um lugar de destaque na interlocução entre Bakairi e Estado brasileiro – durante a vigência do Posto do SPI, bem como na época em que era coordenada pela FUNAI e, ainda hoje, com os professores indígenas – sendo um dos mais importantes símbolos da ‘cultura nacional’, ou seja, da conduta civilizada. Os professores operavam (e ainda operam) como representantes do Estado frente aos Bakairi, não apenas em suas tarefas cotidianas, mas também trabalhando como ‘mesários’ nas eleições, mediando projetos de assistência social e realizando outras atividades do gênero. (COLLET, 2006, p. 191)

Acredito ser importante pontuar que esses autores constroem seus trabalhos com povos que se encontram há mais tempo engendrados no relacionamento com não-índios, em alguns casos desde o período colonial, e que ao longo dos anos passaram por diferentes experiências de escolarização. Para esse tipo de situação, tomar a escola como um ponto de encontro ou como objeto de apropriação pode ser fértil para pensar tais relações, no entanto no caso dos Awá acredito que a situação assume um contorno diferente.

No caso dos Bakairi, Collet (2006) aponta que a escola do SPI deixou uma marca sobre a escola atual e que se refere ao fato desta instituição ter funcionado entre os Bakairi por muitas décadas, sendo o primeiro modelo de instituição educacional escolar que lhes foi apresentado, o que teria influenciado na construção de uma ‘imagem de escola’ que mantém até hoje. Está percepção também pode ser compreendida entre os Awá, ao fazerem a leitura de que os conhecimentos que desejam adquirir só seriam possíveis através de um ensino escolar.

⁸ Povo indígena de língua karib localizado no Estado de Mato Grosso. (COLLET, 2006).

Numa perspectiva política do processo de escolarização para os povos indígenas, D'Angelis (1999) procura discutir os argumentos que levam as escolas para as aldeias indígenas e considera que o argumento indigenista da escola como meio utilizado pelo índio para se livrar do jugo do branco e conquistar sua autonomia está carregado de um teor positivista, de cunho progressista, no qual se pressupõe que somente a escola seria capaz de exercer a função de educar.

A inserção da escola nas aldeias tem como justificativa o empoderamento dos povos indígenas na sua relação com os de “fora”, principalmente com os órgãos estatais. O argumento é que após passarem por um processo educacional normativo, as barreiras que impediriam uma plena participação na elaboração das políticas assistenciais seriam sanadas ou diminuídas, colocando-os em uma posição mais igualitária (D'ANGELIS, 1999).

No que diz respeito à relação entre escola e educação, Almeida (2012) pontua que a educação ao longo dos anos se tornou sinônimo de escola e, quando distinguidas, há uma tendência em conceber a escola como lugar primordial de exercício da educação. A partir dessa perspectiva o autor pontua que a escola tem sido entendida como o espaço de reprodução do conhecimento que será considerado “legítimo”, o qual é necessário aprender. Argumenta, ainda, que no jogo de relações das ações indigenistas e das discussões sobre a escolarização o que é posto em questão são apenas as formas das instituições, enquanto que a sua existência é dificilmente questionada.

A relação da escola com educação vem sendo pensada fora do contexto indígena, Illich (1985), por exemplo, procura pensar sobre o significado de uma sociedade escolarizada. Para o autor, não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. E acrescenta que algumas ideias acabam se confundido, tais como, ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo.

D'Angelis (1999, p 20) aponta para alguns questionamentos que considero importantes para se pensar a questão da escolarização de povos indígenas. Afirma que a questão que se deve colocar é: *para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a lhe conferir?* E aponta, também, que a prática da escola indígena tem sido uma ocidentalização da cultura indígena, deformada pela usurpação dos espaços próprios de educação, defendendo que o conhecimento não é independente das formas próprias de construção e dos mecanismos de sua produção.

As colocações de D'Angelis (1999) são férteis para refletir sobre o caso dos Awá. No entanto, refletir sobre essas questões não se coloca como tarefa fácil, uma vez que a escola vem sendo, ao longo dos anos, colocada como fundamental, principalmente por parte dos implementadores e, também como facilitadora do relacionamento entre índios e não-índios. E, a demanda por um ensino escolar e a função que lhe é conferida não costuma ser objeto de questionamentos. No caso dos Awá, assim como também outros povos indígenas, o discurso de necessidade de escola para obter conhecimento e como espaço para aprender coisa de "branco" acaba sendo assumido.

Alcântara (2015) chama atenção para uma necessidade de relativização do valor dado à escola e do que é considerado "instrução" para índios e não índios, e acrescenta que a educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização, e que em geral para os não índios a instrução é medida pela conclusão mínima do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que a escolarização tem sido um instrumento de submissão dos povos indígenas por parte do estado brasileiro. A educação é em princípio coercitiva, mesmo quando conduzida pela própria sociedade. Como aponta Durkheim (2010, p. 36) a educação é "a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social.", sendo a educação coercitiva. Nessa mesma trilha Bourdieu e Passeron (1992) destacam, que o processo educativo é revestido por um arbitrário cultural, a partir de uma ação pedagógica responsável por produzir uma formação durável, isto é um *habitus*, como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar na prática os princípios do arbitrário interiorizado. Pensando com esses autores avanço na reflexão apontando que essa coerção assume características de colonialidade quando protagonizada por uma sociedade alheia aquela onde a escolarização ocorre, como é o caso da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas.

Ao discutir sobre o diálogo entre povos indígenas e sociedade nacional Cardoso de Oliveira (2006) aponta, para uma impossibilidade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre povos indígenas e órgãos governamentais, que é considerado por ele como um diálogo intolerante. Segundo o autor, há nessa relação uma incompreensão dialógica, que envolve membros com culturas absolutamente diferentes marcadas por horizontes teoricamente incomensuráveis.

Cardoso de Oliveira (2006) argumenta, ainda, que essa institucionalidade dominadora tem sido, a rigor, se não a causa, pelo menos um sério fator de dominação política e social dos povos indígenas e que é incapaz de ser evitado, mesmo pelo indigenismo militante.

Porém não podemos tomar o relacionamento entre índios e não índios como uma "via de mão única". É importante pontuar que nesse jogo de relações algumas ideias vão se impor com mais força que outras e os índios exercem seu protagonismo nessa relação.

Howard (2002), ao explorar o modo como os Waiwai manipulam os bens ocidentais como meio de controlar a situação de contato em que estão inseridos, aponta que apesar da crescente dependência material, os Waiwai conceberam estratégias para adquirir mercadorias e pô-las em circulação com o intuito de apreender, domesticar e explorar sua potência sócio-simbólica, canalizando-a a serviço de sua reprodução social e cultural:

A introdução de novos bens e o início de relações econômicas diretas com os brancos, sem dúvida, trazem grandes modificações para as culturas locais. Porém essas mudanças são mediadas por formas sociais e princípios culturais autóctones, mesmo considerando que nesse processo tais formas e princípios acabem por se transformar. (HOWARD, 2002, p. 27)

Sobre as relações interétnicas⁹, a autora pontua ainda que,

(...) Dentro do sistema de relações interétnicas, sempre há espaço para driblar a dominação, abrir caminhos de protestos ainda que disfarçados de acomodação, fazer leituras alternativas de uma mesma situação e imprimir aos símbolos dos brancos novos significados criados pelo grupo indígena. As práticas que preenchem esse espaço subvertem o projeto colonizador de modo sutil e multifacetado. (HOWARD, 2002, p. 28).

As considerações de Howard (2002) orientam meu olhar para compreender o lugar dos Awá no relacionamento com os não índios e com a escola e as estratégias que concebem no intuito de domesticá-la e apreende-la para, assim como os Waiwai, canalizar essa relação de forma a garantir sua reprodução sócio-cultural.

Giraldin (2010) propõe que o processo de educação indígena seja pensado a partir de uma análise antropológica, na qual o objetivo é contribuir para superar a predominância do registro pedagógico do assunto educação escolar indígena. Busco construir este trabalho tomando a escola numa perspectiva que transcende seu aspecto pedagógico. O mesmo autor acrescenta que é necessário inserir analiticamente a escola indígena em contextos e processos sociais mais amplos e múltiplos. Nesse sentido procuro pensar a relação que os Awá estão

⁹ As relações interétnicas são aqui entendidas com base no conceito de *fricção interétnica* proposto por Cardoso de Oliveira (1972) e na expressão *relações intersocietárias* de Oliveira Filho (1988) ambos marcados por relações de dominação.

construindo com o processo de escolarização de forma ampla, no contexto do processo de contato, da situação que vivem atualmente e da forma como a escolarização vem se colocando para eles e como eles vêm se colocando em relação à escola.

1.2 Os Awá em transição: contato, redução da mobilidade e escolarização

Saber um pouco mais sobre os Awá é importante para entender o que tem significado a fixação em aldeias e a escolarização para esse povo. Ao longo dos anos os Awá vêm passando por um processo de fixação em aldeias, que tem influenciado as transformações no seu modo de vida e na sua organização social e espacial.

Até cerca de quatro décadas, os Awá, constituíam um povo que realizava deslocamentos constantes e não praticava a agricultura. O termo Awá, sua autodenominação, quer dizer “homem”, “gente” e seus mecanismos de reconhecimento são a língua que falam e os hábitos e costumes que vivenciam (GOMES, 2011). São denominados Guajá¹⁰, pelos de fora. Viviam nas matas altas dos vales dos rios Pindaré, Turiaçu e Gurupi e na tentativa de fugir das pressões da expansão da sociedade nacional e acabaram por buscar os recantos de mais difícil acesso. Constituíam grupos compostos de 08 a 25 pessoas e seguiam rotas estabelecidas de caça e coleta. Coelho (2009) indica que esse movimento acabava por resultar na formação de uma rede pela qual circulavam informações e trocas.

Gomes (1985) considera que o “nomadismo”, a quase transparência e mimetismo dos Awá com a floresta amazônica, uma característica de defesa e sobrevivência, dificultou o seu reconhecimento e contato, a despeito de sempre terem mantido conhecimento e contato com membros de outras sociedades, levando consigo objetos do mundo circundante. Cormier (2003, p. 12) indica que,

The first consistent contact with the Guajá Indians occurred in the context of illegal development of their habitat, which has continued unabated to this day.² The first invasion of the Guajá area in Maranhão can be traced to 1958, when a man named Carlos Gomes moved into the region of the Pindaré, although the area was supposed to be under the protection of the SPI (F. Parise 1987). By 1969, approximately forty families had invaded the area along the Pindaré (F. Parise 1987). That same year the BR-222 was built (Gomes 1988), a roadway that connects São Luis with Imperatriz, and this cleared the way for more infiltration of the area. Around the same time, the FUNAI began attempting to make contact with the Guajá. A number of sporadic sightings were made until 1973, when official contact was made. These early reports characterize the Guajá as living in small, nomadic family bands of ten to twenty

¹⁰ Guajá é o termo externo utilizado por alguns para se referir aos Awá e em algumas circunstâncias são denominados também como Awá-Gujá. Em respeito a autodeterminação no desenvolvimento deste trabalho adotarei do termo Awá para me referir a esse povo.

individuals and relying on babassu palms, howlers, and tortoises as major subsistence foods.¹¹

Segundo Gomes (1985), a prática indigenista em relação aos Awá, já vinha existindo desde o primeiro contato oficial efetivado por uma equipe da FUNAI - ocorrido em março de 1973. Afirma, ainda, que somente a partir da criação do Programa Awá¹², no qual trabalhou, foi que se iniciou uma política indigenista, com objetivo de enfrentar os problemas inerentes à relação “índios autônomos” versus sociedade nacional.

A transmissão de doenças epidêmicas, tais como, sarampo, coqueluche, malária e a propagação de gripes e de suas consequências pulmonares, foi responsável pelo decréscimo populacional Awá, quase sempre de forma brusca e rápida (GOMES, 1985). O mesmo autor aponta que a falta de uma política médica, baseada no conhecimento e prática antropológica e indigenista por ocasião do contato, não somente dos Awá, mas de tantos outros povos indígenas, foi o principal responsável por tantas perdas. Atualmente os contatados somam em torno de 365¹³, segundo o Instituto Socioambiental indica em censo de 2012. A aldeia como maior número de pessoas é a Awá, seguida da Guajá. Tiracambu e Juriti possuem uma quantidade equivalente de pessoas.

À medida que foram sendo contatados foram instalados em terras indígenas nas proximidades dos postos de serviço da FUNAI, assim denominados: posto Guajá (criado em 1973), na terra indígena Alto Turiaçu; postos Awá (criado em 1980) e Tiracambu (antigo posto de vigilância onde em 1994, para diminuir a pressão demográfica no posto Awá, passaram a viver 38 indivíduos) localizados na terra indígena Caru e o posto Juriti (criado em 1989), na terra indígena Awá (COELHO, HERNANDO, POLITIS, RUIBAL e O'DWYER, 2005). Apenas uma dessas terras é de uso exclusivo dos Awá, a Terra Indígena Awá. As outras duas são compartilhadas com outros povos indígenas, a Terra Indígena Alto Turiaçu

¹¹O primeiro contato consistente com os índios Guajá ocorreu no contexto do desenvolvimento ilegal do seu habitat, que continua crescendo até hoje. A primeira invasão foi em 1958, quando um homem chamado Carlos Gomes se instalou na região do Pindaré, embora a área estivesse sob a proteção do SPI. Em 1969, cerca de quarenta famílias invadiram a área ao longo do Pindaré. Nesse mesmo ano a BR-222 foi construída, ligando São Luís a Imperatriz, o que abriu caminho para mais invasões na área. Na mesma época a FUNAI iniciou seu contato com os Guajá. Aparições esporádicas eram feitas até 1973, quando o contato oficial foi feito. Os relatórios iniciais caracterizaram os Guajá vivendo em pequenos bandos familiares de dez a vinte indivíduos, nômades, que dependem do babaçu, de macacos guariba e tartarugas como alimentos de subsistência. (Tradução minha)

¹²Programa da FUNAI coordenado pelo antropólogo Mércio Gomes, criado em 1985. Com a reestruturação da FUNAI, em 2009, e levando em consideração a extrema vulnerabilidade do povo Awá-Gujá, recém contatados e isolados, a Funai instituiu a Frente de Proteção Etnoambiental Awá-Gujá. A Frente é responsável, por meio da Coordenação-Geral de Índios Isolados e de Recente Contato, por executar ações de vigilância, fiscalização, localização de índios isolados e promoção dos direitos dos Awá-Gujá de recente contato em articulação com outras coordenações do órgão indigenista. (www.funai.gov.br)

¹³ Cf. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guaja>

Cada aldeia Awá vem construindo formas diferenciadas na sua relação com os não-índios. Nesse sentido, vivem um processo de reorganização social, cada aldeia com sua dinâmica, que é fruto das relações entre os Awá, regionais, funcionários de órgãos públicos como a FUNAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI)¹⁴, empresas como a VALE¹⁵, Missionários do CIMI e, também, com os povos indígenas com os quais dividem a terra. A relação com a escolarização também se dá de forma diferenciada, ou não ocorre, como é o caso dos que estão no Juriti.

Gomes (1985), em seu balanço sobre a ação da FUNAI em relação aos Awá, percebeu a pouca eficiência no que se refere ao problema de sobrevivência desse povo, considerando tanto a proteção do seu território quanto a assistência à saúde. Em relação a esse processo, Coelho (2009) afirma que as estratégias de ação da FUNAI variam de acordo com os funcionários dos postos, não ocorrendo práticas uniformes.

Segundo Ferreira (2015) não há propriamente uma garantia de proteção das terras onde vivem, pois as invasões estão cada vez mais frequentes pela ausência de fiscalização, atenção e interesse por parte do Estado brasileiro. As intrusões estão se alastrando vastamente, principalmente por parte dos madeireiros que estão pondo em risco a reprodução biológica de todos os seres vivos presentes no território.

Uma das ameaças que, também, se coloca para os Awá, decorre do Projeto Grande Carajás (PGC), que visa à exploração mineral, agrícola e energética, que liga, através de uma ferrovia, o Porto do Itaquí, em São Luis, à Serra dos Carajás, no Pará. A construção da ferrovia possibilitou o acesso terrestre a áreas que antes possuíam acesso apenas fluvial e a constituição de povoados próximos ao território Awá, aumentando o número de invasores nas terras indígenas, que são as únicas áreas de mata próxima a esses povoados (COELHO, HERNANDO, POLITIS e RUIBAL, 2009). É possível escutar da aldeia o barulho dos trens carregados transitando em intervalos que variam entre 30 e 40 minutos, sendo algumas vezes essa variação menor que 30 minutos, situação que pode ficar mais complicada com a expansão da estrada de ferro¹⁶.

¹⁴ Responsável por coordenar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Criada em outubro de 2010, surgiu a partir da necessidade de reformulação da gestão da saúde indígena. Fonte: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/conheca-a-secretaria-sesai>

¹⁵ VALE é uma mineradora multinacional brasileira. Opera em 13 estados brasileiros e nos cinco continentes. No Maranhão, a ferrovia (estrada de ferro Carajás) exerce duas funções: escoar a produção de Carajás até o terminal de Ponta da Madeira e fazer o transporte de passageiros de diversos municípios. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_S.A e <http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/across-world/Paginas/default.aspx>

¹⁶ A Estrada de Ferro Carajás tem 892 km e a expansão consiste na duplicação de 625 km de trechos da ferrovia nos estados do Maranhão e Pará. A nova linha está sendo construída na mesma faixa da linha principal. Fonte:

Outro ponto que necessita destaque é o ingresso livre de muitos órgãos oficiais e organizações não governamentais nas terras indígenas, inclusive nas terras onde vivem os Awá, decorrente da descentralização da política indigenista pela Constituição Federal de 1988. Esses órgãos partem do pressuposto de que os Awá são pobres, excluídos e que precisariam ter acesso aos chamados direitos de cidadania, através da implantação de escolas, distribuição de cestas básicas, implementação de projetos agrícolas e outras atividades semelhantes, criando demandas e dependência dos índios em relação a bens que não produzem (COELHO, HERNANDO, POLITIS e RUIBAL, 2009). São também frequentes as propostas e realizações de ações por parte de missões, Organização Não Governamental (ONG) etc.

Dentro desse jogo de relações surge a proposta de escolarizar os Awá, que é justificada como mecanismo de auxílio na compreensão dessas novas relações e situações que se colocam para eles. Na segunda parte deste trabalho tratarei da inserção da escola entre os Awá e das estratégias e justificativas de sua implementação e de como a construção de uma escrita da língua passa a fazer parte desse jogo.

1.3 O campo

Na construção deste trabalho utilizei dados de dois momentos diferentes de pesquisa de campo entre os Awá, o primeiro momento, em 2012 na aldeia Guajá, localizada na Terra Indígena (T.I.) Alto Turiaçu, época em que cursava graduação, o segundo foi durante a realização do Mestrado, no ano de 2015, na aldeia Tiracambu, localizada na T.I. Caru.

Meu acesso às essas terras indígenas ocorreu através de contatos estabelecidos com ex-funcionários da FUNAI e da FUNASA, que continuam vivendo próximos aos Awá do Tiracambu e, no caso da terra Alto Turiaçu, na época contei com a intermediação do professor que atua na escola local.

Em setembro de 2012 quando estive na Aldeia Guajá, juntamente com Valéria Ferreira¹⁷, colega de pesquisa, meu acesso foi intermediado por NS, professor na escola da Aldeia Guajá. A professora Elizabeth Coelho, orientadora na pesquisa¹⁸, havia conseguido o

Revista Ferroviária, disponível em: <http://antf.org.br/index.php/noticias/2640-vale-inicia-duplicacao-da-estrada-de-ferro-carajas>

¹⁷ Valéria Ferreira, colega do grupo de pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas, coordenado pela Professora Elizabeth Coelho. Na época éramos alunas de graduação em Ciências Sociais e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com bolsa do CNPq.

¹⁸ Pesquisa de Iniciação Científica, realizada no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

contato de e-mail do referido professor e manifestamos o interesse em conhecer a aldeia. Na ocasião meu olhar já se voltava para o processo de escolarização, e esta foi minha primeira visita a uma aldeia.

Embora no Maranhão vivam muitos povos indígenas, somente durante a graduação em Ciências Sociais fui capaz de “vê-los pela primeira vez”. Apesar de, às vezes, os jornais noticiarem manifestações indígenas era como se meu olhar não estivesse apto para vê-los, o que só consegui fazer com a ajuda das leituras teóricas..

Por isso minha primeira ida a uma aldeia foi carregada de ansiedade e entusiasmo. Já conseguia vê-los um pouco mais, havia lido textos sobre povos indígenas, participado de grupos de pesquisa¹⁹, estado na Semana dos Povos indígenas e em algumas reuniões na Secretaria de Educação e do Conselho de Educação Indígena. Em nenhuma dessas ocasiões tinha encontrado alguém do povo Awá, e os “conhecia” apenas através das leituras realizadas, de notícias em jornais e internet.

Na primeira ida à aldeia me vi refazendo o que coloca Da Matta (1978) ao falar da preparação para o trabalho de campo, as leituras realizadas, a antevéspera da viagem e o estar em campo. Segundo Da Matta (1978) na etnologia como nos “ritos de passagem” existem três fases (ou planos) fundamentais quando se trata de discorrer sobre as etapas da pesquisa. Pude me reconhecer um pouco em cada uma das etapas descritas por Da Matta, o primeiro contato com o povo que se deu através das leituras que havia feito no que ele chama de domínio *teórico-intelectual*; da preparação para a viagem, na seleção e planejamento do que levar, e, ainda, do imaginar como seria estar lá, denominado *período prático*; e a experiência de conviver, de estar lá e de voltar, chamada pelo autor de *pessoal ou existencial*.

Não somente na primeira viagem, mas a cada ida a campo pude me sentir sempre retomando essas etapas e a cada volta a campo busquei repensar minhas estratégias e me reorganizar em campo.

Nessa primeira viagem combinamos com o professor NS que nos encontraríamos no município de Zé Doca, e de onde nos levaria até a aldeia. Saímos de São Luís por volta das 7 horas da manhã, de ônibus. A viagem teve duração de aproximadamente cinco horas e, chegamos à rodoviária de Zé Doca por volta de 12 horas. Assim que chegamos Valéria ligou para NS, que nos informou que havia acontecido um imprevisto e que só chegaria em Zé Doca no dia seguinte. Perguntou se tínhamos como pernoitar em Zé Doca para aguardar sua

¹⁹ Durante a graduação frequentei dois grupos de pesquisa, no início o grupo de pesquisa Etnologia e Imagem, e depois o Grupo de pesquisa Estado Multicultural de Políticas Públicas. No primeiro grupo, também como bolsista de Iniciação Científica, realizei estudo documental e não tive oportunidade de visitar a aldeia.

chegada, informamos que não havíamos ido preparadas para isso. Devido a nossa inexperiência, não tínhamos programado um plano alternativo. Solicitou, então, que aguardássemos um pouco e quando voltou a ligar falou que viria uma pessoa da FUNAI nos encontrar na rodoviária e que nos levaria até a casa da técnica de enfermagem que trabalhava na aldeia e que tem residência em Zé Doca, chamada IL²⁰.

A pessoa da FUNAI, o Sr. FS²¹, não demorou a chegar, e nos deixou na casa de IL, onde conhecemos o Manezinho, liderança da Aldeia Guajá, (seu nome Awá é *Taimakamã*, mas todos os chamam de Manezinho) que estava em Zé Doca, juntamente com o Jeí²², a Akari²³ e outro Awá que não recordo o nome. Após as apresentações dissemos que aguardaríamos NS que havia tido um imprevisto. IL logo falou que poderíamos ir com os Awá para a aldeia naquela tarde.

Saindo de Zé Doca fizemos o trajeto até a aldeia de moto, Valéria com o Manezinho e eu com o filho de IL. Logo na saída do centro de Zé Doca passamos por várias madeiras, o que me chamou atenção, pois apesar de ter lido notícias sobre a exploração de madeira na região não tinha noção da quantidade de madeiras. Passamos também por alguns povoados. A estrada era de terra batida e piçarra, e tinha muita poeira. Percorremos cerca de uma hora até chegar a aldeia Zé Gurupi, do povo Ka'apor, onde paramos para beber água e descansar um pouco, pois ainda tínhamos um bom caminho a percorrer. Saindo da aldeia Ka'apor seguimos pela mata por cerca de mais uma hora, em um caminho todo recortado por outros caminhos abertos por madeiros. Quem não conhece o caminho facilmente pode perder-se nos vários meandros.

De Zé Doca à aldeia Guajá foram aproximadamente duas horas. O mesmo trajeto de carro talvez seja um pouco mais demorado, pois o caminho é cheio de pontes improvisadas com troncos de árvores, o que dificulta a passagem de um veículo maior. No inverno mesmo de moto, segundo IL e NS, percorrer esse caminho é muito difícil, pois fica cheio de lama e as motos facilmente atolam e os carros dificilmente conseguem passar. Dependendo da intensidade do período chuvoso, só é possível ir à aldeia de barco, fazendo um percurso mais longo.

Um pouco antes de chegar à aldeia encontramos um caminhão com madeira. A liderança Awá que nos conduzia cumprimentou os homens que estavam no caminhão e

²⁰ A casa de IL é referência aos Awá em Zé Doca.

²¹ Antigo chefe de posto da aldeia Guajá.

²² Awá, funcionário aposentado da FUNAI morou em São Luís, Araganã e em Zé Doca.

²³ Esposa do Jeí, em 2012 quando estive na aldeia Guajá estava sendo preparada para assumir as atividades escolares como professora.

continuamos. Suponho que se tratava de retirada ilegal de madeira, por ser terra indígena. NS comentou que essa liderança tem uma relação muito próxima com os madeireiros da região e que visita os barracões deles com frequência.

Chegando à aldeia, ficamos alojadas nas instalações da FUNAI²⁴, que com a reestruturação do órgão, ficaram desocupadas. A técnica em enfermagem também estava utilizando as instalações, pois a família do Manezinho estava ocupando as dependências do Posto de Saúde destinadas ao alojamento da técnica de enfermagem. Como a casa da liderança estava sendo construída, a técnica havia cedido o local temporariamente para que se instalassem.

Logo que chegamos à aldeia avistamos a antiga casa do chefe de posto, com uma enorme mangueira a sua frente, que demarca uma espécie de centro. Da casa do chefe de posto podemos ver à esquerda o Posto de Saúde e um pouco depois a casa do NS. Entre o posto de saúde e a casa do chefe de posto, mais à esquerda, estão a casa de farinha e a casa de arroz e entre elas o caminho que leva à área das casas dos Awá. No lado direito da casa do chefe de posto, encontram-se o gerador, a casa do Jeí e Akari, a estrutura de tijolos da casa do Manezinho, a casa da Uirã e um caminho que leva ao rio.

As casas estão distribuídas em formato que lembra um círculo e algumas parecem os abrigos feitos nos acampamentos de caça, outras são de taipa. A cobertura de algumas é de palha, outras de telhas. Dessas últimas uma tem parede fechada com palha, uma com taipa e duas sem paredes.

No dia seguinte a nossa chegada, tentando causar o mínimo de transtorno possível com a nossa presença, apesar de nosso entusiasmo e curiosidade procuramos não realizar interrogatórios e ficamos próximas as instalações da FUNAI, esperando que a curiosidade deles os aproximasse. As crianças foram as primeiras a se aproximar, ficavam sempre rondando a casa nos observando e sorrindo. Os Awá são de riso fácil, o que já havíamos lido nos textos, mas foi encantador perceber esse riso em campo.

Nesse período assistimos às aulas²⁵ que estavam funcionando em uma sala nas instalações da FUNAI. A nossa maior dificuldade em campo foi o desconhecimento da língua Awá e poucos deles falavam português. Apenas alguns como o Jeí, a Akari, o Manezinho e a Araci (esposa do Manezinho) falavam português, mas notamos que entre si sempre falavam em Awá.

²⁴ Refiro-me as construções, tais como a antiga casa do chefe de posto e o posto de saúde.

²⁵ Sobre as aulas tratarei na 2ª parte do trabalho.

Os adultos foram mais retraídos e tivemos mais contato com aqueles que frequentavam as aulas, mas não conseguimos espaço para iniciar uma conversa. São tímidos e queríamos tornar a nossa presença o mais agradável possível para eles. As exceções foram o Jeí, com quem trocamos algumas palavras, e a Uirã²⁶, que nos convidou para conhecer sua casa. Inicialmente a conversa com a Uirã foi difícil. Apesar de falar português, às vezes havia uma mistura de português com sua língua o que causava dificuldade de compreensão da nossa parte. Pude compreender, por exemplo, que ela falava que os homens passam muito tempo no barracão dos madeireiros, bebendo cachaça e que por isso não fazem roça.

No terceiro dia em que estávamos na aldeia um funcionário de madeireira chegou na casa do Posto procurando por IL. Informou que o Manezinho havia falado com ele para limpar a estrada e que tinha dito, também, que ela prepararia a comida para eles. No dia seguinte chegaram com um trator e levaram refrigerantes e biscoitos que distribuíram aos Awá. Homens, mulheres e crianças vieram da área das casas observar o trabalho de limpeza da estrada. Foi a primeira vez desde a nossa chegada que as crianças não ficaram nos observando. A agitação foi tão grande que as aulas da tarde foram suspensas, pois os alunos não conseguiam se concentrar. NS falou que a situação era completamente atípica, não era habitual e nunca tinha acontecido dos madeireiros ficarem dentro da aldeia realizando esse tipo de tarefa.

IL preparou o almoço e embalou aguardando que eles viessem buscar, mas eles preferiram almoçar no local e aproveitaram o almoço para fazerem perguntas sobre nós, quem éramos o que fazíamos e quanto tempo ficaríamos.

Essa primeira viagem foi uma estadia curta de cinco dias. Nossa intenção era estabelecer vínculos para viagens futuras e assim dar continuidade aos nossos trabalhos. Uma das razões que impediu nosso retorno a aldeia Guajá, foi a incompatibilidade entre a disponibilidade de NS em nos receber e nossa em poder realizar a viagem, as datas não coincidiam.

No fim de 2014 voltei a tentar contatar NS. Havia iniciado o curso de Mestrado em março de 2014 e gostaria de continuar tentando compreender o processo de escolarização Awá. Enviei alguns e-mails mais não obtive resposta. Diante da ausência de resposta, contatei via rede social virtual o filho de IL, perguntei se ele saberia me informar se NS ainda estava trabalhando junto aos Awá. Falei que havia enviado e-mail, mas que não tinha tido resposta. Ele me passou o número de telefone de NS e sugeriu que enviasse uma mensagem de texto,

²⁶ A Uirã é Ka'apor, casada com o Guajá, e mãe da Araci, Akari, Wirapitã e Turi. Ela assim como os filhos, fala Ka'apor e Awá. Além disso, ela consegue se comunicar em português.

via aplicativo de celular, pois ele sempre respondia. Segui a sugestão e enviei a mensagem. A resposta a minha mensagem anunciava que havia uma denúncia contra ele no Ministério Público²⁷ e que em razão disso ele não estava recebendo pesquisadores na aldeia.

Diante da impossibilidade de voltar à aldeia Guajá, a professora Elizabeth me sugeriu que tentasse realizar a pesquisa na aldeia Tiracambu e me recomendou que procurasse SB²⁸ e o Sr. JC²⁹, que residem no povoado Roça Grande, que fica próximo a aldeia. Após realizar contato com a família deles, consegui conversar com SB e o Sr. JC. Expliquei meu interesse de pesquisa e pedi que me ajudassem na intermediação com os Awá do Tiracambu. Eles se prontificaram a me receber, hospedar e ajudar no que fosse possível para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

As viagens a campo contou com estadias periódicas, que variavam entre 15 e 20 dias, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, no povoado de Roça Grande, pertencente ao município de Alto Alegre do Pindaré.

A primeira viagem que fiz à Roça Grande foi em julho de 2015. Sai de São Luís às 8 horas da manhã, no trem de passageiros da VALE, e demorei seis horas até a estação de Altamira, que fica no povoado de Roça Grande. Há um túnel para que as pessoas não atravessem a linha do trem e logo na sua saída é possível ver a placa indicando a entrada para a aldeia Tiracambu. Para chegar à aldeia, devemos percorrer cerca de 1 quilômetro, atravessar o rio, e percorrer mais cerca de 1 quilômetro, totalizando um pouco mais de 2 quilômetros.

O objetivo foi fazer uma visita inicial estabelecer os primeiros contatos, conversar com as lideranças e conhecer o funcionário da FUNAI que atua nas aldeias Awá e que também tem residência no povoado Roça Grande. A viagem foi muito rápida, pois no dia seguinte a minha chegada, as lideranças e o funcionário da FUNAI viajariam para Santa Inês e de lá para São Luís, para participar de reuniões. Como passariam a semana fora, resolvi voltar para São Luís e organizar meu retorno. Nesta ocasião a escola do CIMI não estava mais em funcionamento na aldeia Tiracambu. Segundo me informou o funcionário da FUNAI, houve desentendimentos entre os Awá e o CIMI, que expressaram o desejo da retirada dessa entidade.

²⁷ A denúncia comentada por NS trata de uma acusação de que ele estaria praticando proselitismo entre os Awá. NS é pastor e membro da ALEM.

²⁸ Funcionária aposentada da FUNASA trabalhou durante muitos anos nas aldeias Awá, é Tentehar e consegue se comunicar com os Awá em função das proximidades das línguas pertencentes ao Tronco linguístico Tupi. Casada com o Sr. JC.

²⁹ Funcionário aposentado da FUNAI participou da equipe da frente de atração dos Awá, na década de 1980. Foi chefe de posto durante muitos anos nas aldeias Awá. Casado com SB.

Retornei a Roça Grande em agosto de 2015. Não foi possível ficar na aldeia, pois não tinha autorização para entrar na terra indígena³⁰, documento que resulta de um processo que costuma ser demorado e o tempo para a pesquisa era curto. Assim fiquei hospedada na casa da SB, que fica em frente a estação e próxima a entrada da aldeia, aguardando que os Awá viessem até o povoado para que eu pudesse conversar com eles. A estratégia inicial era que a partir de conversas gerais o tema da escola fosse aparecendo. Mas os Awá do Tiracambu não costumam vir ao povoado com tanta frequência, diferentemente dos Awá do Guajá que sempre vão a Zé Doca, ou aos povoados vizinhos. Apenas as lideranças saem da aldeia com mais frequência para participar de reuniões. Como no Guajá, pude perceber também no Tiracambu o riso fácil dos Awá.

Atualmente existem dois estudantes de doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) realizando pesquisa de campo entre os Awá, das aldeias Tiracambu e Awá. FB³¹ é estudante de linguística e está realizando estudo sobre a língua Awá, tem atuado também como professora nas aldeias, por conta de um acordo com os Awá, que solicitaram como contrapartida da pesquisa que irá realizar sobre a língua Awá. GC³² é estudante de Antropologia, e também contratado do Centro de Trabalho Indigenista (CTI)³³ em projeto de colaboração desta instituição com a FUNAI. FB e GC foram de grande ajuda na pesquisa, fornecendo informações sobre as aldeias e sobre as aulas ministradas, além das ideias trocadas nas várias conversas que tivemos.

As idas dos Awá ao povoado ocorrem apenas para resolver algum assunto, por exemplo, na casa do funcionário da FUNAI, na casa dos pesquisadores, ou na casa de SB, todas próximas umas das outras, ou ainda quando estão de passagem para ir à aldeia Awá, a Santa Inês ou São Luís. FB e GC comentaram que na Aldeia Awá é diferente e que eles vão com muita frequência ao povoado próximo.

Cheguei a ir algumas vezes à aldeia Tiracambu em visitas rápidas, no período da tarde, aproveitando as poucas oportunidades que apareciam, sempre na companhia de NC, neta da SB, que também mora na Roça Grande. Como ela morou alguns meses na aldeia com

³⁰ O ingresso em terras indígenas encontra-se regulamentado por normativas da FUNAI e as Autorizações de Ingresso em Terras Indígenas são de competência exclusiva da Presidência da FUNAI. Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/ingresso-em-terra-indigena>

³¹ Casada com GC

³² Casado com FB

³³ O Centro de Trabalho Indigenista – CTI é uma associação sem fins lucrativos, fundada em março de 1979 por antropólogos e indigenistas. Atua em Terras Indígenas inseridas nos Biomas Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica e possui as seguintes linhas de ação: gestão territorial e ambiental em terras indígenas, monitoramento de processos de regularização fundiária; ações de formação e referência cultural - formação de pesquisadores indígenas e a manutenção/fortalecimento das práticas socioculturais dos povos indígenas, educação escolar, propostas culturais e ambientais e projetos políticos; apoio para o fortalecimento de organizações indígenas.

SB conhece os Awá. Nas visitas sempre que encontrava alguma das lideranças os convidava a ir à casa da SB para que pudéssemos conversar melhor. Eles sempre diziam que iam, mas nunca foram. SB tentou intermediar uma conversa com as mulheres que tinham ido até a sua casa pedir que costurasse uma roupa, mas elas não quiseram conversar muito.

No primeiro dia que fui à aldeia com NC, saímos de casa por volta das 14 horas e 30 minutos. Um pouco depois da placa que indica a Terra Indígena tem um portão de madeira. Após cruzá-lo seguimos cerca de 1 quilômetro por uma pequena estrada em direção ao rio. Lá encontramos o RR³⁴ que estava pescando juntamente com a técnica em enfermagem. Ele nos atravessou e nos informou que na aldeia só havia algumas mulheres, pois os homens estavam na mata, caçando. Nos outros dias em que fui à aldeia tivemos que gritar para que ouvissem na aldeia e viessem fazer nossa travessia pelo rio.

Após atravessar o rio seguimos certa de 1 quilômetro em linha reta até chegar a estrutura da FUNAI, uma pequena casa de madeira, bem próxima a uma área cheia de mangueiras. Seguimos em frente em direção a área das casas. Avistamos uma estrutura pequena feita de madeira compensada, que lembra uma barraca, e que depois soube ser a escola que o Sr. RR havia construído recentemente para as aulas. Passamos também, pela antiga casa das professoras do CIMI, que está ocupada por um Awá e sua família, e pelo posto de saúde, recém-construído. Após passar pelo posto e ainda antes de chegar à área das casas tem uma construção de meia parede de tijolos, coberta com telha de amianto, que disseram ser uma cozinha comunitária.

Ao chegar à área das casas, as crianças foram as primeiras que avistamos e que logo vieram correndo e sorrindo. Seguimos até o fim das casas e encontramos as mulheres que tinham acabado de fazer juçara e estavam lavando as vasilhas. Perguntamos pelos homens e uma delas disse que estavam na mata, mas não quiseram muita conversa.

A aldeia possui uma espécie de rua, as casas são de taipas, sem janelas, cobertas de telha de amianto, dispostas de frente umas as outras, sendo ao todo 12. Como não encontramos abertura para uma conversa e eu não queria tornar minha visita indesejável, resolvemos voltar para o povoado. NC resolveu entrar em uma das casas e vimos um homem deitado em uma rede. Conversamos um pouco, era o cacique da aldeia, que tinha vindo da mata descansar um pouco. Não ficamos muito dentro da casa, pois era muito quente e ele nos chamou para sentar em um banco na lateral da casa. Falou que tinha participado de uma

³⁴ Funcionário da FUNAI que trabalha na aldeia Tiracambu

reunião em Santa Inês e nos mostrou alguns vídeos no celular, de uma cantoria que havia acontecido na reunião.

Com o tempo a minha presença no povoado e na casa de SB foi se tornando familiar, as relações de amizade ainda não tinham sido estabelecidas, mas os Awá já me conheciam e estavam se habituando com a minha presença por perto.

Apesar dos Awá já estarem mais habituados à minha presença e de ter conseguido da parte deles “autorização” para assistir as aulas ministradas por FB na aldeia, não cheguei a assisti-las, pois implicaria em ficar na aldeia e não tinha autorização da FUNAI.

Uma dificuldade na pesquisa foi em relação à língua Awá. No Tiracambu, assim como no Guajá, a maioria não fala português. Alguns entendem o que falamos, mas não conseguem responder em português, apenas as Lideranças, no caso 3 homens, que frequentaram a escola do CIMI, conseguem conversar em português com algumas dificuldades. Entre as mulheres apenas a esposa de uma das lideranças consegue falar com dificuldade o português. Outra dificuldade na pesquisa foi em função de não poder permanecer na aldeia.

O que aprendi com o trabalho de campo foi que o tempo que a pesquisa de mestrado exige não corresponde ao tempo disponível para a construção das relações em campo, relações estas que não dependem exclusivamente da vontade do pesquisador. O estabelecimento de relações de confiança que possibilitem que sejam abertas as portas para o mundo do outro, é uma tarefa diária e um exercício de paciência. Além disso, a minha ansiedade em conseguir informações não estava em acordo com o tempo que os Awá estavam dispostos a me oferecer e com o tempo necessário para compreender aquele universo distinto e diverso.

A pesquisa foi realizada, principalmente, a partir da experiência na aldeia Tiracambu e dos dados coletados em 2012. Conversei também com os pesquisadores que estavam em campo, principalmente com FB que estava ministrando aula aos Awá. Conversei, também, com SB e com Sr. JC, mas eles não se mostravam confortáveis em falar sobre a experiência de escolarização dos Awá que haviam acompanhado em sua fase inicial, e sempre que o assunto entrava em cena eles desconversavam.

O desenvolvimento deste trabalho pautou-se também em uma investigação realizada a partir de revisão bibliográfica (relatórios de pesquisa, livros e artigos) sobre os Awá, tomando como base etnografias já realizadas sobre esse povo, e também, documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e pelo CIMI, voltados para o

processo de escolarização Awá. No caso da experiência que está sendo efetivada pela SEDUC, realizei observação direta na escola do Posto Guajá no ano de 2012, assistindo aulas e conversando com alunos e professores. Coletei algumas informações disponíveis na Supervisão de Educação Indígena (SUPEIND), da SEDUC-MA, responsável pelo gerenciamento da experiência escolar em curso naquela aldeia, tais como relatório de viagem de equipe da SUPEIND, ata de Reunião do Conselho de Educação Indígena e o Projeto Político Pedagógico da escola Awá.

Em relação a experiência realizada pelo CIMI no P. I. Tiracambu, não foi possível acompanhar as aulas, pois devido a alguns desentendimentos entre as lideranças Awá e as professoras do CIMI a experiência não está mais sendo executada neste Posto.

Sobre a experiência do CIMI, busquei conversar com as professoras e utilizei relatório e projeto de implantação da alfabetização e artigo sobre a experiência de escolarização. Foram utilizadas também, notícias relativas à reivindicação do Awá por reconhecimento da escola, parecer do CNE sobre a escola Awá. Como os Awá do PI Juriti ainda não vivenciam uma experiência de escolarização a pesquisa não se estendeu até essa aldeia.

Procurei compreender as colocações que estão em jogo a respeito da escola. Busquei compreender a partir das falas das lideranças Awá, de implementadores, pesquisadores³⁵, funcionário da FUNAI, funcionários da SEDUC e documentos elaborados sobre a escola, como tem sido o processo de escolarização. Os discursos foram analisados considerando o que alerta Bourdieu (1996) sobre examinar a parte que cabe às palavras na construção das coisas sociais, bem como a contribuição que a luta entre classificações e, também observar que o princípio da eficácia não está no próprio discurso e que o uso da linguagem depende da posição social do locutor.

O trabalho está estruturado em três partes. Na primeira parte faço uma revisão da literatura sobre os Awá situando sua situação de contato, as mudanças no seu cotidiano e os novos elementos que vão aparecendo nesse contexto. Em seguida, apresento alguns posicionamentos na literatura sobre a educação para povos indígenas. Na segunda parte apresento alguns aspectos da escolarização para povos indígenas no Brasil, e discuto a legislação que orienta essa modalidade de educação. Apresento ainda a dinâmica da socialização Awá e como a escolarização se inicia entre os Awá, as propostas em curso, analisando a dinâmica da experiência escolar desenvolvida pelo CIMI e daquela desenvolvida

³⁵ Os pesquisadores aos quais me refiro são FB e GC.

pela SEDUC. Na terceira parte tento compreender a relação que os Awá têm construído com a escola e os significados presentes nesse processo, a partir das falas de implementadores, observadores e das lideranças Awá.

2 OS AWÁ NA ROTA DA ESCOLARIZAÇÃO

O processo educacional normativo escolar não é algo novo para os povos indígenas no Brasil. Foi sendo introduzido desde o período colonial, inicialmente com a intenção de catequizá-los, domesticá-los e realizar sua integração à sociedade portuguesa e depois brasileira.

Ao longo do tempo, a experiência escolar entre os povos indígenas tem se modificado e assumido significados diferenciados, de acordo com cada povo e com os diferentes processos de contato estabelecido com o Estado. Dessa forma, as políticas indigenistas são conduzidas a partir de perspectivas que oscilam entre a monoculturalidade e a multiculturalidade (COELHO, PALADINO e GARCIA, 2010).

A criação de órgãos indigenistas específicos, como SPI e FUNAI, para tratar de questões relacionadas aos povos indígenas, representou por muito tempo a forma que o Estado brasileiro encontrou para mediar a relação com estes povos. A FUNAI, por exemplo, durante muito tempo teve suas ações marcadas pela relação “pedir e receber” e esse protecionismo praticado pelos funcionários criou uma relação de dependência dos povos indígenas juntos as instituições governistas.

2.1 Escolarizar: uma estratégia do Estado

A escolarização manteve-se como uma estratégia fundamental para “integrar” os povos indígenas à sociedade brasileira. A FUNAI, criada em 1967 em substituição ao SPI, considerava a educação bilíngue como uma importante ferramenta dentro do processo de integração nacional. É nesse contexto que surge a introdução da educação bilíngue como estratégia de inculcação do modo de vida do não-índio, conforme apontam Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007, p. 14):

No programa de educação bilíngüe então vigente, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como *ponte* para o domínio da língua nacional, é chamada de *bilíngüismo de transição*. A partir dela a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-índia, pois quando aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

Na educação bilíngue o ensino da língua materna foi utilizado para facilitar e acelerar o processo de integração do índio à sociedade não índia,

Em 1972 a FUNAI criou a Divisão de Educação, com o dever de regular e coordenar os processos de educação escolar para povos indígenas, dentre eles a implantação do ensino bilíngue, oficialmente regulamentado pela portaria da FUNAI nº 75, de 06 de julho de 1972 (MACENA, 2007).

No decorrer década de 70, surgem no cenário brasileiro debates sobre direitos humanos, resultado de um movimento mundial, que geraram um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados pelo poder tutelar e hegemônico do Estado. Nesse período foram constituídas diversas organizações civis que atuam na causa indígena, compostas por pesquisadores (antropólogos e linguistas), indigenistas e missionários, e que culminaram na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (HENRIQUES, GESTEIRA, GRILLO e CHAMUSCA. 2007).

Essa mobilização indígena contribuiu para que a Constituição Federal de 1988 reconhecesse 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. No campo do indigenismo esse reconhecimento significou a construção de legislações e políticas públicas, multi e interculturais, que defendem o respeito às instituições culturais indígenas, considerando-os como culturas diferenciadas.

Coelho (2008) vê esse processo de reconhecimento com ressalvas. Segundo a autora, a própria constituição propõe uma diversidade que é estrategicamente limitada pela alfabetização em português e pelo cumprimento de um currículo nacional mínimo e obrigatório, ficando a língua materna e os conhecimentos próprios como secundários no processo educativo escolar. Afirma ainda que:

As políticas indigenistas, elaboradas com vistas a implementar o respeito à diversidade, continuam a se pautar em uma concepção genérica de índio, reduzindo diferentes povos a uma mesma categoria. (COELHO, 2008, p. 15)

Macena (2007) avalia que diante dessa nova realidade, inicialmente, as legislações e políticas vão se utilizar de formatos baseados em antigas práticas como a educação bilíngue e pautar-se em uma lógica racional universalista.

Juntamente ao processo de reconhecimento da diversidade há a transferência da responsabilidade da educação indígena, em 1991, da FUNAI para o Ministério da Educação

(MEC), que conseqüentemente a repassa às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, inserindo a educação escolar indígena no Sistema Nacional de Educação³⁶.

A passagem da execução de políticas indigenistas de saúde e educação para a administração dos Ministérios da Saúde e da Educação, respectivamente, teve, como aponta Nunes (2007), sua transição marcada por dois pontos: primeiro o caráter universalista desses órgãos e segundo a inexperiência e o total desconhecimento das questões indígenas por parte dos funcionários que passaram a atuar nessas esferas.

Os órgãos governamentais não dispunham de estrutura organizacional e nem de pessoal disponível para realizar ações indigenistas, os funcionários que passaram a fazer parte do quadro da “educação indígena” não possuíam nenhuma familiaridade com a questão indígena e nem preparo para atuar junto a esses povos. Ainda hoje as dificuldades presentes na educação escolar para povos indígenas são as mesmas.

Sobre a transferência da gestão educacional Nunes (2007, p. 76) argumenta que,

A questão não se prende somente a uma simples transferência de gestão, mas ao fato de que essa transição insere no sistema nacional de educação a responsabilidade de concepção e execução de políticas educacionais indigenistas. Isso implica no deslocamento de um âmbito de atuação específico, expresso por um órgão exclusivamente indigenista, para o âmbito nacional.

Coelho (2001) percebe uma ambigüidade no processo de reconhecimento da necessidade de escolas específicas e diferenciadas e na transferência da gestão da educação escolar indígena para o MEC. Considera que o Sistema Nacional de Educação possui parâmetros e regras próprias, às quais as escolas indígenas terão que se submeter, tendo que cumprir currículos mínimos determinados pelo Estado brasileiro. Afirma, ainda, que os documentos oficiais elaborados após a Constituição de 1988, que reconhecem a multiculturalidade do estado brasileiro, trazem em seus títulos um elemento homogeneizador, sustentado por uma base **Nacional**, como é possível identificar, por exemplo, em: “Diretrizes para a Política **Nacional** de educação escolar indígena”, “Referencial Curricular **Nacional** para as Escolas Indígenas” e “Resolução CEB nº03, de 10/11/1999, que fixa as Diretrizes **Nacionais** para o funcionamento das escolas indígenas”. Desse modo, considera que apesar do discurso oficial poder ser enquadrado numa perspectiva multicultural, a inserção das “escolas indígenas” no Sistema Nacional de Educação, com parâmetros e regras próprias, às quais estariam submetidas, expressa uma postura ambígua.

³⁶ Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, repassou a gestão da educação escolar indígena da responsabilidade da FUNAI, que a geria desde 1970, para o Ministério da Educação (MEC).

A Resolução CNE/CEB Nº 05/2012³⁷, no artigo 19, §1º e §2º considera os professores indígenas como importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares. Acrescenta que compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas político pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem.

Giraldin (2010) coloca que a educação escolar oferecida aos povos indígenas após vinte anos do modelo universalizador, assentado na inserção da educação escolar nas aldeias, levou-o à constatação de que para que se possa efetivar uma educação específica e diferenciada faz-se necessário criar um sistema próprio de “educação escolar indígena”. Para o autor, apesar das orientações para a oferta de uma educação diferenciada, na prática a educação escolar acaba se rendendo às exigências dos três sistemas existentes até o momento: o municipal, o estadual ou o federal. E conclui que em todos eles, segue-se o mesmo princípio de haver um currículo mínimo de conhecimentos ditos universais.

Em 1993 o MEC criou o Comitê de Educação Indígena, composto por representantes de alguns povos indígenas, instituições da sociedade civil e universidades. E neste mesmo ano publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena.

Essas diretrizes versam sobre um modelo educacional indígena específico e diferenciado, afirma-se pautado na interculturalidade e bilinguismo, que pretende selecionar, organizar e adequar os saberes considerados necessários à formação do cidadão. O termo “Nacional” acionado nos documentos que regem a “educação indígena” acaba por desconsiderar as especificidades e os diferentes níveis de relacionamento estabelecidos entre povos indígenas e a sociedade nacional.

No caso da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica³⁸ indicam que a organização das “escolas indígenas” deveria ser marcada pelo respeito aos modos de vida, conhecimentos tradicionais, línguas maternas e o cotidiano das aldeias. No entanto, os documentos elaborados para orientar as escolas indígenas dificultam e em certa medida impedem que elas sejam uma escolha dos índios construída, pensada e administrada por eles próprios. A obrigatoriedade de 200 dias

³⁷ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

³⁸ Resolução CNE/CEB Nº5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, de 25 de junho de 2012, Seção 1, p.7.

letivos, por exemplo, é um dos elementos que acaba por reduzir o grau de mobilidade dos currículos nas “escolas indígenas”.

No entanto, no caso do Maranhão a ausência de um acompanhamento mais sistemático por parte da secretaria de educação favorece que extraoficialmente algumas aldeias consigam construir um currículo mais adequado as suas necessidades enquanto povo.

Nesse Estado, a educação escolar para povos indígenas passou a ser gerida formalmente pela Secretaria Estadual de Educação em 1992, ano em que foi lançado o Plano Estadual de Educação que, como indica Macena (2007), previa a criação de um “programa especial” para atender a clientela indígena.

Com a mudança de Gestão da FUNAI para o MEC, Nunes (2008) indica que no Maranhão, assim como em outros estados, a educação escolar indígena, via Secretária de Estado da Educação, se deu de forma repentina, resultado do cumprimento do Decreto Nº 26/91. A Secretaria de Estado não possuía qualquer qualificação para trabalhar com povos indígenas, assim como desconhecia as leis indigenistas, uma vez que o primeiro documento a orientar as ações indigenistas de educação, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, foi lançado somente em 1993, três anos após os estados terem assumido a gestão dessas políticas. Essas diretrizes têm como princípios gerais: especificidade e diferença; interculturalidade; língua materna e bilinguismo; globalidade do processo de aprendizagem.

As diretrizes vão assumir o discurso posto na Constituição Brasileira de 1988, e vão ser instrumento de reivindicações dos povos indígenas na luta pelo reconhecimento do direito à diferença, isto é, à alteridade cultural. No entanto, esta não tem sido tarefa fácil, pois ao integrar as escolas das aldeias indígenas no Sistema Nacional de Educação o que ocorreu foi a diminuição dos espaços da autonomia e de alteridade, continuando com a posição que o Estado sempre procurou adotar de incorporação e assimilação dos índios à “Comunidade Nacional”. O documento assegura a especificidade e a diferenciação como elementos de uma escola “indígena”, mas coloca-a como parte do sistema de educação de cada povo, assegurando que o saber escolar deverá ser representativo dos conteúdos universais, indispensáveis ao exercício pleno da cidadania, afirmando ser a escola:

(...) o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão. A escola é, então, a instituição cuja função precípua é a de ensinar, e ensinar bem, a ler, a escrever, a contar, a entender princípios das ciências sociais e naturais, etc. Neste universo amplo de conhecimento, é necessário proceder-se a uma seleção e adequação dos saberes. Assim, eles serão selecionados e organizados sob a forma de saber escolar. O saber

escolar deverá ser representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. (p. 14-15)

O reconhecimento da diferença não impede o Estado de tentar incorporar os índios à sociedade nacional a partir de uma “cidadanização”, como um exercício de *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2002), através da transmissão de saberes considerados universais.

Segundo Macena (2007) no Maranhão, assim como ocorreu em outros estados, os primeiros funcionários que assumiram as responsabilidades da gestão das novas políticas de educação para os índios foram escolhidos sem um critério que orientasse um perfil profissional condizente com o trabalho. A primeira equipe formada para atuar na educação indígena foi designada na base do voluntarismo e pouco sabia sobre os povos indígenas.

No Maranhão a SEDUC, para atender inicialmente a seis povos (Tentehar/Guajajara/Tembé, Krikati, Pukobyê/Gavião, Ramkokamekrá/Kanela, Apaniekrá/Kanela e Ka’apor/Urubu), orientou suas ações adotando o mesmo critério utilizado pela FUNAI, a distribuição geográfica e a não diferenciação étnica (NUNES, 2008). Interessante destacar que inicialmente não foi prevista a escolarização Awá, por se tratar de um povo de contato recente.

Os Awá começaram a ser atendidos pela SEDUC em 2006, quando iniciaram as aulas na Aldeia Guajá. Anteriormente, o CIMI havia produzido um projeto de alfabetização para esse povo, em 1999, e em 2000 iniciou uma experiência de alfabetização, ainda em curso apenas na aldeia Awá. Atualmente o CIMI reivindica da SEDUC o reconhecimento da experiência que executam.

Uma das primeiras ações realizadas pela equipe da SEDUC – MA, quando assumiu a responsabilidade da educação para povos indígenas, foram visitas às terras indígenas no intuito de iniciar um mapeamento da realidade escolar nas aldeias. Segundo Macena (2007), condizente com as limitações do corpo técnico, os relatórios apontaram apenas para aspectos físicos e infraestruturais das escolas, em detrimento de dados com aspectos pedagógicos, realidades sócio-culturais e linguísticas. Interessante apontar que passados tantos anos os dados relativos à educação escolar para povos indígenas disponíveis na SEDUC-MA dizem respeito aos mesmos aspectos físicos e infraestruturais em detrimento de dados com aspectos pedagógicos.

Por determinação do MEC, em 1993 a SEDUC iniciou um curso de capacitação para professores indígenas, seguido por outros cursos visando à capacitação de professores em

educação bilíngue. Apenas a primeira turma conseguiu concluir o curso de formação, a segunda turma ainda hoje aguarda a finalização do curso.

De acordo com Nunes (2008), inicialmente a “educação escolar indigenista” não era reconhecida enquanto parte integrante da SEDUC, mas como um projeto temporário a ser executado e concluído. Somente em 2003, com status de Supervisão, passou a fazer parte do corpo Institucional, saindo da provisoriedade e passando a ocupar um espaço na estrutura do órgão. Apesar do status de supervisão, continua atrelada ao aparelho burocrático do Estado, não podendo responder diretamente por todos os aspectos referentes à educação escolar para povos indígenas, tais como, por exemplo, orçamento e contratação de professores, o que costuma ser alvo de críticas, cobranças e pressões por parte dos índios.

No quadro organizacional da Educação Estadual a Supervisão de Educação Indígena, está subordinada a Superintendência de Modalidades de Diversidades, que é subordinada à Secretaria Adjunta de Ensino, que é ligada a Secretaria de Educação.

Em termos organizacionais, o trabalho da educação escolar para povos indígenas no Maranhão está distribuído entre técnicos que atuam na Supervisão, em São Luís, e nas cinco Unidades Regionais de Educação (URE)³⁹, que são instâncias da SEDUC localizadas em cidades estratégicas, ficando cada unidade responsável pelas ações referentes às terras indígenas de sua proximidade, conforme pode ser observado no Quadro 01, abaixo:

Quadro 01: Unidades Regionais de Educação que atendem aos povos indígenas no Maranhão.

Unidade Regional	Municípios	Quantidade de escolas indígenas
Açailândia	-Bom Jesus da Selvas	05
	-Buriticupu	09
Barra do Corda	-Arame	36
	-Barra do Corda	59
	-Fernando Falcão	02
	-Grajaú	52
	-Itaipava do Grajaú	08
	-Jenipapo dos Vieiras	56
	-Sítio Novo	01
Santa Inês	-Bom Jardim	06
Imperatriz	-Amarante do Maranhão	36
	-Lajeado Novo	01
	-Montes Altos	03
Zé Doca	-Araguanã	03
	-Centro do Guilherme	01

³⁹ As Unidades Regionais de Educação foram criadas com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão, resultando no aumento do controle social das ações governamentais. Atualmente as Gerências Regionais estão divididas em 19 (dezenove) unidades. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=77>.

-Centro Novo	03
-Nova Olinda	02
-Santa Luzia do Parua	01
-Zé Doca	02

Fonte: Construída com dados retirados Censo Escolar 2012. SEDUC-MA.

No caso dos Awá do P.I. Guajá a Unidade Regional responsável pela escola é a de Zé Doca, mas o vínculo é apenas institucional, não havendo nenhum tipo de acompanhamento das atividades da escola.

2.2 Dinâmicas da socialização Awá

A introdução da escola traz ao cotidiano Awá novas formas e espaços de aprendizagem, passando a concorrer com a educação que vinha sendo posta em prática que Ferreira (2011) observou no P. I. Juriti, local onde os últimos Awá contatados foram fixados e onde ainda não há escola. Esse autor apontou que o processo de socialização ocorria basicamente em três aspectos: observação, realização conjunta e realização autônoma. Coloca o autor que,

As crianças, em geral, estão sempre atentas a tudo que acontece à sua volta: observam com curiosidade. Colaboram na execução de diversas atividades, seja na mata ou na aldeia. Por outro lado, assumem, de forma autônoma, atividades tais como pegar água no rio ou no poço, tomar conta dos irmãos e irmãs mais novos, levar e trazer recados ou objetos, afastar os “macacos domésticos” das comidas etc.

Esse autor percebe a socialização Awá como um processo marcado por transformações, compreendendo que os saberes e as regras sociais têm sido transmitidos às novas gerações numa dinâmica que articula o que está estabelecido com as mudanças que vem ocorrendo, especialmente as oriundas das influências externas.

As práticas corporais moldadas pelas atividades de caça e coleta foram sendo modificadas pela atividade de cultivo. A fixação dos Awá, sob a alegação de proteção, favoreceu o argumento da necessidade de realização da agricultura como mecanismo complementar as suas necessidades nutricionais (COELHO, HERNANDO, POLITIS, RUIBAL. 2009) Os jovens, nascidos após o aldeamento, demonstram mais facilidade de adaptação às atividades de cultivo devido a seus corpos não terem sido moldados pela prática, exclusivamente, caçadora. Os mais velhos costumam queixar-se de dores musculares, decorrentes dos novos movimentos requeridos pela lavoura, e para os quais seus corpos não estão adestrados. Portanto, é comum recorrerem à assistência à saúde disponível na aldeia, na

busca por amenizar os sofrimentos físicos decorrentes dessa nova atividade (FERREIRA, 2011).

A adaptação do corpo Awá às atividades de agricultura pode ser entendida a partir das técnicas corporais discutidas por Mauss (2003) na qual o autor compreende as técnicas do corpo como as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. No caso dos Awá, devido a seu modo de vida caçador-coletor, seu corpo foi moldado para um melhor aproveitamento nas caçadas, coletas e deslocamentos.

Mauss (2003) aponta que tanto para os homens como para as mulheres, o momento decisivo no qual o corpo é moldado é a adolescência. Nesse momento eles aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a sua idade adulta. As considerações de Mauss ajudam a compreender a maior facilidade de adaptação dos mais jovens às atividades de agricultura e as dificuldades apresentadas pelos mais velhos, uma vez que estes últimos tiveram as técnicas do corpo formadas para um *modus vivendi* caçador-coletor, enquanto que os mais jovens estavam ainda moldando seus corpos para a fase adulta o que facilitou a adaptação. Para Mauss a educação fundamental das técnicas do corpo consiste em fazer adaptar o corpo ao seu uso.

Diante do desinteresse dos Awá em exercer as atividades agrícolas, a FUNAI inicialmente contratou regionais para executar as atividades de plantio que consideram necessárias para garantir a sobrevivência dos Awá. Ferreira (2011) observou, no P.I. Juriti, que mesmo com o desinteresse inicial pela agricultura, esta passava a ser uma das principais atividades realizadas pelos Awá, ocupando parte do tempo antes destinado à coleta. Nas vezes em que estive na aldeia Tiracambu, durante o período de campo, observei-os indo à roça realizar suas atividades de plantio autonomamente, sem o auxílio de regionais contratados.

Frequentemente os Awá são chamados a participar de protestos organizados pelos Tentehar, principalmente nas ações de fechamento da ferrovia. Em geral as demandas dizem muito mais respeito aos desejos dos Tentehar que dos Awá. Esta postura de controle dos Tentehar sobre os Awá também se estende a escola. Em relatório elaborado pelo CIMI (2013) é apontado o desejo dos Tentehar de assumirem as atividades escolares nos P.I. Awá e no P.I. Tiracambu e ainda a influência exercida por eles para impor aos Awá um padrão de escola e de ensino semelhante aos que são executados nas aldeias Tentehar.

A relação dos Tentehar com os Awá pode ser entendida a partir do que Hall (2003) chama de colonialismo internalizado, no qual mesmo com o fim do período colonial as

relações de colonialidade se perpetuam. Essas relações são caracterizadas pela persistência dos muitos efeitos da colonização e ao mesmo tempo por um deslocamento do eixo colonizador /colonizado ao ponto de sua internalização na sociedade descolonizada e no qual o colonizado passa a pensar com a cabeça do colonizador, passando a reproduzir tais relações.

Nesse caso, os Tentehar constroem relações de colonialidade em relação aos Awá, indicando e impondo-lhes o modo certo de viver e o tipo de postura a ser adotada perante a sociedade nacional. Dessa forma é possível considerar, assim como coloca Hall, que o “colonial” não está morto já que sobrevive e se perpetua através de seus efeitos secundários, e os Tentehar na relação com os Awá passam a atuar como colonizadores.

A presença de madeireiros nas terras indígenas dificulta aos Awá andar/deslocar-se pela terra e/ou visitar as outras aldeias, prejudicando a construção dos laços entre as aldeias. Ruibal, Politis, Hernando e Coelho (2013) afirmam que atualmente os Awá se encontram confinados a uma área de aproximadamente 10% das suas terras legalmente demarcadas. Além das invasões, os autores pontuam que a própria “sedentarização” mudou a arquitetura Awá e a utilização do espaço.

O processo de demarcação da terra indígena *Awá* nos ajuda a perceber como este é um terreno conflituoso e cheio de disputas entre grupos de interesses opostos. A proposta de demarcação de uma terra de uso exclusivo dos *Awá* partiu do antropólogo Mércio Pereira Gomes, nas décadas de 1970 e 1980. Esse processo levou anos para ser realizado, assim como a desintrusão. Vários grupos de interesse, tais como fazendeiros e posseiros, se opuseram a sair da terra indígena *Awá*, mesmo com a decisão judicial (FERREIRA, 2015).

O reconhecimento e demarcação da terra Awá não garantiu o uso pleno da terra. Após anos da demarcação permaneceu habitada por muitos posseiros e somente em 2014, após pressão de diferentes organizações, inclusive internacionais, como a Survival Internacional⁴⁰, ocorreu o processo de desintrusão da Terra Awá. No entanto ainda são frequentes as denúncias de invasões de madeireiros. E atualmente há denúncias em jornais, televisão, internet, de queimadas criminosas que estão devastando as terras indígenas em que vivem os Awá.

As mudanças decorrentes do novo modo de vida Awá geram diversas alterações que vão desde o padrão da alimentação até a maneira de organizar o tempo. Coelho e Ferreira

⁴⁰ A Survival é uma ONG fundada em 1969, cujo objetivo é atuar em defesa dos povos indígenas, especificamente aqueles mais ameaçados de extinção. A política de trabalho desta organização oferece proteção por meio de três ações que estão interligadas: trabalho educativo, mediação e campanha, divulgando as injustiças sociais, contando com a força da opinião pública para acabar com a opressão em relação aos povos indígenas de todo o mundo.

(2013) indicam que os Awá constroem sua realidade e seus meios de reprodução ressignificando objetos e praticas do mundo ocidental, sendo os relatos da viagem ao outro plano, através do ritual do *Karawara*⁴¹, um indicativo do modo como conseguem se adaptar as transformações que ocorrem ao longo de sua história.

A floresta é parte central na sua construção enquanto Awá. Como aponta Garcia (2010) é o local em que sempre viveram, o habitat de tudo que conhecem, tais como, animais, alimento e remédios, e apesar de todo perigo que parece oferecer é o local que lhes fornece segurança e que proporciona a distância necessária dos *kamará* (outros indígenas) e *karaí* (não-indígenas). E por essa razão a proteção do território e a preservação da floresta são tão importantes na manutenção da vida Awá.

A forma como os Awá percebem as mudanças por eles vivenciadas são assim descritas por Garcia (2010, p. 20),

Os Awá-Guajá se lembram de uma época em que viviam na floresta, se mudando constantemente de aldeias, passando a maior parte do tempo caçando e cantando. Não se lembram do passado com nostalgia, mas com alegria, e defendem que os dias de hoje, com a “farinha” e a “espingarda”, também são tempos interessantes. Porém, se queixam da proximidade compulsória que tiveram que estabelecer com os karaí (os não indígenas), este grupo de pessoas que, estrategicamente, conheciam mas evitaram, durante boa parte de sua história. Desde o contato com os karaí, a vida mudou bastante para os Awá: nova dinâmica espacial; nova alimentação; alianças compulsórias com grupos locais até então rivais; nova língua, outras relações. As considerações sobre o “tempo do mato” (*imyna ka’ape*) acionadas a todo momento pelas pessoas, são sempre lembradas a fim de mostrarem as continuidades e as rupturas desde o contato com os agentes do Estado brasileiro, até os dias de hoje, quando as florestas estão sendo invadidas por madeireiros e posseiros e sua caça está cada vez menor. (GARCIA, 2010, p. 20).

A noção de território para os Awá está ligada a ideia de *harakwá*, termo que abrange tanto o domínio territorial quanto as relações envolvidas no território. Garcia (2010) descreve da seguinte maneira,

O conjunto de ambientes compostos pelas (1º) terras firmes em que viviam, *wutyry*, passando às (2º) zonas de várzea e os cursos de rio, ou simplesmente “água”, *'ya* - como me explicaram todo o complexo de alagados que se forma durante os meses de chuva-, resultam em (3º) um conglomerado de áreas de caças identificadas por

⁴¹ Ritual no qual os homens em um estado de sonolência, mais que de transe, afirmam visitar seus ancestrais mortos e as outras formas dos que estão vivos. Acreditam que através desse ritual estarão protegidos contra os mais diversos problemas que possam enfrentar: “doenças, acidente, falta de sorte ou panema”. Durante o ritual os homens Awá entram individualmente na *takaia* (construção feita de palhas que não permite qualquer contato visual do interior com o exterior e vice-versa) e lá continuam cantando, batendo os pés no chão fortemente, até se transportarem para o *iwa* (representaria a ligação entre plano terrestre e esse outro plano). No outro plano se encontram com seus antepassados e outras entidades espirituais. Interação com essas entidades e efetuam um “cambio” de espíritos para retornar à terra. “incorporados” e dançam em direção às suas mulheres e outros familiares. Dialogam com elas através do canto e sopram sobre seus familiares. (COELHO e FERREIRA, 2013, P. 65-66).

diferentes topônimos, e composta por uma infinidade de trilhas e algumas clareiras que compõem e atravessam todo o território tradicional. A esse conjunto territorial os Awá denominam *haka'a*, ("minha floresta"), de forma genérica, e mais especificamente, *harakwá* ("meu lugar"/ "meu domínio"). (GARCIA, 2010, p. 45).

Ainda sobre *harakwá* Garcia (2010) acrescenta,

(...) *Harakwá*, por sua vez, é uma noção enfatizada pelos Awá denotando não só a mata (*ka'á*), mas também as relações estabelecidas entre pessoas, animais, plantas, acidentes naturais e todos os elementos que estejam relacionados com território. (...) *Harakwá* é uma noção central na socialidade Awá, e expressa a relação dos humanos com o seus espaços mas de outros seres, com seus sítios de vida (floresta, águas, céu, aldeia, dentre outros). (GARCIA, 2010, p. 45)

No entanto *harakwá* deve ser entendido em sua complexidade, não se tratando simplesmente de um pedaço de terra onde viviam, como os Awá inicialmente traduziram aos não indígenas, principalmente funcionários da FUNAI, para facilitar o entendimento, em alusão ao processo de demarcação da terra indígena,

(...) *harakwá* é o local reconhecido enquanto tal por um grupo (familiar, local, etc), por onde estas pessoas circulam, e dele sobrevivem, caçando e manejando recursos. Os *harakwá* são exclusivos a uma família e/ou grupo local que o conhece intimamente. As "fronteiras" eram dadas pelos outros *harakwá* conhecidos, muitas vezes de germanos ou cognatos próximos; ligados por parentes de parentes, até uma distância onde a genealogia e o território não mais alcançavam. Até o contato, o território Awá era formado por uma malha formada por diversos *harakwá*, com cada grupo local ou, freqüentemente, cada grupo familiar - que consiste basicamente em uma família nuclear - circulando por um desses espaços, conhecendo-o, toponimizando-o, interagindo e explorando seus recursos. (GARCIA, 2010, p. 46).

A caça permanece com um valor muito importante, apesar das mudanças ocorridas em função da redução da área dos deslocamentos para a caça, do tempo que passam na mata ou dos materiais utilizados nas empreitadas.

Sobre as mudanças nos instrumentos de caça, Ferreira (2011) em sua observação sobre os Awá no Juriti aponta que o ato de caçar, antes efetivado com o arco e a flecha, fabricados por eles, agora passa a ser substituído pelo uso da espingarda, um item atualmente valorizado, que implica na dependência de demanda por munição junto à FUNAI. Porém, não deixam de fabricar os arcos e flechas e ensinar essa prática às gerações mais novas, demonstrando a importância dessa atividade na cosmologia Awá, ultrapassando os objetivos utilitaristas de obtenção de alimento.

Os objetos antes utilizados nas empreitadas de caça e coleta eram retirados da mata, como, por exemplo, a resina que queima com facilidade ou aqueles fabricados com o uso de matéria-prima extraídas das árvores, como os cestos feitos com folhas para transportar mel. O processo de educação Awá implicava no aprendizado de confecção dos instrumentos

de caça e coleta, assim como das estratégias necessárias para ser um bom caçador. Atualmente, os objetos levados nas expedições são expressões das transformações que ocorreram após o contato com a FUNAI, como podemos observar da descrição de Ferreira (2011) sobre as empreitadas de caça que presenciou no Juriti, e que se organizavam da seguinte forma,

Os Awá vão caçar munidos de outros objetos além de suas armas (espingarda e arco e flecha). Levam também facões, garrafas PET (caso recolham mel), um saco de pano com farinha para se alimentarem e uma bolsa, caso possuam, para transportar lanterna, fósforo ou isqueiro para terem luz, quando retornam para a aldeia à noite. (FERREIRA, 2011, p.86)

Após a instalação em aldeias, a pesca aos poucos tem se tornado uma atividade de destaque. Forline (1997) observou que esta atividade se dava em menor intensidade em função da área em que os Awá se localizavam ser distante dos cursos dos rios principais. Ferreira (2011) indica ser esta uma atividade mais exercida por mulheres, os homens a praticam apenas quando não conseguem obter alguma caça. É, também, uma das atividades realizadas autonomamente pelas crianças, quando estas não estão na companhia dos pais.

Outro hábito cotidiano, indicado por Ferreira (2011), que vem sofrendo mudanças é a introdução de vestimentas e redes de algodão doadas pela FUNAI e por visitantes, resultando no abandono da prática de tecer os fios de tucum⁴² para a confecção das saias que as mulheres costumavam usar e das redes onde costumavam dormir. A educação Awá implicava no aprendizado de tecer os fios de tucum para confecção de vestimentas e redes. São novos bens e novas práticas que, tanto quanto a escolarização, vão dando novos rumos a educação Awá.

Em relação à forma como os Awá administram seu tempo, Ferreira (2011) aponta que o tempo que passavam na aldeia costumava se distribuir entre atividades de capina, ocasião em que cortam o mato em torno das casas, processamento de alimentos, confecção e manutenção de arcos e flechas e no cuidado com as armas de fogo. Quando não estavam executando essas tarefas descansavam, permanecendo nas redes, dormindo ou conversando. A introdução da escola altera esse cotidiano, pois se torna necessário o investimento de tempo e espaço para o aprendizado escolar.

Esse cotidiano vem sendo alterado pela presença de dois processos distintos de escolarização entre os Awá, um elaborado e executado pelo CIMI e o outro elaborado e executado por um missionário da Missão ALEM, via Secretaria de Estado Educação do

⁴² Palmácea de folhas fibrosas e nozes cujas sementes fornecem óleos alimentícios (COELHO, HERNANDO, POLITIS e RUIBAL, 2009).

Maranhão. Ambas as propostas são executadas por missões religiosas, uma católica e outra evangélica. Os dois projetos apesar de, a princípio, se apresentarem em propostas e propósitos diferentes possuem muitas semelhanças.

Ambas as propostas sugerem que a iniciativa de alfabetizar os Awá via escolarização surgiu a partir de uma demanda dos próprios índios que eram frequentemente solicitados a participar de reuniões para tratar de assuntos como saúde e educação e que desejavam aprender o português para não serem enganados.

2.3 Direcionando os Awá para a única ordem possível

O processo de escolarização Awá inicialmente foi sendo efetivado à revelia das estruturas burocráticas responsáveis pela educação escolar e, na prática, desconsiderando os novos princípios que pautavam a educação escolar para povos indígenas.

Em certo sentido, a introdução da escola ocorreu também à revelia dos Awá. A escola não foi demandada, foi ofertada. Isso ocorreu concomitantemente ao processo de transformação decorrente da introdução da agricultura, que provocou uma reorganização das atividades diárias e a necessidade de adequação do corpo às atividades diferenciadas, requeridas pelo trabalho na roça.

A primeira iniciativa em relação à educação escolar para os Awá partiu do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Posteriormente outra iniciativa de escolarização foi desenvolvida pela SEDUC, sem que, no entanto, houvesse qualquer articulação com a experiência em andamento, desenvolvida pelo CIMI.

As duas ações em andamento, desenvolvidas por instituições diferentes, uma estatal, no caso da SEDUC e outra uma ONG, no caso do CIMI, acabam se configurando, na prática, como ações missionárias.

2.3.1 A iniciativa do CIMI pró escolarização Awá

A proposta de escola desenvolvida pelo CIMI está posta no documento intitulado “Projeto de alfabetização dos índios Guajá”. Definido como uma proposta preliminar foi elaborado por Carlo Ubiali, padre membro do CIMI, regional do Maranhão.

A relação do CIMI com os Awá data da década de 1980, por intermédio do padre acima citado, que acompanhou o processo de contato desse povo. A proposta preliminar de

alfabetização visava atender, segundo o CIMI, a uma demanda dos Awá que solicitavam aprender a falar português.

Como justificativa foi acionado que as terras onde os Awá se situam estão sujeitas a reiteradas e violentas invasões, colocando permanentemente em risco a sobrevivência desse povo. A proposta acrescenta que os Awá já vinham colocando aos funcionários da FUNAI a necessidade de obter uma compreensão adequada dos acontecimentos que os atingem e manifestado a vontade de participar de várias operações de extrusão dos invasores. Além disso, o projeto aponta que os Awá vinham sendo solicitados, como outros povos indígenas, a participar de reuniões e de encontros (em São Luís e Santa Inês) para tratar de assuntos como terra, educação, saúde e auto sustentação e, por falta de um bom conhecimento da língua portuguesa e da escrita, não tiveram condições de ter uma boa compreensão dos eventos e dos documentos neles discutidos. Assim aponta que,

Todos esses fatos e o contato freqüente de algumas lideranças guajá com índios alfabetizados e com a sociedade envolvente têm provocado, manifestamente, nos índios guajá, a vontade e a urgência de um trabalho de alfabetização e de aprendizagem da língua portuguesa, que os beneficie, para que eles possam ter uma comunicação adequada com a sociedade envolvente (não índios e índios), com o objetivo, naturalmente, da perpetuação do seu grupo. (CIMI, 1999, p.2)

As pessoas que conduzem o processo de escolarização do CIMI reforçam a versão de que a escola foi uma demanda dos Awá:

A ideia do projeto de alfabetização surgiu a partir de uma necessidade vivenciada pelas próprias lideranças Awá em um encontro onde se discutia as temáticas terra, auto sustentação e educação. Ao final do encontro documentos eram emitidos, porém os Awa não tinham condições de entenderem as discussões e se apropriarem dos conteúdos dos documentos por não possuírem conhecimentos da língua portuguesa (BORGES. DINIZ. AMORIM. DINIZ. MARQUES, 2005, p. 27).

O documento não faz referência a uma demanda explícita dos Awá pela alfabetização, nem às formas pelas quais essa demanda se efetivava. Traduzindo o interesse dos Awá em compreender o mundo dos brancos como uma demanda por escolarização, o CIMI elaborou um projeto que tinha por objetivo “a alfabetização de um grupo de adultos – apresentados ou escolhidos pelas próprias “comunidades” ou que se apresentassem por opção pessoal – através de um processo de ensino bilíngue, intercultural, específico e diferenciado” (CIMI, 1999, p. 2).

Ao longo do tempo, as justificativas para a escolarização foram ganhando novos contornos. Para as professoras, várias são as relações que motivam essa nova fase e a nova demanda pela escola. A justificativa acionada em 2013 para continuação do projeto continua

sendo a situação de contato, agora a intensificação do contato, e defendem ainda mais o ensino do português, como é exposto na colocação abaixo,

(...) decorridos 14 anos deste processo, o contexto sócio-histórico vivenciado pelos Awá sofreu alterações, multiplicando-se os desafios enfrentados por eles. As relações com o entorno se intensificaram ampliando-se o contato com os não-indígenas e com outros povos indígenas, sobretudo os Tenetehara (Guajajara), com quem os Awa tem contraído matrimônios. A presença constante de funcionários de vários órgãos governamentais (FUNAI, SESAI), de pesquisadores, de funcionários da mineradora Vale exige cotidianamente interações em língua portuguesa por parte dos Awa (CIMI, 2013, p. 19-20).

No projeto inicial do CIMI, elaborado em 1999, foi considerado o fato dos Awá contatados estarem distribuídos em quatro regiões diferentes, assim cada uma das quatro “comunidades” apresentaria seu grupo de adultos ou adolescentes a serem alfabetizados. Nesse sentido, o trabalho de alfabetização deveria levar em conta, também, as especificidades locais e grupais.

2.3.2 A ação da SEDUC em favor da escolarização Awá

A segunda experiência de escolarização realizada entre os Awá foi efetivada pela SEDUC e teve início no segundo semestre de 2006, no Posto Indígena Guajá, local onde anteriormente havia ocorrido uma tentativa de escolarização do CIMI, suspensa em dezembro de 2000 devido a desentendimentos entre o chefe de posto da FUNAI e os membros do CIMI. Essa segunda experiência vem sendo intermediada e coordenada por um missionário da Missão religiosa ALEM, que é o professor da escola.

O P.I. Guajá situa-se a 22 kms de uma aldeia Ka’apor, onde funciona uma escola há mais de uma década. Coelho e Ferreira (2010) acreditam na possibilidade de que o contato dos Awá que vivem nesse posto com essa escola e, também, a participação mais frequente em reuniões com outros povos indígenas tenham motivado a “demanda” pela escola.

Segundo consta no projeto político-pedagógico da SEDUC, os Awá vinham solicitando reiteradamente aos órgãos governamentais a implementação de uma escola na aldeia Guajá. Acrescenta que, em virtude das opiniões contrárias de alguns antropólogos⁴³ que manifestaram preocupação com a inserção de um projeto educacional normativo, o Estado teria aguardado maiores estudos para verificar a vontade desse povo e o impacto que o

⁴³ Suponho que esse comentário refira-se ao que foi posto em um relatório realizado por uma equipe de antropólogos da UFMA, a pedido da Gerência Regional de Santa Inês, financiado pela CVRD e que se refere ao risco de alfabetização em língua portuguesa de um povo com poucos falantes.

empreendimento traria para a cultura Awá. A proposta não revela, no entanto, quais estudos teriam sido feitos e os seus resultados.

Cabe situar que, segundo depoimento do antropólogo RP⁴⁴, os Awá não vinham demandando escola até o ano de 2003. Após uma estada de 15 dias na aldeia Guajá, na companhia de uma funcionária da FUNAI, esse antropólogo teria introduzido a questão da inserção da escola e os Awá teriam concordado em aceitar a presença da escola em sua aldeia. No final do ano de 2003 o referido antropólogo assumiu a coordenação do setor de Educação Escolar Indígena, na SEDUC, tendo então providenciado a elaboração de uma proposta de escolarização para os Awá. Não tive acesso a essa proposta, não consta dos arquivos da SEDUC, nem pude obtê-la com o seu autor.

Essa segunda experiência de escolarização, de acordo com a SEDUC (2005), ocorreu cerca de cinco anos após a elaboração do primeiro projeto de alfabetização pelo CIMI. Uma equipe da SEDUC, composta por um Supervisor de Educação Indígena e uma Técnica da Supervisão de Educação Indígena, deslocou-se para a aldeia Guajá, no período de 19 a 22 de julho de 2005, com a finalidade de reunir-se com os Awá para propor a implantação de um processo escolarização.

A equipe designada para essa tarefa apontou as dificuldades em efetivar a escolarização dos povos indígenas (SEDUC, 2005, p.1):

Fazer educação escolar indígena no Maranhão tem sido uma atividade laboriosa. A laboriosidade dessa atividade está relacionada à questão da especificidade, diferenciação, interculturalidade e do bilingüismo que permeia a educação escolar indígena. A oferta de educação para essa clientela no Maranhão tem alcançado 07 povos, mais de 10.000 alunos, 222 escolas, e atualmente 517 professores. Desses 07 povos, cinco estão classificados como pertencentes ao tronco lingüístico e cultural Macro Jê. Os dois restantes, ao tronco lingüístico e cultural Tupi Guarani. Embora a classificação por tronco lingüístico ajude na identificação dos povos, o pertencimento ao mesmo tronco, não diminui as diferenciações. Ou seja, não podemos assegurar que uma escola para índios Tentehar (Guajajara), deva ser parecida com a escola dos índios Ka'apor, por serem do mesmo tronco lingüístico Tupi Guarani. Da mesma forma, com índios Krikati e Ramkokamekrá, que são do tronco Macro Jê. Na realidade, a diferenciação e a diversidade é a mola propulsora, que comanda a vida dos povos indígenas. Isso acaba jogando por terra, a falsa noção que comumente se emprega, achando que *"índio é tudo igual"*.

A equipe da SEDUC reconhece o pouco conhecimento que possui sobre os Awá:

Pelo pouco tempo de contato, sabemos pouco sobre esse povo, portanto, a atividade que ora propomos, terá como premissa a pesquisa. Essa atividade se dará antes da iniciação do processo de escolarização e durante todo o processo. (SEDUC, 2005, p.2)

⁴⁴ Informação fornecida em abril de 2013.

Apesar de reconhecer o pouco conhecimento sobre os Awá e indicar a necessidade de realizar maiores estudos sobre o povo e de sugerir a realização de parceria para realizar as atividades referentes à implantação da escola, não há documentos, pesquisas e nem indicativos de realização das atividades mencionadas.

No primeiro dia na aldeia, a equipe da SEDUC teria buscado aproximar-se dos Awá e adquirir sua confiança:

Durante todo esse dia, mantivemos uma conversa informal com os índios. Nosso objetivo era suscitar neles a iniciativa de perguntar sobre a implantação da escola. Pretendíamos também, um maior entrosamento, visando adquirir mais confiança, tendo em vista já termos estado nesse posto o ano passado, e nenhum avanço foi dado quanto à reivindicação deles por escola. Dessa forma, brincávamos com as crianças, jogamos futebol com os homens, visitamos a enfermaria e ficamos perto de alguns índios que estavam em tratamento tomando medicamentos. Nossa pretensão era demonstrar proximidade, interesse, para posteriormente, numa reunião formal, fazermos nossa proposta, acerca da implantação de um processo de escolarização para eles. (SEDUC, 2005. p.5)

Pude observar nesse trecho o interesse em entender por que os Awá estavam solicitando uma escola e buscando um reconhecimento positivo dos Awá em relação a SEDUC que não vinha cumprindo as promessas anteriores de implantação da escola. Embora a SEDUC faça referência à reivindicação da escola pelos Awá, não esclarece em que momento e nem de que maneira os Awá teriam efetivado essa demanda.

2.4 As propostas de escolarização Awá?

Os motivos alegados pelas duas instituições para escolarizar os Awá assemelham-se em muitos aspectos. Nos dois casos está posta a preocupação em preparar os Awá, via escola, para enfrentar o contato com o mundo externo. Para tanto, ambas insistem na necessidade do ensino do português. Por outro lado, as duas argumentam a importância da escola como um espaço de valorização da língua Awá e de formação de futuros professores Awá.

2.4.1 A proposta do CIMI

A proposta inicial do CIMI delineava dois objetivos gerais: preparar e conscientizar lideranças e preparar professores, que posteriormente assumiriam a alfabetização das crianças. Esse projeto tinha sua execução prevista para um período de cinco

anos, com início programado para julho de 2000. Ainda hoje está sendo executada, somente na aldeia Awá.

No entanto os implementadores da escola afirmam que muitos além das lideranças quiseram participar e, assim, o público alvo da escola foi sendo modificado. Os objetivos postos inicialmente foram sendo redirecionados para uma perspectiva de escola mais adaptada ao modo de vida Awá, mais preocupada com a formação dos que formam a sociedade Awá. No contexto do processo de reconhecimento da escola Awá, as responsáveis pela experiência redefiniram os objetivos do que chamam de educação Awá:

O grande objetivo dessa educação é preparar a pessoa Awá. Uma pessoa, homem, mulher, com as condições necessárias para ser capaz de suprir suas necessidades de forma autônoma produzindo objetos de que necessita e dominando as técnicas relativas às caçadas, pescarias, coleta e demais papeis sociais que lhe cabem nessa sociedade, conhecimentos sobre as plantas e animais, os caminhos e comunicação nos deslocamentos pela floresta, saber sobre a viagem ao céu, entre outros conhecimentos e técnicas típicas dessa sociedade de caçadores e coletores. (CIMI, 2013, p. 16)

O Projeto inicial do CIMI listava como instituições e entidades envolvidas a FUNAI, as Prefeituras de Bom Jardim e Carutapera, a Gerência Regional⁴⁵, a Gerência de Desenvolvimento Humano⁴⁶, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e o próprio CIMI. Caberia a cada uma dessas instituições as tarefas descritas no quadro abaixo:

Quadro 02: Divisão de tarefas por instituição-Proposta do CIMI

Instituição	Tarefa
CIMI	Formação, preparação e acompanhamento da equipe de professores, e o desenvolvimento do projeto de alfabetização em todas as suas etapas
FUNAI	Apoio logístico e participação na preparação das professoras, disponibilizando uma antropóloga;
Prefeituras (de Bom Jardim e Carutapera)	Contratação ou liberação de professoras para o trabalho, e fornecimento da merenda escolar;
Gerência Regional	Fornecimento do material escolar;
Gerência de desenvolvimento Humano	Fornecimento de material didático e contratação de professoras
CVRD	Transporte das professoras, material didático, custeamento de publicidade de material indígena e fornecimento do equipamento necessário para viabilizar o projeto.

Fonte: CIMI, 1999.

⁴⁵ Gerencia era a forma como era designada a atual Secretaria de Estado da Educação, que tinha repartições em diferentes regiões.

⁴⁶ A Gerência Regional de Desenvolvimento Humano era a forma como era designada a atual Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular.

Na atualidade nenhuma das instituições acima tem sido elencada como parceira, as professoras falaram que as parcerias não foram efetivadas e que o CIMI assumiu a execução das atividades escolares. Há um processo iniciado em 2013, de solicitação de reconhecimento da SEDUC da experiência executada pelo CIMI, que havia sido iniciada a revelia desse órgão.

Por ocasião do processo de reconhecimento da escola conduzida pelo CIMI, o documento elaborado para esse pleito comenta que a proposta de escolarização do povo Awá inicialmente vislumbrava e se comprometia primordialmente com o processo de autonomia do povo Awá. Por isso, o processo de aquisição da escrita apresentava uma dimensão política, uma vez que estava comprometido com a preservação e valorização da cultura e com a autonomia do povo Awá na situação de contato. As autoras colocam que,

Desde o início cuidamos para que o processo de escolarização fosse uma complementação ao processo educativo tradicional do povo. Sabemos pelas experiências de vivência como CIMI junto aos povos indígenas que nessas sociedades os conhecimentos se dão através da educação oral e informal, na rotina da vida diária, na inserção familiar, na comunidade educativa, no valor da ação, no “aprender fazendo”, no valor do exemplo. Todos aprendem com todos. A tradição desses conhecimentos não se constitui em um saber velho e ultrapassado, mas em um modelo vivo e dinâmico que responde perfeitamente ao presente e ao futuro. (CIMI, 2013, p. 15)

As justificativas postas pelo CIMI remetem também aos direitos indígenas. As professoras argumentam que o ato oficial de criação da Escola Awá e o reconhecimento pelo estado inserem-se no conjunto de direitos dos povos indígenas garantidos pelo Estado brasileiro e não deve significar uma ruptura com a forma como a experiência de escolarização vem sendo por elas desenvolvida, que segundo afirmam, está em conformidade com o aparato legal que garante a especificidade da educação escolar indígena no Brasil. Mesmo aparato legal que, como já comentando neste trabalho, é também limitador das especificidades e da diferença.

As professoras acrescentam que o pedido de reconhecimento da Escola Awá se justifica diante da necessidade da continuidade do trabalho, pois os participantes da 1ª turma desejam continuar os estudos, sobretudo aspiram adquirir melhor domínio da língua portuguesa escrita e há uma nova turma composta por 30 jovens que deseja iniciar o processo de escolarização.

2.4.2. A proposta da SEDUC

Os objetivos da proposta da SEDUC podem ser observados no Projeto Político Pedagógico de autoria de Silva (2007). Em produção posterior (SILVA e SILVA, 2009) os autores entendem que a escola seria capaz de proporcionar um preparo para as relações com a sociedade envolvente, o que atenderia ao interesse dos Awá. Para os autores, a escola deve exercer um papel de defesa e mediação entre o mundo tradicional Awá e o mundo não indígena, oferecendo ferramentas para esse povo indígena entender melhor a sociedade envolvente, ao promover o conhecimento mútuo, podendo ser uma ferramenta de boas relações sociais e do reconhecimento das diferenças culturais e sociais. Afirmam ser o processo de escolarização relevante aos Awá, à medida que demonstra o valor da cultura e língua Awá, sendo esta uma questão de reconhecimento e promoção do valor que possuem intrinsecamente.

No caso da SEDUC também foram previstas parcerias para melhor viabilizar a implantação da escola.

Quadro 03: Divisão de tarefas por instituição-Proposta da SEDUC

Instituição	Tarefa
SEDUC	Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem; Contratação de professores e do coordenador das atividades pedagógicas no campo.
Secretaria de Educação de Araguañã	Construção do prédio escolar; Fornecimento do o material didático como carteira e outros equipamentos necessários e da merenda escolar;
UFMA	Acompanhamento mensal das atividades do coordenador e dos professores; Inserção de alunos na escola como campo de estágio curricular

Fonte: SEDUC, 2005

As terras sob a administração do Posto Indígena Guajá, estão jurisdicionadas ao município de Araguañã. A equipe da SEDUC aponta ter observado que havia um relacionamento entre o chefe do executivo municipal e a liderança Awá, intermediado, pelo chefe do Posto Guajá, Sr. FL. Já havia sido efetivado um contato inicial, entre as lideranças Awá e o prefeito municipal de Araguañã, cujo teor foi a solicitação de uma escola. Esse encontro foi reafirmado tanto por lideranças Awá, quanto pelo Secretário de Educação de Araguañã, na reunião realizada na frente do posto de saúde da aldeia.

Essa reunião foi realizada no dia 21 de julho de 2005 e contou com a participação do Secretário de Educação do Município de Araguanã, de NS (missionário da ALEM, linguista, que possuía parceria não formalizada com a SEDUC) e de FL (chefe do Posto Indígena Guajá).

Os acordos de parcerias firmados nessa reunião deixam transparecer um “tipo ideal” de escola, marcado por elementos e organização típicos das escolas dos não-índios, tais como prédio e merenda escolar. Ainda nesse dia, mantiveram contatos com o professor NS, com o Secretário de Educação e o chefe o P.I. Guajá, acerca dos compromissos que cada instituição assumiria no processo de escolarização.

As parcerias não foram estabelecidas conforme o previsto. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) não teve nenhuma participação na elaboração e na execução da proposta. A Secretaria de Educação de Araguanã não construiu o prédio completar, cumprindo o acordo de parceria.

2.5 A quem compete conduzir a escola?

Uma preocupação presente nas duas propostas de escolarização Awá está relacionada a seleção e a formação daqueles que seriam responsáveis pela condução da escola. Nos dois casos havia a previsão do estabelecimento de parcerias com profissionais de universidades que pudessem auxiliar na preparação daqueles que iriam conduzir a escola. Na proposta do CIMI há a previsão de um processo de preparação dos professores, em várias etapas e de busca de parceria com profissionais da linguística. No caso da SEDUC havia a previsão de uma parceria com a UFMA para facilitar a formação dos professores que atuariam na escola.

2.5.1 O CIMI formando os condutores da escola

Na proposta inicial do CIMI o desenvolvimento do projeto de alfabetização, denominado Plano de Ação foi dividido em três etapas e todas elas implicam na formação dos formadores. A primeira consistiria no ensino da língua portuguesa para líderes e futuros professores, com duração de um ano, de julho de 2000 a julho de 2001. Essa etapa objetivava proporcionar um conhecimento adequado da língua portuguesa para alcançar uma razoável comunicação com a sociedade envolvente, tendo no uso de imagens o principal recurso, com

a produção de seis videocassetes, sendo quatro de caráter descritivo e classificatório e dois de caráter conceptual.

A segunda seria a alfabetização dos líderes e futuros professores na língua Awá, com duração de dois anos, de julho de 2001 a julho de 2003, com o objetivo de proporcionar a capacidade de ler e escrever em português e em Awá. É importante ressaltar que alfabetizar consiste em ensinar o alfabeto e utiliza-lo como código de comunicação escrita, portanto só se alfabetiza em uma língua. Neste caso os Awá seriam alfabetizados em português e a língua Awá seria ensinada como segunda língua.

A terceira etapa corresponderia à capacitação dos futuros professores, com duração de dois anos, de julho de 2003 a julho de 2005, com o objetivo de capacitá-los para alfabetizar as crianças e organizar a escola dentro de seus padrões culturais. Não fica claro em que língua vai ocorrer esse processo de alfabetização das crianças.

Para atender aos objetivos postos na proposta inicial do CIMI foi sugerida uma equipe especializada, formada por três professoras indicadas pelo CIMI, por integrantes do CIMI e de outras instituições. Não fica claro no projeto como os integrantes atuariam e quais seriam suas contribuições e atribuições na equipe.

A preparação e capacitação da equipe que nela atuaria teria seu planejamento voltado para atender aos campos antropológico, linguístico e místico. A formação antropológica e linguística é considerada no projeto como extremamente necessária, primeiro, por se tratar de um povo com uma cultura completamente diferente da dos membros que comporiam a equipe, o que exigiria, por parte deles, o conhecimento dos elementos antropológicos e linguísticos básicos para poder abordar uma cultura diferente e se comunicar com seus membros; segundo, por se tratar de um ensino diferente do ensino comum, a equipe deveria possuir um instrumental antropológico e linguístico para efetuar um processo educativo consciente, em total respeito da cultura do povo, procurando evitar, na medida do possível, “as rupturas culturais que podem se verificar em decorrência de seus preconceitos inconscientes”. (CIMI, 1999, p.4)

A “mística da enculturação”, da doação e da dedicação também foi considerada como parte importante na formação da equipe. Nessa perspectiva outros interesses deveriam ser colocados acima do interesse econômico e se voltar com carinho para “outra” cultura, aceitar o “diferente” com simpatia e permanecer num ambiente que lhe é “estranho” e trabalhar com certo entusiasmo.

Para a indicação das professoras foram elencados os seguintes critérios, considerados básicos: *Escolarização, Localização geográfica, Experiência e Mística*. O critério da escolarização baseou-se no diploma de magistério de segundo grau. A localização geográfica foi elencada sob a justificativa de que pelo fato de morarem nas proximidades das aldeias Awá a integração com a questão indígena seria facilitada. O critério da experiência foi um dos que mais me chamou a atenção, pois o projeto aponta que das três professoras indicadas, apenas uma havia desenvolvido trabalho de alfabetização com índios, a segunda teria tido experiência com alfabetização em escolas municipais, ou seja, com não-índios, e a terceira não tinha nenhum tipo de experiência no campo da educação escolar.

O último critério, a Mística, referia-se ao fato de que uma das três professoras indicadas era membro do CIMI e as outras duas integravam a pastoral indigenista da diocese de Zé Doca. Ao que tudo indica, o místico nesse projeto coloca-se como sinônimo de religião católica.

O trabalho foi previsto para se efetuar, inicialmente, nos postos Tiracambu, Awá e Guajá, em forma de revezamento. E, devido ao pouco tempo de contato dos Awá que viviam no posto Juriti, ficou para uma etapa posterior.

A preparação das professoras foi prevista para ser organizada em várias etapas: *preparação preliminar, preparação antropológica, preparação linguística, estágio preliminar, avaliação e diagnóstico, fase preparatória do material didático e metodologia*.

A preparação preliminar consistiria na visita aos postos Awá e Guajá, programada para o período de 15 a 18 de dezembro de 1999, objetivando estabelecer o primeiro contato e, como exposto no projeto, aproveitar para adquirir uma visão superficial da situação dos índios e do “campo” de trabalho.

Para a preparação antropológica foram previstas leituras acompanhadas e a participação no Curso de Indigenismo, programado pelo CIMI para o período de 10 a 31 de janeiro de 2000, objetivando adquirir uma visão sobre a questão indígena e os conhecimentos básicos da antropologia, além de leituras específicas sobre os Awá, que seriam assessoradas por uma antropóloga. No projeto não fica indicada quem será a antropóloga que irá assessorar o trabalho. O fato de ser antropóloga é posto como condição suficiente para que conheça os Awá.

A preparação linguística foi dividida em duas etapas. A primeira consistiria num estudo preliminar da língua Tentehar, realizado através do acompanhamento, por um período de cerca de um mês, das aulas de alfabetização ministradas às crianças da aldeia Piçarra Preta,

com a finalidade de aprender a língua desse povo e os aspectos técnicos e culturais da alfabetização. As primeiras noções sobre língua Tupi a equipe obteve junto a professora Alzenira Guajajara⁴⁷, iniciando os estudos a partir da língua Tentehar. As bases linguistas sobre a língua Awá foram dadas por Ruth Monserrat⁴⁸. Posteriormente, Marina Magalhães⁴⁹, quando era mestranda em linguística na Universidade de Brasília (UNB), passou a prestar assessoria linguística ao projeto.

O projeto não apresenta nenhuma justificativa para o fato da preparação linguística ser feita em outra língua, que não a Awá. Suponho que essa escolha deve ter sido feita em razão de a língua Tentehar ser da família linguística, em que foi classificada a língua Awá, a Tupi-Guarani e já haver professoras Tentehar com domínio no ensino dessa língua. No entanto, essa estratégia remete para uma compreensão de que os índios são iguais e domínio de uma língua indígena permitiria a compreensão das demais.

2.5.2 A SEDUC e a montagem da equipe

No que se refere à equipe que iria conduzir a escola da SEDUC, NS, missionário da ALEM, foi contratado como professor responsável por todas as atividades a serem desenvolvidas na escola. Na proposta de implantação da escola a SEDUC sugeriu que fosse estabelecida uma parceria com a UFMA, através do Departamento de Sociologia e Antropologia ou do mestrado em Ciências Sociais, focalizando mais especificamente o Grupo de Pesquisa “Estados Poliétnicos e Políticas Públicas: as políticas de educação e saúde indigenista”⁵⁰, coordenado pela professora Elizabeth Maria Beserra Coelho. A parceria teria o objetivo de efetivar atividades de estágio dos alunos participantes do grupo, que poderiam ser contratados como professores pela SEDUC. Ainda no âmbito dessa parceria é sugerida a participação da profa. Elizabeth nas atividades de acompanhamento mensal das atividades de alfabetização⁵¹.

Como já mencionado nenhuma das parcerias previstas foi efetivada, e o professor NS assumiu as atividades escolares como contratado da SEDUC, e sua esposa LS passou a atuar como voluntária. Em 2015, outro missionário da ALEM, um indígena da etnia Bakairi,

⁴⁷ Professora da Escola da Aldeia Piçarra Preta, Terra Indígena Pindaré.

⁴⁸ Linguista, Professora aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assessora Linguística de vários projetos de Educação Escolar Indígena.

⁴⁹ Atualmente é professora da UNB.

⁵⁰ O grupo coordenado pela professora Elizabeth Coelho está registrado na plataforma do CNPq com o nome de Estado Multicultural e Políticas e Públicas.

⁵¹ Segundo a Profa. Elizabeth Coelho (entrevista em 2013) essa parceria não foi efetivada.

passou a atuar como voluntário nas atividades escolares, e atualmente é contratado da SEDUC como professor.

O professor NS é linguista, formado pela ALEM, organização reconhecida por formar linguistas para trabalhar na tradução da bíblia, e ainda cursou Graduação em Letras, na Universidade Estadual do Maranhão, juntamente com sua esposa LS. Em 2009 defenderam juntos uma monografia sobre a experiência de alfabetização dos Awá da aldeia Guajá.

2.6 Os fundamentos e estratégias de escolarização

A experiência desenvolvida pelo CIMI foi iniciada, na aldeia Guajá, sem que houvesse a construção de um Projeto Político Pedagógico, cuja elaboração vem sendo adiada para após o reconhecimento formal da escola. No caso da SEDUC o Projeto Político Pedagógico foi elaborado logo no início.

A construção de um Projeto Político Pedagógico para uma escola Awá implica em um esforço de tentar articular exigências legais do sistema educacional com as necessidades, propósitos e expectativas dos Awá. Isso requer um conhecimento do povo onde a escola será efetivada, o que a equipe do CIMI alegava não possuir. No caso da SEDUC, o profissional que assumiu a escola já tinha contato com os Awá e domínio da língua desse povo.

2.6.1 O CIMI definindo os rumos da escola Awá

A definição dos rumos da escola no caso do CIMI foi se dando a partir do que a equipe responsável considerava ser o interesse dos Awá. Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 30) afirmam que os Awá esperavam com a escola aprender a leitura e a escrita na língua portuguesa para conhecer dinheiro e poder efetuar compras, vendas e trocas, assim como participar de reuniões referentes aos direitos indígenas. Acrescentam que havia também a expectativa de ocupar funções como as de professor e agente de saúde indígena, que eram ocupadas por não índios.

O projeto da escola foi sofrendo modificações ao longo do seu desenvolvimento e, em 2013, por ocasião do processo de reconhecimento da escola, a equipe afirmou a necessidade da construção do Projeto Político Pedagógico, a ser elaborado em conjunto com os Awá. Afirma o CIMI que a continuidade do trabalho prevê a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Awá, a ser construído em oficinas com os Awá. No processo de

alfabetização em curso não houve a participação dos Awá na elaboração da proposta. Colocam, ainda, que os Awá querem e buscam o reconhecimento de todo processo de escolarização vivenciado por eles.

Apesar da ausência de um Projeto Político Pedagógico os textos produzidos pelo CIMI relativos a escola Awá traçam princípios e estratégias de ação. Inspiradas por Paulo Freire ao indicar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, as professoras que conduzem o processo apontam que no caso da escolarização Awá este preceito se constitui como fundamento da prática pedagógica. E foram direcionando a escola afirmando priorizar o mundo dos Awá e a visão deles sobre este mundo como o eixo de todo o processo pedagógico e, como exemplo da leitura do mundo feita pelos Awá, fazem a seguinte descrição,

(...) para representar o conjunto unitário, indicaram os animais que andam só como a cotia, a preguiça, o veado e outros; para representar o número dois, indicaram as aves que vivem em pares como as araras; para representar a quantidade três ou mais, indicaram os macacos, porcos, quatis e outros. Os Awá contam até três, a partir daí utilizam o termo “*ha’i tate*” para indicarem muitos (CIMI, 2013, p. 49)

O princípio básico do ensino aprendizagem é indicado como sendo o processo de ação-reflexão-ação, o qual, segundo as professoras, partiu sempre da prática concreta dos Awá, das suas concepções, da situação pós-contato e da situação de cada um para, em seguida, teorizar sobre a realidade, buscando entender e compreender as suas várias dimensões. Após esse exercício os alunos são convidados a voltar à sua prática com um novo olhar, ou seja, instrumentalizados para que possam realizar uma análise mais profunda da realidade onde estão inseridos a fim de intervir para transformá-la. Segundo as professoras, este processo acontece de forma dialógica e suscita muitos questionamentos e inquietações por parte dos participantes (CIMI, 2013, p. 53).

Apresentam a seguinte dinâmica:

A partir da discussão sobre um mito, uma história de caçada, um relato de invasor dentro da terra indígena ou outros assuntos, era produzido um texto que podia ser feito de forma coletiva ou individual. Este era registrado em papel pardo pelas educadoras ou gravado para posterior transcrição. Apresentado em sua forma escrita por meio de cartaz, era lido várias vezes incentivando a reação dos Awa (correções a partir da leitura do professor, perguntas, etc). Depois, era feito um trabalho de decomposição do texto em frases, palavras e sílabas. Em seguida, era proposta a atividade de formação de novas palavras. Em alguns casos o nome de uma pessoa era escolhido. Apresentado em cartaz todos eram estimulados a reagir sobre a história daquele nome, o seu significado, sua família, seu grupo familiar, a história do grupo familiar, etc. Por fim o nome era decomposto em suas sílabas e novos nomes eram formados. (CIMI, 2013, p. 53-54).

Afirmam as professoras que buscam integrar as dimensões semânticas, sintáticas, fonográficas e conceituais, e acreditam que a aquisição da escrita se deu mediante um processo de construções sucessivas,

A escrita espontânea do educando era respeitada, assim como as suas reflexões sobre a língua. Ele era incentivado a, a partir da análise de seus escritos, se auto-avaliar identificando seus avanços e dificuldades. A avaliação das produções também acontecia de forma coletiva, estimulando uma postura investigativa sobre a língua, num espírito de colaboração coletiva. Eles também eram os informantes para o estudo da língua e, aos poucos, foram compreendendo que possuíamos um código escrito e que a língua Awa Guajá também poderia ser escrita. (CIMI, 2013, p. 54).

Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 28) colocam que desde o início cuidaram para que o processo de alfabetização fosse uma complementação ao processo educativo tradicional Awá. Reconhecem que nas sociedades indígenas os conhecimentos se dão através de educação oral e informal, na rotina da vida diária, na inspeção familiar, na comunidade educativa, no valor da ação, no “aprender fazendo”, no valor do exemplo, onde todos aprendem com todos (CIMI, 2013, p. 14),

Sabemos que, nessas sociedades os conhecimentos se dão através da educação oral e informal, na rotina da vida diária, na inserção familiar, na comunidade educativa, no valor da ação, no aprender fazendo... Todos aprendem com todos.

No entanto, na proposta inicial as aulas previam a introdução de um conhecimento escrito, baseando-se num modelo formal de educação escolar, no qual a oralidade era pouco valorizada.

Como estratégia metodológica afirmam que foram adaptando as atividades da escola “ao máximo para elementos da cultura”. Para tanto faziam uso de mitos, dramatizações, frases e palavras geradoras. Coelho, Correia e Pinto (2000), fazem referência a cartazes que encontraram afixados nas paredes da enfermaria da aldeia Guajá onde estava descrito, em português, o mito de *Mayra*⁵². Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 30) afirmam que a língua portuguesa foi utilizada como língua de instrução oral, no entanto o que foi observado por Coelho, Correia e Pinto (2000) sugere que na prática houve instrução escrita do português.

Outra estratégia de condução da escola apontada foi a metodologia participativa de trabalho. As professoras acreditam que a sua inserção nas atividades do povo constituiu uma dimensão essencial do processo, pois a imersão cultural vivenciada possibilitou o conhecimento da língua e cultura dos Awá. Apontam que os períodos passados nas aldeias

⁵² Mito fundador dos povos Tupi cf **WAGLEY**, Charles e **GALVÃO**, Eduardo *Os Índios Tenetehara - Uma cultura em transição*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura. 1955.

eram considerados como momentos formativos intensos, já que havia a participação dos Awá como docentes. Assim, colocam que o aprendizado repercutia nas temáticas abordadas nos encontros/aulas e nas conversas (CIMI, 2013, p. 44).

Ainda sobre o processo de ensino aprendizagem Awá, as professoras colocam,

Os meninos recebem o primeiro arco da mãe, o segundo do pai e o terceiro, geralmente é de sua confecção. Ele treina junto ao pai, junto as outras crianças, as habilidades necessárias para uso do arco e flecha, como também os ensinamentos sobre as caças, a floresta, as flechas. As meninas, pela observação das atividades das mulheres, aprendem a identificar as palhas para a confecção dos diversos utensílios e aprendem a confeccioná-los. A postura sempre é a de aprender, ensinar o aprendido a quem não sabe e continuar aprendendo a partir da convivência, da observação e da imitação, repetir histórias, o que se viu e ouviu quantas vezes for necessário até que todos estejam contemplados (CIMI, 2013, p. 15-16).

As professoras afirmam, ainda, ter conhecimento de que os povos indígenas têm peculiaridades culturais muito específicas, como o modo de organizar o tempo, que difere da maneira utilizada pelas sociedades ocidentais, que vivem regidas pelo tempo cronológico. Colocam que um projeto educacional precisa respeitar o tempo de cada povo e sua forma de buscar suas pedagogias para que a escola não se torne um elemento externo, um corpo estranho, mas sim uma força na comunidade, de manutenção da identidade cultural, de luta pelo território e um apoio na resistência de cada povo. (CIMI, 2013, p. 4)

Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 30) reconhecem que no decorrer do processo de escolarização os Awá logo perceberam que o ritmo diário das aulas não dava para ser compatibilizado com a “falta de comida”. Acrescentam que

Os primeiros conflitos envolvendo a lógica do sistema de leitura e escrita levou-os a decepção. Zangas, abandonos temporários do espaço das atividades, e frases como ‘eu não vou conseguir aprender’ foram acontecendo.

Na fase inicial do processo de alfabetização as professoras já haviam percebido que em uma das aldeias onde a população era em menor número, o ritmo das aulas não se adequava a dinâmica de trabalho na aldeia, pois os alunos eram também os responsáveis pela obtenção dos alimentos. A ida a escola provocava falta de alimento.

Sobre a relação dos Awá, do P. I. Awá e do P. I. Tiracambu, com os Tentehar⁵³, as professoras colocam que, no ano de 2007, ocorreu uma tentativa dos Tentehar (T.I. Caru/Pindaré) de implantar entre os Awá o mesmo modelo de escola existente em suas aldeias, com a proposta de professores Tentehar assumirem as aulas para os Awá. Para as

⁵³ A Terra indígena Caru, na qual estão localizados os postos indígenas Awá e Tiracambu, é dividida por Tentehar e Awá, fato que ajuda a explicar a relação tão próxima entre esses dois povos.

professoras, estas foram ações desrespeitosas para com a autonomia do povo, o que têm gerado pressões no sentido de que a Escola Awá seja reconhecida pelo estado do Maranhão.

No processo de reconhecimento dessa escola, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Nº 9/2015⁵⁴, foi relatado por Rita Gomes do Nascimento, que discute as orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais, aponta que,

O tema “processos educacionais para povos indígenas de recente contato” recebeu tratamento inicial neste colegiado por meio de consulta encaminhada, em janeiro de 2014, pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sobre a possibilidade de as escolas indígenas serem criadas com a natureza de escolas comunitárias. A consulta foi referenciada na experiência de uma escola criada pelo CIMI, na Terra Indígena Caru, localizada no Estado do Maranhão, entre o povo Awá Guajá. (CNE, p. 1)

Em 23 de abril de 2015, designada pelo CNE, a relatora participou de uma audiência pública, a convite do Ministério Público Federal no Maranhão (MPF/MA), para tratar da “Educação Escolar Indígena” no Maranhão, em especial a situação educacional dos Awá Guajá. Participaram, além do MPF/MA, representantes da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, do CIMI e representantes indígenas, estes últimos, em sua maioria, do povo Awá. Além dessa audiência foram realizadas outras reuniões com intuito de discutir a questão da educação escolar para os Awá. O parecer da relatora se baseou nos documentos e leis que regem a educação escolar para povos indígenas, em documentos elaborados pelo CIMI sobre a experiência de escolarização Awá que realizam e em documentos da FUNAI sobre as ações educacionais do órgão direcionadas para povos de recente contato.

Sobre o trabalho realizado nas aulas as professoras colocam que dos relatos e conversas eram escolhidas palavras a partir de seus significados culturais e linguísticos e de suas dificuldades fonéticas, e que em sua maioria essas palavras mantinham certa estabilidade e permitiam trabalhar a base silábica sem muita complexidade para elas, em aprendizagem da língua, e para os Awá que podiam construir suas hipóteses sem nenhuma experiência com o mundo da escrita alfabética. Assim descrevem como era realizado o trabalho,

Após a identificação e escolha de palavras geradoras acontecia a apresentação das palavras, seguida de sua decomposição em sílabas. Inicialmente com a ajuda de cartões formavam um texto, o qual era lido, discutido e interpretado, ou o processo inverso, o texto, as frases, as palavras, as sílabas (CIMI, 2013, p. 52).

⁵⁴ Constante do processo Nº 23000.005866/2015-05, aprovado em 07/10/2015, que tem como interessados a FUNAI e o CIMI.

O mesmo procedimento foi realizado no início do trabalho de alfabetização, a partir de palavras geradoras extraídas dos mitos, com base no método analítico global. Esse método analítico global é definido pela equipe do CIMI como o processo lógico no qual predomina a análise do todo para as partes menores e afirmam que sua prática tem sido objeto de frequente reinvenção e experimentação. Houve uma tentativa de partir das partes menores (as sílabas) para as palavras e frases, mas logo voltaram à unidade maior (o texto).

A produção coletiva de textos, segundo as professoras, tornou-se uma atividade extremamente elaborada. Acrescentam que cada produção implica na interação dos educandos com o texto narrado a partir de uma atividade, fato, aspecto da cultura, ao mesmo tempo em que ocorre a interação dos educandos entre si, na discussão oral do que seria escrito, registrado, discutido até que se tornasse consenso de todos os envolvidos nas produções coletivas de textos (CIMI, 2013).

Atualmente há a preocupação por parte da equipe do CIMI em situar os fundamentos legais da escolarização. Apontam os artigos nº 231 e 232 da Constituição de 1988, que reconhecem aos povos indígenas o direito à própria terra, à própria cultura, à própria organização e à própria educação, como seus pressupostos legais. A luta pelo reconhecimento da escola motivou a construção de princípios pedagógicos que orientem a prática escolar.

As professoras do CIMI afirmam que os fundamentos para o funcionamento da escola entre os Awá são baseados nas seguintes características: multietnicidade, pluralidade e diversidade cultural e os princípios que regem a organização de uma escola indígena que são a especificidade, o bilinguismo e /ou multilinguismo, a interculturalidade e a comunitariedade. Assim, partindo dos pontos citados, colocam que a proposta pedagógica da educação Awá-Guajá tem como princípio o respeito aos processos próprios do povo, contribuindo para a construção da escola no Awá no contexto da situação de pós-contato. (CIMI, 2013)

Foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão (CEE/MA) a proposta pedagógica da escola do povo Awá-Guajá, então caracterizada por um processo educacional comunitário (não especificam o que é esse processo educacional comunitário⁵⁵), específico e diferenciado, pautado no respeito à vida e a cultura dos Awá.

⁵⁵ O entendimento do FUNDEB indica que instituições comunitárias são aquelas constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Fonte: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/fundeb/entidades_conveniadas.pdf

Para que a escola Awá seja reconhecida, as professoras argumentam a necessidade da continuidade do trabalho de escolarização desenvolvido há 14 anos (CIMI, 2013).

Sobre o trabalho desenvolvido na escola colocam que,

(...) o trabalho buscou respeitar os ciclos econômicos através de um ensino que tivesse sempre, como ponto de partida e de referência, a sua cultura, os seus mitos, as suas crenças, seus costumes e sua pedagogia, através de um processo de escolarização que fosse verdadeiramente diferenciado e específico (CIMI, 2013, p. 18)

Explicitam seu entendimento sobre o processo de alfabetização que executam,

O trabalho de alfabetização entendido na perspectiva do letramento partiu da vivência do povo Awa, respeitando-se o seu calendário econômico e cultural. Buscava-se compreender continuamente a realidade e sua dinâmica e, ao mesmo tempo, oferecia-se aos indígenas elementos para que eles pudessem fazer a leitura da realidade além da aldeia, avaliando as consequências da interação com essa realidade e seus atores, tendo sua realidade específica como ponto de partida e referência. (CIMI, 2013, p. 37).

A equipe aponta que a aquisição e uso da escrita foram orientados por meio dos temas geradores escolhidos no contexto sociocultural do povo, que originaram as produções textuais coletivas, permitindo trabalhar a sentencição e as dimensões semântica e fonográfica, assim colocam que

(...) Para a escrita foi elaborada uma proposta ortográfica da língua em conjunto entre as educadoras, a assessoria linguista e os Awa, por meio de estudos e reflexões sobre a língua (frases, narrativas espontâneas e direcionadas, expressões, nomes próprios...). As reflexões dos Awa, fundamentais na percepção das diferenças linguísticas existentes e consideradas na liberdade de grafar, foram importantes em todo o processo de construção da escrita no processo de letramento (CIMI, 2013, p. 34).

Ainda sobre o uso da escrita acrescentam,

A escrita na língua materna foi utilizada com diversas finalidades: para escrever bilhetes entre as aldeias para avisar da chegada de alguém, enviar e saber notícias; para quem se encontrava em tratamento na cidade; para pedir algum presente a um amigo não indígena distante; para registrar conhecimentos da cultura e aspectos da realidade sócio econômica do povo; para registrar a solidariedade com outros povos indígenas; para expressar sua opinião acerca do modo como são tratados pelos não indígenas em espaços de atendimento à saúde; para registrar experiências em intercâmbios interculturais; textos sobre a 'escola'; relatos de atividades pessoais e coletivas realizadas na comunidade; registro sobre ações de fiscalização e protestos; para registrar um fato ocorrido na aldeia; para escrever documentos- denúncias aos órgãos públicos; para a grafia dos nomes de seus filhos para o atendente de saúde local, entre outras. (CIMI, 2013, p. 37).

As professoras colocam que verificaram que há uma “copiosa” produção Awá de documentos críticos sobre sua condição atual e a assistência que lhes é prestada; outros

documentos expressam uma opinião crítica sobre a realidade em que vivem outros povos indígenas no Brasil, como a situação dos Kaiowa Guarani (CIMI, 2013).

Em relação ao domínio do português oral, as professoras avaliam que é cada vez mais crescente o seu uso, o que segundo elas pode ser observado no diálogo com os não indígenas tanto nas aldeias, como em reuniões formais e na relação intercultural nos povoados do entorno da terra indígena. Acrescentam que os Awá que passaram pelo processo de escolarização, com frequência, assumem a tarefa de ser interlocutores entre os não indígenas e a comunidade. São também intérpretes de pesquisadores de várias Universidades que chegam às aldeias. Recepcionam diferentes tipos de visitantes e interagem na segunda língua com estas pessoas e com os funcionários da FUNAI e da SESAI destacados para atendê-los. (CIMI, 2013)

Os bilhetes e documentos escritos em língua Awá, direcionados aos de “fora”, não indígenas e de outros povos, eram sempre acompanhados por um texto traduzido em português elaborado pelas professoras.

Segundo apontam as professoras, a equipe assumiu a postura de mediadora e facilitadora no processo de ensino, levando os participantes a refletir sobre a sua própria escrita, sobre os seus avanços e dificuldades, buscando contribuir na criação de acordos sobre o sistema de escrita esclarecendo e fazendo perceber que a escrita alfabética é uma convenção e que nem sempre se escreve como se pronuncia (CIMI, 2013). Acrescentam que as funções de educadores e educandos aconteceram de forma complementar, na qual a equipe aprendia com os Awá sua língua e as educadoras ensinavam o português oral, entendidos por elas como um sistema de reciprocidade em constante diálogo (CIMI, 2013).

A Matriz Curricular específica da Escola Awá foi construída pela equipe com três áreas de conhecimento, que foram trabalhadas durante esses anos de execução e os componentes curriculares estão representados no Quadro 4. Pretendem que essa matriz seja utilizada na escola comunitária da qual pleiteiam o reconhecimento do CEE-MA. Além disso, indica que a organização curricular obedeceu ao princípio da interdisciplinaridade, contemplando vários eixos temáticos como: modo de viver/história do nosso povo; direito à terra e a cidadania; Natureza, produção e trabalho; estrutura social e política (lideranças, organização política, religiosa e parentesco); nossa cultura (arte, patrimônio e identidade).

Quadro 04: Matriz curricular da proposta de escola comunitária

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> – Língua Awa Guajá: relatos mitológicos; relatos da vivência cotidiana; história do nome; organização por grupos familiares; história do contato; relações com os parentes, documentos de denúncia; documentos reivindicatórios. Sistematização dos conhecimentos a respeito das relações socioambientais e dos conhecimentos ecológicos. – Língua Portuguesa: diálogos necessários em interações com não índios; conhecimentos dos diversos estilos do Português falado; aquisição da escrita do Português, semelhanças gráficas e fonéticas das línguas Awa e Português. – Artes: Materiais necessários e técnicas de cestaria, plumária e tecelagem, usos rituais. Ilustração de textos escritos. Atividades lúdicas. Confecção de Artefatos (saia, abano)
Ciências da Natureza e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> – Fauna e Flora das Terras Awa – Biodiversidade; relação dos Awa com os animais e vegetais; – Modo de Vida dos Animais; – Relação dos Awa com a Mata: plantas medicinais, plantas alimentícias; – Relações ambientais entre flora e fauna; – Cadeias alimentares; – Meio ambiente – relação dos Awa com a Natureza; – Medicina tradicional; – Alimentação tradicional; – Relação dos Não índios com a Natureza; – Corpo Humano; – Água; – Higiene e Saúde; – Doenças não indígenas: DST e outras; – Noções numéricas (quantidade, conjunto, correspondência entre quantidade e numeral); – Formas geométricas; – Tamanho; – Dinheiro – valor monetário, valor de troca.
Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> – Histórias Mitológicas dos Awa; – Modo de Vida dos Awa – Organização Social, Grupos familiares, Rituais, Calendário socioeconômico Awa, Divisão Social do Trabalho entre homens e mulheres; – História do Contato com os não índios; – História do Contato com outras etnias; – Histórias do Cotidiano; – Povos Indígenas no Maranhão; – Povos Indígenas no Brasil; – Direitos dos Povos Indígenas; – Movimento dos Povos Indígenas; – Identidade, território e relações sociais; – Organização da sociedade brasileira; – Representação cartográfica das terras Awa; – Conhecimento geográfico dos Awa: pontos de orientação, localização das aldeias e dos locais significativos; – Relações com a terra.

Fonte: CIMI, 2013.

É possível perceber que a Matriz construída pelas professoras apesar de indicar priorizar os conhecimentos próprios Awá, reproduz a forma ocidental de organizar conhecimentos. A organização na matriz das áreas de conhecimento em Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Sociais é muito semelhante ao modo como o MEC construiu a base nacional comum de conhecimentos para o Ensino Médio⁵⁶, a qual agrupa áreas de conhecimento divididas em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. As três áreas de conhecimento elencadas na matriz não representam a forma como os Awá constroem seus conhecimentos, mas a forma como a sociedade ocidental tem construído e organizado seus conhecimentos.

É possível perceber que as professoras ao colocar o nome Awá juntamente ao componente buscam dar um caráter próprio dos Awá para os conhecimentos elencados, a adição do nome Awá não torna estes conhecimentos Awá.

Destaco ainda alguns outros pontos que chamaram minha atenção. O primeiro se refere aos componentes curriculares da língua Awá, que tem como itens, documentos de denúncia e documentos reivindicatórios, o que indica que esses conhecimentos se dariam durante o ensino da língua Awá. É interessante apontar que documentos com estas características e propósitos, em geral, são elaborados em português uma vez que se destinam a órgãos e instituições não indígenas, que desconhecem a escrita da língua Awá. Além disso, ao “reivindicarem escola” os Awá desejavam obter o conhecimento em português com o intuito de elaborar documentos com essas características.

O segundo ponto que destaco é o uso de alguns termos que referem a modos específicos de conhecimentos ocidentais, como por exemplo, o termo medicina tradicional, a palavra medicina remete a um tipo de conhecimento ocidental que lida com noções de saúde e doença. Da mesma forma os termos higiene, meio ambiente, corpo humano, noções numéricas, fauna e flora, formas geométricas, dinheiro, e outros termos acompanhados ou não do nome Awá, são conhecimentos construídos fora da vida Awá.

A área denominada Ciências Sociais é também construída a partir de noções não Awá, os conhecimentos elencados, tais como, Povos Indígenas no Maranhão; Povos Indígenas no Brasil; Direitos dos Povos Indígenas; Movimento dos Povos Indígenas; Identidade, território e relações sociais; Organização da sociedade brasileira e representação

⁵⁶ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

cartográfica das terras são, também, conhecimentos que foram construídos fora do contexto Awá.

Sobre a construção do calendário escolar, as professoras indicam que a organização curricular foi feita de acordo com o calendário do povo Awá. Afirmam ter considerado também as reivindicações e as expectativas dos Awá, respeitando seus ciclos socioculturais e econômicos, de forma que a escola não se constituísse uma instituição imposta, que desestruturasse o modo de vida dos Awá. Segundo as professoras isso permitiu que a escola, embora representasse uma grande novidade dentro de sua organização grupal, fosse se incorporando naturalmente como uma complementação de suas atividades conforme o calendário sociocultural e econômico (CIMI, 2013).

Ainda sobre a organização do calendário, as professoras colocam que os Awá têm seu calendário sociocultural e econômico influenciado pelos períodos chuvoso e de estiagem. No período chuvoso, que corresponde aos meses de dezembro a maio, passam mais tempo na floresta. No período de estiagem (junho a novembro) passam mais tempo na aldeia. As atividades realizadas em cada período são detalhadas pelas professoras da seguinte forma,

a) Período da Chuva (inverno): Há poucas pescarias devido à cheia do rio e a cor da água que fica escura; as caçadas são menos demoradas; nas roças há colheita de milho, mandioca e abóbora; coleta de produtos da floresta como bacuri, cupuaçu, pequi, cacau. Há uma grande quantidade de piuns; doenças respiratórias; acidentes com picadas de cobras, principalmente jararaca; colheita do arroz e milho. As famílias se deslocam para a floresta onde realizam a caçada do guariba para o moqueio; as pescarias e coletas são realizadas em períodos que variam de 15 a 30 dias. Também acontece nesse período a caça de espera ao tucano (ave ritual) para realizar o ritual de Ida ao Céu. É um período de muitos frutos.

b) Período de Sol (verão) tempo de estiagem: nas noites acontece o ritual de Ida ao Céu realizado durante todo o semestre; homens e mulheres participam; é também um ritual de passagem dos adolescentes para a fase adulta. São realizadas atividades nas roças: broca, secagem, queimadas, limpeza, plantio; os jovens são os que se dedicam mais a estas atividades, que requer muito tempo e dedicação dos mesmos. Neste período as atividades de caça ocorrem, em sua maioria, de espera durante a noite de animais como a paca, veado, tatu, anta; as pescarias são diárias e também noturnas com uso de anzóis e tarrafas, flechas, arpão e ximbó. É também o período das floradas, período de coleta de variados tipos mel. Frutos como o açaí e bacaba marcam esse período na alimentação dos Awa. O trabalho das mulheres neste período consiste em extrair palha de tucum para a confecção de rede tradicional, corda para arco do homem, saia tradicional, bolsas, cordas, adornos rituais, entre outros. Os adolescentes fazem tocaias, (tapiri/casa de palha) para caçar passarinhos. (CIMI, 2013, p. 58-59).

As atividades escolares, segundo as professoras, entremeiam-se às atividades próprias do calendário Awá, buscando não desestruturar o seu modo de vida e sua organização social. Acrescentam que a organização da escola em etapas modulares, próprias

da Pedagogia da Alternância⁵⁷, facilitou este modo de configuração das atividades escolares. Consideram que as atividades sociais e econômicas dos Awá constituem espaços e tempos formativos próprios da educação indígena, aos quais a escola deve se somar (CIMI, 2013, p. 59).

No entanto, a escola tem inserido uma nova dinâmica na aldeia. Um exemplo disso é que os Awá evitam realizar longas expedições de caça para não perder as atividades escolares. FB relatou que observou os homens da aldeia Tiracambu saindo para uma expedição de caça e supôs que retornariam somente no dia seguinte. Ao final da tarde retornaram para não perder a aula. A mesma pesquisadora comentou em decorrência das atividades escolares os Awá incorporaram a divisão do tempo em semanas, com dias úteis e dias de descanso. Os dias de aulas são de segunda a sexta, e sábado e domingo não são dias de aula.

2.6.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola da SEDUC

A proposta político-pedagógica da SEDUC para a escola Awá foi elaborada pelo professor NS e por sua esposa. Sustenta-se no argumento que toda escola deve ser movida por uma política pedagógica, devendo ter como norte seus objetivos e finalidades. A partir da vivência que já tinha com os Awá, o professor NS, apresenta as características que deveria assumir uma escola Awá, cotejadas a partir de questões que afirma ter colocado para esse povo.

Nesse Projeto Político Pedagógico da escola está posto que a escola seja defensora, mediadora, valorizadora e inovadora. A escola “defensora” serviria como instrumento de defesa no contato com os não-índios, proporcionando um preparo melhor para a relação com a sociedade envolvente,

A resposta dos alunos à pergunta “por que vocês querem uma escola?” foi unânime: “para não sermos enganados pelo branco”! Vimos por essa declaração que o desejo dos guajá é ter na escola um instrumento de defesa em seu contato com os não-indígenas. (SEDUC, 2007, p.12)

⁵⁷ A Pedagogia de Alternância é uma proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>. Consultado em, 09/03/2016.

A escola “mediadora” remete para a mediação entre o mundo tradicional Awá e o mundo dos não-índios, que se daria a partir da promoção do conhecimento mútuo. Nessa perspectiva, a escola seria uma ferramenta para boas relações sociais e de reconhecimento das diferenças culturais e sociais.

A escola “valorizadora” teria a função de promoção da cultura e língua do povo. Admite que, inicialmente, os Awá não reconheceram a função valorizadora da escola, pois estão mais preocupados em adquirir bens dos não-índios. Mas, acredita que ao longo do processo irão perceber que a manutenção e valorização de seus conhecimentos e elementos culturais e linguísticos se tornarão uma poderosa ferramenta de manutenção e garantia de existência como “grupo social diferenciado”.

A escola “inovadora” sustenta-se no argumento de que não é possível implantar um programa de educação escolar indígena sem trazer em seu bojo elementos de inovação. Alega que a escola formal, por seu caráter externo, é em si mesma uma inovação junto aos povos indígenas. O projeto argumenta que a escola não deve se constituir como uma entidade substituidora de formas tradicionais de transmissão de conhecimento, tendo o papel de valorizar, respeitar e fortalecer os conhecimentos tradicionais, e transmitir outros que possibilitem a incorporação de elementos externos. A característica dinâmica da cultura é utilizada para fundamentar que os povos indígenas poderão absorver as novas formas e incorporar novos elementos em seu próprio benefício (SILVA e SILVA, 2009).

Resume que o melhor modelo a ser empreendido seria o de uma escola multilíngue multicultural. Mas, não são descritos os preceitos de uma escola com essas características.

O eixo da proposta é de uma *Educação Bilíngue Intercultural*, que tem como objetivo começar pelo conhecido, a cultura e a língua Awá, sendo o desconhecido, a cultura brasileira e a língua portuguesa, paralelamente, introduzidas, com o uso do material de apoio que são os mesmos livros distribuídos às escolas da rede pública de ensino pela SEDUC. Como já foi criada dentro do Sistema Nacional de Educação, conduzida pela Supervisão de Educação Indígena da SEDUC, deveria pautar-se pelos documentos legais relativos a escolarização indígena.

Diferentemente da escola do CIMI, a da SEDUC não demorou tanto tempo para elaborar o Projeto Político Pedagógico, o que ocorreu em maio de 2007. Consta como sendo de autoria de Norval de Oliveira Silva. No entanto o referido projeto não apresenta uma matriz disciplinar e não faz referência a sua construção. Está estruturado seguindo três pontos

principais: povo e cultura; histórico da educação escolar Awá-Guajá e a proposta político-pedagógica para a escola Awá-Guajá.

O Projeto Político Pedagógico da escola do P.I. Guajá, assim como a proposta preliminar de alfabetização Awá feita pelo CIMI, foi elaborado sob o argumento de que os Awá tem manifestado o desejo de ter um projeto de educação escolar. Assim como nos documentos anteriores, não revela em que ocasiões ocorreram essas manifestações. Cita que o CIMI realiza algumas experiências sem a direção de órgãos governamentais, mas não menciona que esta experiência também foi efetivada na aldeia Guajá, nem discute o motivo de sua não continuidade. Reconhece a iniciativa do CIMI, mas esclarece que se aterá somente ao processo de escolarização conduzido pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, que considera ser o órgão governamental competente para implementar e manter a “educação escolar indígena”.

Para descrever o povo e a cultura Awá foram elencados os seguintes tópicos: nome e língua, localização, demografia, atividades de subsistência, organização social, religião e situação atual. Apesar de reconhecer a autodenominação Awá, durante todo o projeto o termo Guajá é utilizado para referir-se ao povo, o mesmo acontece com as professoras do CIMI, que alternam entre Awá e Awá-Guajá, e algumas vezes utilizam apenas o termo Guajá para se referir ao povo.

2.7 A dinâmica escolar nas aldeias Awá

Nas duas experiências as principais atividades são o ensino do português (falado e escrito), da matemática e da língua materna. É importante pontuar que em nenhuma das duas propostas houve participação dos Awá no processo de construção da escola. Atualmente há um projeto do CIMI de escola comunitária, no qual é indicado que haverá a participação dos Awá na construção da escola.

A escola implantada pelo CIMI, que inicialmente funcionou no posto Guajá, estendendo-se para os postos Awá e Tiracambú, tem como metodologia de trabalho a itinerância. Inicialmente as professoras permaneciam em cada uma das três aldeias por 15 dias, com intervalo de um mês, devido à alternância dos postos. Atualmente não há um quadro específico da atuação das professoras nas aldeias em que executam a experiência de escolarização. O funcionário da FUNAI que atua nas aldeias Awá comentou que elas chegam a passar meses fora da aldeia.

As professoras relatam que do início do trabalho em 2000 até novembro de 2013 a equipe permaneceu, em trabalho exclusivo nas comunidades Awá, o equivalente a 2.318 dias, o que segundo elas representa aproximadamente 6 anos de convivência nas aldeias, detalhados no Quadro 02. No entanto não especificam quanto deste tempo foi destinado a cada aldeia.

Quadro 03: Quantitativo de dias que a equipe do CIMI esteve nas comunidades Awá

Ano	Quantidade de dias
2000	90 dias
2001	185 dias
2002	173 dias
2003	237 dias
2004	198 dias
2005	187 dias
2006	137 dias
2007	199 dias
2008	196 dias
2009	183 dias
2010	179 dias
2011	146 dias
2012	140 dias
2013	68 dias

Fonte: CIMI, 2013

Em relação ao funcionamento da escola conduzida pela SEDUC, o professor NS indica que as atividades escolares seguem de acordo com o período letivo indicado pelo calendário escolar do estado, que de acordo com as regulamentações deve ter o mínimo de 200 dias letivos.

A equipe do CIMI contou com assessoria linguísticas com o objetivo de garantir aos Awá e às educadoras as condições necessárias para que melhor pudessem decidir e realizar as condições de escrita. As professoras acreditam que à medida que os Awá forem ampliando o domínio da relação fonologia e escrita, e também diante das mudanças pelas quais passam a cultura e a língua, podem ir aprimorando sua ortografia (CIMI, 2013). No caso

da escola da SEDUC, o professor responsável é linguista e já possuía estudos sobre a língua Awá.

Os espaços inicialmente utilizados para a escola funcionar diferem de aldeia para aldeia. Na aldeia Guajá, onde o projeto do CIMI teve curta duração, foi utilizado o espaço da enfermaria. Na aldeia Awá foi utilizado o espaço da Associação Awá e na aldeia Tiracambu foi construída uma estrutura física.

A casa onde eram guardados os produtos da associação, se tornou o “espaço escola” – a casa de conversa – “tipa i’iha” onde realizávamos nossos encontros. Este espaço, no início, foi marcado por muitos diálogos entre nós e os Awá. Depois o “espaço escola” ganhou mais duas nomenclaturas “tipa pape japoha” – casa de fazer papel – estudar e “pape ripa” – casa do papel. (...) Na aldeia Tiracambu (...). A construção da estrutura física do “espaço escola” ocorreu quando as atividades mais formais se fizeram necessárias e contou com a nossa colaboração, uma vez que nesta aldeia havia escassez de palhas. (BORGES. DINIZ. AMORIM. DINIZ. MARQUES, 2005, p. 30-31).

Na aldeia Tiracambu o prédio da escola foi construído pelos Awá. Participar da construção do prédio foi interpretado pelos executores da escola como um mecanismo de apropriação da escola pelos Awá.

Coelho, Hernando, Politis, Ruibal (2009), relatam que no P.I. Guajá, em 2000, as aulas eram ministradas na varanda da enfermaria, local onde permaneciam afixados os cartazes utilizados na alfabetização, em português, com conjuntos silábicos, tais como: ma, me, mi, mo e mu. Segundo os autores, quando estiveram na aldeia Awá, em 2005, e a escola estava em funcionamento, perceberam que poucas pessoas frequentavam suas atividades. Argumentam que aquilo que inicialmente pode ter atraído a maioria das pessoas, com o tempo mostrou-se desinteressante, como algo que não fazia parte do seu universo e que não lhes parecia importante.

A escola da SEDUC funciona somente na aldeia Guajá. NS assumiu a função de professor e LS, sua esposa, vem participando como voluntária. O prédio da escola, prometido pela prefeitura de Araganã, não foi construído. Há, ainda, a promessa feita pela SEDUC de construção de um prédio definitivo para a escola, prevista para 2009, e até fevereiro de 2016 a construção, ainda não havia sido iniciada. Os Awá construíram uma casa simples, coberta de palha, semelhante as suas moradias, para a realização das aulas. Foi construído, também, um alojamento para o professor. Essa omissão da prefeitura de Araganã foi vista pelo professor como positiva por ter possibilitado um maior envolvimento dos Awá no processo de apropriação da escola, não se tornando algo estranho ao seu meio e a sua cultura.

No segundo semestre de 2008, as laterais da escola foram fechadas com meia parede de madeira e passou a ocorrer o fornecimento da merenda escolar pela SEDUC, que é estocada em uma sala do prédio da FUNASA. A estudante Araci Awá-Guajá prepara as refeições para a escola, que inicialmente eram servidas duas vezes por dia e, atualmente, apenas uma vez, logo após o término das aulas da manhã. Ao final da aula, os alunos correm até suas casas para pegar os utensílios onde será colocada a merenda, cuja distribuição não é restrita aos alunos e todos participam desse momento, degustando suco com biscoito e arroz com sardinha, alguns dos produtos alimentícios que pudemos presenciar⁵⁸ a distribuição.

Com o passar dos anos, a construção inicial foi necessitando de manutenção e não houve, por parte dos índios, o interesse em realizá-la. Atualmente a escola do posto Guajá funciona temporariamente nas instalações da FUNAI. A sala de aula, adaptada, possui quadro negro, carteiras de madeira, cartazes colados nas paredes com o alfabeto e conjuntos silábicos.

Figura 02: Fotografia do espaço utilizado para aulas na aldeia Guajá



Fonte: Valéria Ferreira, 2012.

Uma dificuldade revelada pelo professor é em relação à matrícula dos alunos na SEDUC. Por norma dessa instituição, os alunos devem ser matriculados em séries e a eles devem ser atribuídas notas. A distribuição dos alunos em séries vai de encontro com os princípios da educação específica e diferenciada, pensada e organizada pelos próprios índios. Organizar e distribuir os alunos por série é demarcar, à luz da nossa racionalidade ocidental, o caminho necessário ao aprendizado.

As atividades escolares na escola da SEDUC iniciaram-se com a definição de quem participaria da escola e do horário em que ocorreriam as aulas. Inicialmente foram

⁵⁸ Estava na aldeia em companhia de Valeria Ferreira, colega de graduação.

formadas três turmas: uma de jovens e adultos; uma com crianças com idade aproximada entre seis e dez anos, iniciando a alfabetização, e outra com crianças com idade entre três e cinco anos, para educação infantil. (SILVA e SILVA, 2009).

Com o passar dos anos os critérios para formação das turmas foram se alterando juntamente com o horário das aulas. O critério utilizado para alocação dos alunos tem sido o nível de alfabetização avaliado pelo professor. Por ocasião do trabalho de campo na aldeia Guajá em 2012, existiam três turmas distribuídas durante o dia, com idades variadas. De acordo com a descrição do professor entendi a classificação das turmas como inicial, intermediária e avançada.

A postura adotada pela Supervisão de Educação Indígena em relação a experiência de escolarização Awá é fornecer o aparato infraestrutural e logístico, no sentido de distribuição de material, merenda escolar e contratação de professores. Em relação a concepção de escola, proposta pedagógica e acompanhamento das atividades escolares fica sob a responsabilidade do professor em ação. A Secretaria de Educação não realiza nenhuma espécie de acompanhamento das atividades realizadas na escola do P.I. Guajá.

Em relação às propostas metodológicas, as experiências se assemelham à medida que ambas propõem começar pela cultura Awá. No caso da equipe do CIMI colocam que a educação Awá acontece de forma coletiva. A floresta, a convivência social e a relação com o sobrenatural são espaços e meios de elaboração e aprendizagem de conhecimento, onde cada homem e cada mulher Awá são educadores natos de sua cultura e a educação não é coercitiva, ao contrario, promove a autonomia:

(...) Na sociedade Awá a pessoa é livre para fazer suas experimentações. Todos aprendem os papéis sociais com a comunidade, com a família, com o *tamy* uma liderança sábia, de prestígio. A imitação das atividades dos adultos, ouvindo e conhecendo sobre os *Karawara* durante o ritual. A autonomia favorece tanto o desenvolvimento das habilidades que dificilmente acontecem acidentes em seu aprendizado. As tentativas de acerto fazem parte do processo de aprendizagem e é encarado como motivo de riso para um povo alegre e de riso fácil (CIMI, 2013, p. 15).

Sobre os procedimentos para o aprendizado da leitura e escrita, as professoras colocam que ocorreram além do espaço escola, em diferentes ambientes de vivência e trabalho das “comunidades”, sendo utilizados gravadores e máquinas filmadoras, material didático industrializado e materiais locais.

Consideram que os professores Awá foram e estão sendo preparados durante o seu próprio processo de aprendizagem e dentre o grupo de jovens e adultos com domínio da leitura e da escrita deverão ser escolhidos os professores Awá. Essa sugestão limita as

possibilidades e a escola acaba restrita ao conhecimento escrito, em um exercício de *colonialidade do saber* (Quijano, 2002), desvalorizando a oralidade fundamental a esse povo. A valorização da escrita insere os Awá na lógica da uma *única ordem possível* (LANDER, 2005).

As professoras relatam, ainda, que a equipe executou atividades fora das comunidades envolvendo a participação dos Awá, como audiências, encontros, reuniões, intercâmbios, mobilizações, denúncias, entrevistas, semanas dos povos indígenas, além de viabilizar articulações e alianças, entre outras atividades que de acordo com as professoras são necessárias à efetivação dos direitos Awá sobre seu território e às políticas públicas específicas.

Colocam, também, que se dedicaram ao planejamento de programas educacionais coerentes com a realidade e com os anseios das comunidades e ao preparo de materiais didáticos, bem como à sistematização dos trabalhos realizados, atividades estas efetuadas na cidade de São Luís, onde fica a sede do CIMI Maranhão (CIMI, 2013). Embora indiquem que os Awá são participantes ativos em todos os momentos do processo de alfabetização, as etapas acima descritas são realizadas apenas pelas professoras e fora das aldeias.

Nas duas experiências os implementadores afirmam que a alfabetização é feita em língua Awá e o português vai sendo inserido aos poucos para aqueles que já foram alfabetizados em Awá.

Na experiência da SEDUC o público alvo tem sido composto por adultos e crianças e as aulas são mais frequentadas por crianças e em sua maioria por mulheres. No período em que realizei trabalho de campo na aldeia Guajá⁵⁹, os homens não demonstravam interesse pela escola e, segundo depoimento do professor, costumavam passar pouco tempo na aldeia, ficando dias na mata nos barracões dos madeireiros⁶⁰.

Em relação a frequência das aulas, no caso da SEDUC, a princípio seria seguida a carga horária recomendada pelo calendário estadual, com ritmo de aulas diário. No entanto, em conversa com o professor NS por ocasião de trabalho de campo em 2012, ele relatou que tenta adequar a escola à realidade dos Awá que vivem no P.I. Guajá. Apesar das aulas serem diárias seu tempo de duração é reduzido a aproximadamente 60 minutos. Por ocasião do trabalho de campo observei que as aulas estavam sendo ministradas em uma sala organizada

⁵⁹ Trabalho de campo realizado em setembro de 2012.

⁶⁰ O interior das terras indígenas em que vivem os Awá são frequentemente exploradas por madeireiros que ocupam essas áreas, estabelecendo acampamentos. Os Awá que vivem no posto Guajá estabeleceram uma espécie de vínculo com os madeireiros da região e costumam frequentar os barracões em busca de “presentes”, tais como bebidas alcoólicas, principalmente a cachaça, e de comida.

nos moldes das escolas dos não índios e como recursos didáticos eram utilizados quadro negro, cartazes e cédulas de dinheiro.

No que diz respeito ao horário das aulas na aldeia Guajá, o professor indica que inicialmente duas turmas, formadas por crianças, funcionavam pela manhã e a de jovens e a dos adultos iniciou funcionando no fim da tarde/início da noite, mas esse horário foi alterado para as 7h, antes das atividades de caça, pesca e trabalho na roça. O professor acredita que essa mudança tenha sido influenciada pelo interesse dos alunos em assistir televisão e não desejar perder a novela das seis (SILVA e SILVA, 2009).

Após essa mudança ocorreu outra alteração e as turmas formadas por crianças, passaram a funcionar pela manhã, iniciando-se a primeira entre 8h e 8h30min e a segunda entre 9h e 9h30min. A turma formada por jovens e adultos inicia-se às 15h, portanto no meio da tarde, o que impede a realização de outras atividades.

Em relação ao público-alvo da escola gerenciada pelo CIMI, presente nas Aldeias Awá e Tiracambu, inicialmente seriam lideranças e adultos auto indicados, que posteriormente assumiriam a educação escolar como professores. No entanto, as professoras relatam que com o passar do tempo a escola passou a ser frequentada por adultos e crianças. Em conversa com as professoras em 2012, fui informada que as aulas, em sua maioria, eram frequentadas por Awá de diferentes idades e, principalmente, por homens, pois as mulheres, segundo o relato, deixam de frequentar a escola a medida que os filhos vão nascendo.

No entanto, durante o trabalho de campo na aldeia Tiracambu observei um maior interesse das mulheres, inclusive de mulheres que já eram mães, que sempre iam ao povoado, na casa de FB, perguntar pelas aulas que ela ministraria. FB tem ministrado aulas na Aldeia Tiracambu por solicitação dos Awá e que não estão relacionadas com a experiência de alfabetização do CIMI.

Antes do início de cada aula na aldeia Guajá o professor NS toca um sino indicando aos alunos o começo das aulas. Os alunos da segunda turma ficam sempre por perto aguardando seu horário. Algumas vezes espiam pela janela e conversam com os alunos que estão em aula, o que faz com que o professor às vezes feche as janelas para que os alunos possam se concentrar. Na turma da tarde, frequentada pelos mais velhos, é comum a presença dos filhos procurando por suas mães e, assim como no período da manhã, os outros alunos ficam conversando e espionando pela janela.

A primeira turma, a intermediária, tem início aproximadamente às oito horas da manhã. Os alunos têm em média sete e dez anos e já fazem uso da escrita. Em uma das aulas

que acompanhei o conteúdo trabalhado foi a língua Awá, sendo realizada a leitura de um pequeno texto na língua, seguido de perguntas. Os textos são expostos uma cartolina e associados a uma imagem, geralmente um animal, nesse dia a imagem utilizada foi o caranguejo. Após a leitura foi realizado um ditado das palavras presentes no texto. Percebi que os alunos estavam agitados e deduzi que poderia ser em razão da nossa presença.

No dia seguinte assisti a uma aula de matemática, na qual estavam sendo apresentados os números. Foram utilizados palitos de bambu para auxiliar na contagem. A duração da aula foi de aproximadamente uma hora. Eles pareceram animados com essa aula e o professor comentou ser a aula que eles mais gostam.

A segunda turma, a inicial, tem início logo após a primeira, aproximadamente às nove horas da manhã. A aula também se iniciou com um pequeno texto na língua materna, menor que o da aula anterior. O recurso utilizado foi a exposição da palavra escrita em cartolina, oferecendo uma visualização da letra, dessa forma a letra é introduzida. Por exemplo, em uma das aulas que assisti houve a introdução da letra *k*, sendo utilizada uma palavra considerada chave no texto que é descomposta e recomposta. O professor fala as letras e eles repetem. Foram ainda feitas atividades para os alunos, como cobrir letras, com o objetivo de inserir a escrita. A aula, também, teve duração aproximada de uma hora. Segundo o professor, os textos para as duas turmas da manhã são produzidos pelos alunos da turma da tarde.

A turma, avançada, tem início às quinze horas. Para eles, a aula tem duração aproximada de duas horas. Nos dias em que estivemos na aldeia, a maior parte das aulas para essa turma foi de matemática, com operações de multiplicação e soma. Outra aula que presenciei foi a leitura de um texto na língua Awá, seguida do ditado do texto lido. Nesses dias não houve aula de português não podendo ser observado como ocorre sua introdução. O professor descreveu que utiliza, de forma parcial, os livros didáticos distribuídos pela SEDUC, os mesmos que são distribuídos para a rede estadual de ensino.. Em razão das aulas acompanhadas terem sido de língua Awá e matemática, não foi possível perceber como ocorre a organização das demais aulas e de que maneira o conteúdo está distribuído. Nos dias em que estive na aldeia o livro não foi utilizado como recurso, os alunos traziam os livros juntamente com seu material, mas não os utilizavam.

Sobre os materiais utilizados na realização das aulas, Silva e Silva (2009) relatam que utilizam como recursos de ensino cartazes e modelos de cédulas do Real, uma vez que os Awá já faziam associações entre a cédula e o valor do dinheiro, através do desenho exposto na

cédula, por exemplo, o tucunaré para a cédula de cem reais e a onça para a cédula de cinquenta reais. Utilizam também material elaborado na escola. Relatam que o primeiro material didático foi elaborado a partir de uma coleta de dados do vocabulário da língua Awá, sendo registrados e testados na escola, experimentalmente, através de cartazes com figuras de animais conhecidos e pequenos textos elaborados na língua. O segundo material foi confeccionado a partir do momento em que os primeiros alfabetizados começaram a produzir pequenos textos. Esse material é composto por textos sobre animais e plantas da região. Foram ainda produzidos cartões com as famílias silábicas, cartazes com textos e/ou palavras chave. Esse último material com textos em língua Awá produzidos nas aulas está aguardando para ser impresso.

Segundo Silva e Silva (2009), responsáveis pela experiência da SEDUC, a alfabetização tem sido realizada na língua materna, sendo o português introduzido de forma oral. Também, lhes é ensinada a matemática. Silva e Silva (2009) apontam, ainda, que o sistema de computação tradicional Awá é composto por: um (**ma'aakamutuhũ**), dois (**mukuj**, em uma aldeia e **inuhũ** em outra), vários (**há'i**) e muitos (**haita rahy**). Esse sistema de numeração tradicional vem sendo substituído pelo sistema numeração arábico. No entanto o projeto faz referência a uma articulação dos conhecimentos Awá, diferentemente da substituição que vem acontecendo.

No caso da experiência SEDUC observei uma tentativa de usar somente a língua Awá. Refiro-me a tentativa porque não existe no vocabulário Awá tantas palavras correspondentes ao vocabulário da língua portuguesa. Os professores relataram que à medida que não encontram palavras correspondentes em língua Awá, a palavra é utilizada em português. Meliá (1999) ao discutir a questão da tradução chama atenção para o fato de que “a língua com palavras indígenas pode não ser indígena”. Considero que as palavras são elementos com significados e utilidades que vão além da grafia. A tradução de palavras do português para a língua Awá não as torna parte da língua Awá.

Não pude observar o cotidiano da escola do CIMI, mas como descrevem as professoras, o ensino é desenvolvido em dois processos, chamados de processos “formais” da alfabetização e “não formais”. Os primeiros são descritos como as atividades sistemáticas ocorridas dentro do espaço escolar e os segundos correspondem às oportunidades de trabalhar o processo ensino aprendizagem a partir da vivência com o povo em suas atividades cotidianas.

Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 31) afirmam que optaram por palavras geradoras extraídas de mitos, histórias, fatos e dos próprios nomes.

Em sua maioria, essas palavras mantinham certa estabilidade e permitiam trabalhar a base silábica sem muita complexidade para nós, em aprendizagem da língua, e para eles que podiam construir suas hipóteses mesmo sem nenhuma experiência com o mundo da escrita (BORGES, DINIZ, AMORIM, DINIZ, MARQUES, 2005, p. 32).

Os autores acrescentam que os textos utilizados são variados e construídos a partir dos mitos, das caçadas, da culinária, das estórias, de uma situação, fato etc. Relatam que apenas fazem a mediação ao registrar no papelógrafo, com letras de imprensa a competência discursiva dos alfabetizandos.

Em relação aos conteúdos ensinados as experiências se assemelham e cada uma delas produziu um material didático em língua Awá. As duas propostas realizam ensino da língua portuguesa: oral, escrita, leitura e matemática; e ensino da leitura e escrita em língua Awá, no caso do CIMI utilizando mitos, dramatizações, frases e palavras geradoras, em Awá e em português.

Segundo Silva e Silva (2009), durante as aulas na aldeia Guajá são trabalhados temas transversais, tais como meio ambiente, levando em consideração o resguardo da terra indígena, alvo da invasão de madeireiros, e os cuidados com a saúde, de forma teórica e prática, sendo uma dessas práticas a escovação diária dos dentes, após a distribuição da merenda. Durante o campo não foi possível observar esse trabalho transversal e a prática da escovação dos dentes não foi uma atividade executada.

No que se refere à avaliação dos conhecimentos, a equipe do CIMI relata que esta não ocorre em momentos específicos e nem é uma prerrogativa do professor. Ocorre de forma diagnóstica e processual, coletiva e presente nas produções escritas e discursivas.

Assim, quando o grupo a partir de dois brinquedos de palha, confeccionados para uso como material didático, estabeleceu uma relação de comparação entre o primeiro, que tinha o movimento contínuo, e o segundo, que não obedecia à mesma ordem, associou ao movimento da escrita das letras de imprensa e manuscrita, evidenciando no seu fazer que houve aprendizagem. (BORGES, DINIZ, AMORIM, DINIZ, MARQUES, 2005, p. 32).

Em relação à avaliação da SEDUC, o professor não deixou claro como é realizada nem os critérios que são considerados, mas informou que, em razão da exigência institucional, com vista a preencher os dados do sistema nacional de ensino, ele atribuiu nota aos alunos.

Pude observar que a forma como cada uma dessas experiências foi sendo posta em prática influenciou significativamente sua condução. A experiência da SEDUC, por se constituir no âmbito de uma instituição formal de escolarização, foi se organizando segundo

as exigências do Sistema Nacional de Educação. A experiência do CIMI, que se iniciou na informalidade, foi construindo uma dinâmica escolar à revelia das regras relativas a calendário, matriz curricular, etc. Somente por ocasião do processo de seu reconhecimento passou a incorporar as exigências formais relativas à escolarização.

3 SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO AWÁ

Diferentes discursos estão sendo construídos sobre a experiência de escolarizar os Awá, que variam segundo o emissor e o lugar que ocupa no campo das relações que estão sendo construídas. Assim vários são os posicionamentos em jogo e os Awá, a medida que vão tendo acesso aos diferentes posicionamentos sobre a escola, tentam construir sua percepção e relação com a escola.

Cabe destacar que os Awá ainda pouco dizem sobre o processo escolarização. Suas percepções sobre a escola estão balizadas pelos discursos aos quais vão tendo acesso e a presença da escola vem sendo cada vez mais reivindicada. Cada aldeia Awá tem construído uma relação diferente com a escola e a escolarização, que se reflete nos desejos e objetivos que almejam alcançar.

Os discursos produzidos pelos Awá, aos quais pude ter acesso⁶¹, estão inseridos, geralmente, em textos produzidos pelo CIMI e em um contexto muito particular de busca pelo reconhecimento oficial da experiência escolar. As professoras do CIMI apresentam uma seleção de textos produzidos pelos Awá que contem as reivindicações pela escola e algumas concepções que os Awá têm construído sobre a escola, que já são formadas no convívio com as professoras e proferidas pelas lideranças, especialmente da aldeia Awá, que estão participando do processo de reconhecimento. Além do contexto específico há o objetivo de justificar a demanda por reconhecimento da experiência que executam e a continuidade do trabalho. Nesse sentido, os discursos apresentam uma oscilação entre o que seria uma escola específica e diferenciada, perspectiva do MEC, e o interesse dos Awá por uma escola de “branco” na qual aprendam a ler e escrever em português. Portanto, no decorrer dos anos as concepções das lideranças Awá sobre a escola vão se alterando, o que acontece a medida que o próprio projeto do CIMI vai sofrendo alterações.

3.1 “Casa de papel”: um lugar para aprender e ensinar?

A educação Awá, ou melhor, o processo de socialização Awá ocorre em todo tempo e lugar, numa transmissão direta de saberes das gerações mais velhas às mais jovens. A introdução da escolarização instituiu um lugar de aprendizado. Os Awá, mesmo quando não

⁶¹ Considerando a minha dificuldade em ficar na aldeia observando seus comportamentos e opiniões sobre a escola.

estão em processo de escolarização, como os que vivem no Juriti, têm recebido informações indiretas sobre a escola. Segundo Coelho e Ferreira (2010, p. 4), os Awá do Juriti fizeram referência à escola como local para ficar inteligente, como pode ser observado na seguinte descrição:

(...) quando os Awá folheavam umas revistas, um deles observou uma foto de um quadro negro com um professor ao lado e comentaram: *isso é escola, não é?* Em seguida, afirmando ter escutado a informação de um funcionário da FUNAI, acrescentou: *é pra onde os brancos vão pra ficar inteligentes.* (COELHO e FERREIRA, 2010, p. 4)

É possível perceber que mesmo não tendo a instituição escola na aldeia Juriti percebem-na a partir de um modelo ocidental de escola, onde a presença do quadro negro demarca o espaço. As informações que foram recebendo sobre a instituição escola indicam que esta seria o espaço legítimo de aprendizagem, o lugar para ficar inteligente. O espaço destinado a escola tem sido designado pelos Awá como “casa de papel”.

Os projetos de escolarização construídos para os Awá tinham como objetivos explícitos alfabetizá-los e formar futuros professores para suas escolas. No entanto, nas aldeias Awá e Tiracambu, onde a experiência executada pelo CIMI foi mais duradoura, o objetivo de formação de professores Awá para que assumissem, posteriormente, a escolarização de suas crianças, não teve boa recepção. Segundo me informou FB, que está realizando pesquisa na aldeia Tiracambu, os que já possuem algum nível de alfabetização em português e Awá expressaram que não desejam se tornar professores. Consideram a possibilidade de, sendo necessário, assumir essa função, temporariamente, até que outros sejam alfabetizados e possam dar continuidade a tarefa de ensinar.

Na aldeia Awá, segundo FB, há o interesse de apenas dois Awá em se professor, tendo um deles expressado o desejo de ensinar português. Estes Awá, recentemente iniciaram um trabalho com as crianças na aldeia, treinando a prática do magistério. Ensinam o nome de animais e plantas em língua Awá, utilizando como material os cadernos onde anotaram esses nomes no período em que eram alunos na escola do CIMI. Segundo relato de FB, que presenciou uma dessas aulas, o trabalho consistia em escrever o nome de aves em língua Awá no quadro e depois ler o nome e pedir às crianças que repetissem.

A escola passou a ser parte da vida Awá em algumas aldeias. Na fala de um jovem Awá, citada pelo CIMI, pode ser observado como fazem referência a sua participação na construção da casa de papel e como inserem a escola no seu dia a dia, juntamente com a colheita, o corte da madeira, a caça e a coleta:

**Area pape ripa ariapo pāj.
'Nós fizemos a casa do papel'**

Amoa ha rapiara waroa waha.
'Outro amigo foi buscar palhas'
Jaha amaro wira.
'Eu cortei madeira'
Amaparã pape japoha.
'Eu gosto de estudar'
A' i: pape japohara, takwarakera apo'o ta. Kwarahy kwai mehe pape japo ta.
'Eu falei à professora: eu vou apanhar arroz. De tarde, eu vou estudar.'
Akwa apai ri: i'ĩ pape japohara.
'Sim, pode ir: falou a professora'
Ajaho ka'a pe wari ikapa.
'Eu vou matar guariba'
Ajaho pira ikapa.
'Eu vou pescar'
Aru ha ripa pe i'upa.
'Eu trouxe para casa para comer'
Ikwa mehe ajaho pape japoha pe pape japopa.
'No outro dia eu vou à escola para estudar'.
Iwarata'ĩ iha. 'Fala de Iwarata'ĩ Awa'
(CIMI, 2013, p. 23-24)

Até que ponto os Awá compreendem para que serve a escola ou apenas acostumaram-se com sua presença? O que pretendem com a escola?

As professoras da escola do CIMI consideram que é possível perceber a concepção, o significado e a compreensão que vem sendo dada a escola pelos Awá, por meio dos termos utilizados na língua Awá para denominar professor e escola, e utilizam o exemplo abaixo para ilustrar tais concepções,

a) professor: *papejapohara* 'fazedor de papel' ou 'educando'; *pape mumu'uhara* 'ensinador do papel' ou 'educador'

b) escola: *pape ripa* 'casa do papel', *'tipa 'iha* 'casa da língua/fala', 'Tipa Awa'iha' 'casa de conversa/reunião', *tipa papejapoha* 'casa de estudar', e Awa papejapoha 'a Escola Awa'
(CIMI, 2013, p. 25)

Neste exemplo é possível perceber que os Awá compreendem o professor como o "fazedor de papel" e a escola como "casa do papel", o que indica a relação direta que fazem da escola com o papel e conseqüentemente com a escrita.

Ao considerarem a escola como "casa de papel" os Awá indicam que a função escola está diretamente relacionada ao "papel". A "casa de papel" aparece como o lugar do aprendizado. Além disso, as professoras do CIMI argumentam que como foi necessário que elas primeiro conhecessem o mundo dos Awá e a língua deles, para depois iniciar o trabalho de alfabetização, a escola foi também o local onde os Awá ensinaram as professoras sobre as

coisas Awá. Por isso elas entendem que a “casa de papel” é o lugar onde todos aprendem com todos, uma vez que elas indicam que o processo não foi coercitivo.

O que pude perceber quando estive na aldeia Guajá é que a escola era tida como o espaço para aprender a ler e a escrever. Os mais velhos não tinham interesse e nem apareciam para ver as aulas. Sempre que o professor tinha dúvida sobre alguma palavra ele consultava os Awá mais velhos, mas isso não implicava numa participação direta deles na escola.

A percepção da escola como espaço para formar futuros professores Awá, construída pelos gestores, não parece repercutir entre os Awá. Em 2013, quando estive na aldeia Guajá, onde a escola é da SEDUC-MA, o professor NS estava preparando a aluna *Akari* para assumir a alfabetização dos mais jovens e cheguei a acompanhar esse treinamento. No entanto, segundo me informou EL⁶², em 2015 quando surgiu uma vaga para professor na aldeia *Akari* recusou, pois não tinha interesse em ser professora. O professor NS interpretou essa recusa como relacionada ao fato do marido de *Akari* pretender voltar a morar na cidade. EL comentou ainda que a vaga de professor foi assumida por um índio do povo Bakairi, do Mato Grosso, também integrante da missão ALEM e que foi para a aldeia ajudar NS nas atividades da escola. Durante esses anos de trabalho da escola na aldeia Guajá, segundo EL, nenhum Awá manifestou o desejo de ser professor.

3.2 Uma ponte para o mundo dos brancos

Na perspectiva das professoras do CIMI, um significado que os Awá atribuem a escola é o de um espaço para aprender “coisa de kará”.

No momento inicial da implementação do projeto do CIMI, Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005) afirmaram que havia uma dificuldade expressa nas diferenças entre as três aldeias (Awá, Tiracambu e Guajá), que se dava em razão do tempo e intensidade do contato. As autoras apontam que existiam diferentes concepções e interesses em jogo. E colocam que o grupo da Aldeia Guajá, que reúne os primeiros contatados, estabelece uma relação mais frequente com a sociedade envolvente e inicialmente teriam verbalizado o desejo por uma “escola de branco”, com a estrutura igual aos dos seus vizinhos Ka’apor (uma estrutura de tijolos, coberta de telha) e esperavam também ocupar a função de professores e assim obter salários. O aprendizado do português já era apontado pelas professoras do CIMI como movendo o interesse dos Awá pela escola. Borges, Diniz,

⁶² Filho da técnica de enfermagem que atua na aldeia Guajá, e que conheci quando estive em campo.

Amorim, Diniz e Marques (2005) afirmaram que os Awá dessa aldeia esperavam com a escola aprender a leitura e a escrita na língua portuguesa para conhecer dinheiro e poder efetuar compras, vendas e trocas, assim como participar de reuniões referentes aos direitos indígenas. As professoras indicam que os Awá tinham pressa em aprender o português e as coisas do branco.

Esse mesmo interesse em aprender português foi observado na aldeia Awá por FB, que afirma haver o entendimento de que escola seria para aprender “coisa de *karaî*” e como foco principal o desejo de aprender o português. Já na aldeia Tiracambu, também de acordo com FB os Awá querem aprender português, mas acham importante aprender a língua Awá e desejam que a escola ensine as coisas Awá.

É interessante apontar que as falas dos Awá a respeito da escola indicam que eles a entendem como um elemento externo, como espaço para aprender coisa de branco, em suas falas eles fazem uma separação entre educação Awá, algumas vezes chamada de educação tradicional, e o que querem aprender na escola.

Em novembro de 2011 algumas lideranças da aldeia Awá escreveram uma carta enviada à SEDUC, que segundo as professoras do CIMI foi atualizada e reenviada em 16 de dezembro de 2013. A carta, escrita em língua Awá, solicita a reforma do espaço da escola e outras demandas, seguiu acompanhada de uma tradução feita pelas professoras. A carta reafirma o interesse por um prédio como o das escolas de branco. Abaixo a carta traduzida,

Nós Awá gostaríamos de continuar os nossos estudos!
Nossa escola está com a cobertura cheia de buraco e nos molhando.
Ajudem-nos SEDUC ou MEC a fazer depressa a nossa escola bonita novamente.
Para continuarmos os estudos.
Ela precisa ser cercada, precisa de novo telhado, do piso em cimento, de mesas e bancos novos.
Nossa escola também precisa de luz. Gostaríamos de estudar nossos livro e cadernos à noite.
Como nós poderemos estudar nessas condições?
A escola tá molhando muito!
Gostaríamos de continuar nosso estudo dentro dela.
Sim, doamos a madeira necessária para que vocês possam recupera-la

Assinam:
Tatuxa'a Awa Guajá
Amiria Awa Guajá
Warixa'a Awa Guajá
Pirane Awa Guajá
(CIMI, 2013)

Em dezembro de 2012, outra carta foi enviada, dessa vez à FUNAI, assinada pelas mesmas lideranças da aldeia Awá, na qual também reivindicam a recuperação do espaço da

escola em sua aldeia. Como a carta enviada à SEDUC, esta também foi escrita em língua Awá, acompanhada de uma tradução para o português feita pelas professoras,

ALDEIA AWÁ, 22 DE DEZEMBRO DE 2012.

1. Nós educandos awá
2. Queremos falar a você, Funai.
3. Gostaríamos que você ajudasse na recuperação de nosso espaço comunitário.
4. Gostaríamos de tê-lo novamente para as nossas atividades.
5. Precisamos que você contrate o serviço de um operador de motor serra para retirar madeira o serviço. aqui temos madeira na capoeira das roças para essa finalidade.

Assinam:

Warixa'a Awá-Guajá

Amiria Awá-Guajá

Pirane Awá-Guajá

Hajkaramykya Awá-Guajá

Tatuxa'a Awá-Guajá

(CIMI, 2013)

Por ocasião do processo de solicitação de reconhecimento da escola implementada pelo CIMI, pela SEDUC, as lideranças da aldeia Awá são as mais presentes nas reuniões que tratam da questão, sendo sempre levados pelas professoras do CIMI. A partir de suas falas é possível perceber o que eles vêm entendendo por escola e por educação. *Tatuxa'a Awa Guajá*, da aldeia Awá, por exemplo, em reunião no Ministério Público no Maranhão afirma que foram até São Luís “*para saber da educação*”, e continua com a seguinte colocação,

Nós mesmos construímos a escola junto com o CIMI, queremos saber como o governo brasileiro pode ajudar para nós estudarmos. (CIMI, 2013, p. 20-21)

Na fala de *Tatuxa'a Awa Guajá*, podemos observar que a escola é basicamente um prédio, que ajudaram a construir. Por outro lado, sua demanda por ajuda do governo para estudar, reflete uma postura de acomodação diante do exercício de colonialidade do poder e do saber que a escola efetiva.

A mesma postura pode ser observada na fala de *Amiri Awa Guajá*, também da aldeia Awá, ao reivindicar um posicionamento da SEDUC em relação à escola na sua aldeia

A gente sabe a nossa língua, a gente sabe a nossa cultura, temos a nossa educação tradicional. Queremos saber como a SEDUC pode construir a escola para nós. Nós queremos estudar num colégio também. É um direito nosso querer estudar como vocês. Nossa escola está cheia de cupim, tudo quebrado. (CIMI, 2013, p. 20-21) (Grifos meus).

A partir da fala de *Amiri Awá-Guajá* é possível perceber que ele faz uma diferença entre educação Awá e a educação escolar, e expressa, ainda, um desejo de estudar

como o “branco” e de estudar em um colégio. É interessante, pois as professoras apontam que todo o processo de construção da escola Awá, da qual reivindicam o reconhecimento, tem sido feito juntamente com os Awá e que prioriza os conhecimentos próprios do povo. No entanto, o desejo expresso na fala de *Amiri* é de estudar como o branco. É importante pontuar que *Amiri* foi aluno na escola do CIMI e esta sendo preparado pelas professoras para assumir as atividades escolares na aldeia Awá.

Da mesma forma, *Warixa’a*, também liderança da aldeia Awá, expressou que,

Nós conhecemos a cultura tradicional, mas queremos conhecer como o branco, conhecer a letra dele. Sabemos pouco do branco, queremos continuar o estudo. Nós precisamos de ajuda. A SEDUC tem recurso. (CIMI, 2013, p. 20-21) (Grifos meus)

Apesar das professoras do CIMI argumentarem que a escola vem sendo construída a partir do cotidiano e dos saberes Awá, o que se pode perceber a partir da fala de *Warixa’a* ao indicar que sabem pouco do branco e que querem continuar o estudo é que estudar está diretamente relacionado ao saber do não índio, o que também apareceu na fala de *Amiri*.

Tatuxa’a em outra fala aponta o desejo de aprender português,

Nós ensinamos a nossa língua para (as professoras) do Cimi. O Cimi ensinou português também para nós. Nós queremos aprender junto, na mão do Cimi, português também. A Escola está parada na aldeia. As crianças e os jovens estão pedindo (a continuidade). Será que o governo brasileiro vai dar ajuda para nós? Não tinha o Cimi na aldeia, depois chegou e construiu escola para nós. Nós resistimos na nossa cultura tradicional. Nós queremos um colégio para estudar junto com o Cimi. Não entendemos bem o português ainda. (CIMI, 2013, p. 20-21)

As falas das lideranças Awá acima indicam a escola como o espaço próprio do aprendizado das coisas do mundo dos brancos. No entanto, em suas argumentações e na proposta da escola as professoras do CIMI indicam que o ensino vem sendo construído a partir de diferentes espaços e momentos como, por exemplo, as expedições de caça e coleta. As professoras afirmam ainda que a escola vem sendo construída com os Awá de modo a priorizar os conhecimentos próprios do povo. Mas, as falas dos Awá apontam para a escola como “espaço para aprender português e sobre o branco”.

Sobre por que aprender o português, *Mana* umas lideranças da aldeia Awá teceu a seguinte resposta,

Desde pequeno eu ouvia e não entendia a língua de karaí. Quero aprender para falar com o Karaí na cidade nos hospitais e com a FUNAI para saber falar sobre as nossas coisas (problemas) para o karaí. (CIMI, 2013)

Tatuxa'a, também liderança da aldeia Awá, expressou seu desejo por escrever e aprender português com a seguinte fala, “*Quero aprender a língua do Karai para saber fazer o meu nome no papel. Agora eu já sei aprendi com o Cimi*” (CIMI, 2013).

Kajkaramokã, outra liderança da aldeia Awá, apresenta os questionamentos feitos a ele, “*O karai pergunta tu tem escola? Por que tu não sabe nossa língua (portuguesa)*” (CIMI, 2013).

Warixa'a, também liderança da aldeia Awá expressou,

Eu não sabia escrever nada sobre o papel. Escutei a muito tempo falar. Cimi vai chegar para trabalhar com Awá – hãj – será? Eu vou aprender com Cimi escrever e ler na língua de Karai. (CIMI, 2013)

Apesar de estarem próximos a um povoado, os Awá do Tiracambu não desejam frequentar a escola no povoado e reivindicam uma escola na aldeia. No P. I. Awá, apesar de também reivindicarem uma escola na aldeia, têm buscado e desejado frequentar a escola no povoado. Três Awá estão matriculados em uma escola no turno noturno, no povoado de Auzilândia, município de Alto Alegre, distante da aldeia cerca de sete quilômetros. Destes três alunos FB relatou que apenas um tem conseguido acompanhar as aulas com menos dificuldade.

Amiri faz distinção entre educação Awá e escolar e reivindica a escola como uma ajuda e também como um direito,

Bem, pessoal, eu vou falar um pouquinho. Nós temos direito à nossa educação tradicional e temos direito à escola. Nós queremos respeitar vocês, nós queremos que vocês respeitem nós também. Nós somos seres humanos também, a gente tem direito. Será que a SEDUC vai ajudar nós? Eu não existo na cidade, eu existo no nosso território!”. (CIMI, 2013, p. 20-21) (Grifos meus)

Nas colocações acima podemos perceber que as reivindicações das lideranças Awá em relação a educação estão baseadas no ponto de vista ocidental da importância da escolarização. Nesse contexto, a infraestrutura e o aprendizado do português se colocam como fundamental e a escola é percebida como uma conquista, um direito. Reivindicam da SEDUC a construção de um prédio e o reconhecimento.

As falas das lideranças Awá trazem como ponto comum elementos como o desejo em aprender a falar e escrever em português sendo esse o papel da escola. *Amiri* critica a FUNAI por não suprir suas necessidades no que se refere a aquisição de bens do mundo dos brancos e insiste que aprender português é também um meio de suprir suas necessidades e para relações de compra e venda,

Eu fico pensando, a FUNAI não compra roupa pra mim, não compra munição, Funai diz: não tem dinheiro! FUNAI não presta não traz as coisas para nós. Agora nós queremos vender as nossas coisas para comprar roupa... eu vou aprender escrever na minha língua e depois vou aprender a língua do karai para saber conversar com karai, comprar... (CIMI, 2013)

Iwarata’ĩ tece críticas aos brancos que costumam se apropriar dos bens existentes nas terras Awá e solicita autorização para vender esses bens:

Nós falamos muito para FUNAI que o Karai vem buscar as nossas coisas: nossa comida (caças), estopa, frutas, madeira etc. A FUNAI não faz nada, policia não vem pegar esses karai que leva nossas coisas. Karai leva para vender por porque nós não podemos vender? Agora vendemos pra FUNAI ver! (CIMI, 2013)

Em setembro de 2015, o cacique Awá do P. I. Tiracambu solicitou à neta de SB e do Sr. JC, que reside no povoado de Altamira e é professora na escola do povoado de Roça Grande, que lecionasse para eles. Segundo comentou a referida professora, solicitaram aulas porque desejam ser “doutor de ferida e doutor de papel”. É possível que o entendimento deles de “escola para ser doutor” esteja sendo construído a partir do relacionamento, cada vez mais frequente, com médicos, dentistas, enfermeiros, pesquisadores e funcionários da FUNAI e de outros órgãos, e ainda motivado pela presença da escola do CIMI durante esses anos na aldeia. Assim aprenderam que para ser doutor é preciso frequentar a escola.

Percebi durante o trabalho de campo que os Awá da aldeia Tiracambu, principalmente as mulheres, estavam ansiosos por assistir as aulas que FB ministraria. As mulheres sempre iam até a casa onde FB reside no povoado, perguntar pelo início das aulas. Em uma dessas ocasiões observei quando FB explicou que as aulas só se iniciariam em duas semanas e as mulheres Awá não gostaram, acharam que demoraria muito tempo. Antes de FB outra pesquisadora, antropóloga, que estava realizando pesquisa de doutorado, ministrou aula aos Awá. Perguntei as mulheres se tinham gostado das aulas e o que tinham aprendido ao que responderam timidamente que sim e que tinham aprendido nome de peixes, como traíra, e a escrever panela⁶³.

Esse interesse se reflete na demanda que fazem aos pesquisadores para que ministrem aulas na aldeia. Isso aconteceu com uma pesquisadora antropóloga e agora com FB. As aulas ministradas por FB na Aldeia Tiracambu seguiram a dinâmica que a antropóloga

⁶³ Percebi que as mulheres Awá, da aldeia Tiracambu, possuem uma postura de desconfiança em relação aos de “fora” e por isso estabelecer vínculos com elas é mais difícil. Acredito que isso também foi dificultado em função delas não falarem português e de apenas uma o compreender, com dificuldade, essa língua e eu não falar e nem compreender a língua Awá. Com os homens não senti tanto essa dificuldade acredito que por saírem mais da aldeia e de conseguirem se comunicar em português os homens acabam tendo um contato facilitado com os de “fora”.

havia adotado. Foram organizados em duas turmas, uma pela manhã com início por volta das 7h e outra no início da noite, por volta das 19h. A turma da manhã é frequentada pelas mulheres e a turma da noite pelos homens. Perguntei a FB se sabia por que a separação entre homens e mulheres e ela informou que apenas estava seguindo a dinâmica a qual estavam habituados.

As aulas iniciais foram sobre a função da escrita, sendo apresentadas as diferentes formas para representar uma língua, utilizando como exemplo os símbolos utilizados no japonês e nas línguas árabes. O objetivo com essas aulas foi, segundo FB, apresentar aos Awá que existem outras maneiras de representar uma língua que não a escrita alfabética.

Ao serem questionados sobre o que pretendiam com as aulas, expressaram o desejo de aprender o português, mas também a ler e escrever na língua Awá. Atualmente tem frequentado as aulas na aldeia Tiracambu 9 homens e 7 mulheres e a aula tem duração, em média, de duas horas. FB afirma que procura conduzir sua aula de acordo com o ritmo da turma e que sempre pergunta se estão cansados. Diante da resposta, avalia a continuidade da aula. Acrescentou que sempre respondem não estarem cansados. Por tanto, já aconteceu da aula ultrapassar 3 horas de duração.

O material utilizado nas aulas na aldeia Tiracambu, tais como quadro, cadernos, lápis e canetas, foi doado pelo CTI, que está realizando um trabalho de colaboração no Programa Awá⁶⁴.

3.3 Um espaço valorizador da cultura Awá?

A forma como os Awá vão percebendo a escola provocou mudanças na dinâmica das aulas e no público participante da experiência desenvolvida pelas professoras do CIMI. Conforme apontei anteriormente, a proposta inicial de formar lideranças e professores foi modificada e pessoas de diferentes idades e dos dois gêneros participaram das atividades. Segundo as professoras, esta atitude revela uma característica da pedagogia indígena, que não impõe limites de idade para acessar os diversos conhecimentos. E acrescentam que as

⁶⁴ Atualmente o CTI está desenvolvendo um projeto junto a povos indígenas em isolamento voluntário e de recente contato na Amazônia brasileira, dentre eles os Awá, e tem por objetivo fortalecer a segurança territorial em respeito à autodeterminação desses povos. Com intuito de fortalecer e dar suporte às ações de proteção e promoção dos direitos desses povos e seus territórios. Aprovou junto ao Fundo Amazônia, em dezembro de 2014, o projeto “Proteção Etnoambiental de Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato na Amazônia Brasileira”. As atividades, a serem executadas em parceria com a Coordenação-Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados/CGIIRC, previstas em acordo de cooperação técnica com a FUNAI, tem como pilar principal o respeito à autodeterminação dessas populações. Informações retiradas do site da instituição. Consulta realizada em dezembro de 2015.

lideranças idosas tiveram um papel essencial no processo como educadores tradicionais, ensinando as educadoras e aos demais participantes (CIMI, 2013, p. 20-21). As professoras colocam que o processo foi ganhando um aspecto bem particular em cada uma das aldeias.

As professoras do CIMI reconhecem que o significado do processo de escolarização para os Awá foi sendo redimensionado e isso ocorreu especialmente no contexto de reconhecimento oficial da escola Awá:

A função que o processo de escolarização foi ocupando na vida da comunidade foi sendo significada por eles ao longo da caminhada. E realmente o processo foi se situando na cultura, com a valorização da vida, da língua e do seu bem maior, a floresta. O viés de retorno era também aprender a língua do não índio depressa, para “poder conhecer suas coisas”, justificavam. Os mais velhos das comunidades sempre iam até a *xi’iŋa ripa* - “casa de conversa”, para saber o que estávamos fazendo e o que os Awa estavam aprendendo/fazendo. Eram visitas curiosas, mas também de certificação e comprovação. O papel dos mais velhos, das mulheres e homens que são lideranças natas do povo, foi de conceder apoio para a realização e respaldo ao trabalho. Eles cobravam respeito e pediam aos mais jovens que escutassem bem o que estamos falando ou refletindo com eles. Corroboraram nosso trabalho e se aliaram conosco no apoio ao desenvolvimento do mesmo. (CIMI, 2013, p. 47-48).

Ao mesmo tempo em que alegam que o processo foi se situando na cultura com a valorização da língua, da vida e da floresta, as professoras indicam que os Awá tinham pressa em aprender o português e as coisas do branco.

De Paula (2013) considera alguns elementos como suficientes para a percepção da especificidade da Escola Awá, uma escola que, de fato, está inserida no processo de educação dos Awá. Cita inicialmente a agência dos Awá ao solicitar uma escola e ajudar a organizá-la e ao participar de sua gestão, contribuindo para o seu funcionamento. Em seguida aponta a presença constante dos mestres tradicionais, o respeito à língua, à cultura e ao modo de ser Awá; a construção de uma matriz curricular própria adequada ao calendário dos Awá e o modo de avaliação dos participantes do processo condizente com os princípios da pedagogia Awá.

Marina Magalhães ao avaliar a experiência de escolarização do CIMI coloca que o objetivo do seu parecer é apresentar evidências de como o processo educacional desenvolvido pelo CIMI/MA e a assessoria linguista tem se tornado uma estratégia de valorização e constante fortalecimento da língua materna, garantindo que ela seja preservada e, com ela, toda a visão de mundo do povo, mesmo com a utilização crescente da língua portuguesa pela comunidade.

Marina Magalhães ao assumir, em 2003, a consultoria linguística na escola implementada pelo CIMI, elaborou um projeto que se baseava na necessidade de fornecer uma fundamentação linguística para as propostas didático-pedagógicas da escola para os

Awá. Em seus argumentos, aponta a aquisição da língua portuguesa como instrumento de “preservação” da cultura Awá,

Que seja estabelecido um processo educacional que ressalte, a partir de princípios sócio-linguísticos, a importância da educação para a preservação da cultura da comunidade;

Que se construa uma ortografia experimental a partir do conhecimento efetivo da fonologia da língua;

Que sejam coletados e transcritos textos, (mitos, histórias, narrativas, conversações) que sirvam para o desenvolvimento das diversas áreas da educação, a partir do conhecimento da gramática da língua indígena (sintaxe, morfologia e pragmática)

Que haja formulação adequada dos procedimentos de avaliação, de modo a levar em consideração o conhecimento da língua nativa, que é essencial tanto para a preservação da cultura própria dos Guajá, como para uma aquisição eficiente da língua portuguesa. (MAGALHÃES, 2003, p.1) (grifos meus)

Cabe observar que a consultora se refere à educação sem qualificá-la como escolar, pressupondo que esta seja a única forma possível e que esta seria importante para a “preservação da cultura da comunidade”, não valorizando a oralidade. Não argumenta, no entanto, em que sentido seria importante, nem tampouco problematiza os efeitos da escolarização entre os Awá. É possível perceber que a consultora está inserida na lógica da *única ordem possível* (LANDER, 2005), não conseguindo conceber a educação fora do espaço da escola.

Magalhães (2003) coloca, ainda, como objetivos de sua consultoria contribuir para o entendimento de questões fonológicas da língua Guajá com vistas ao estabelecimento da ortografia experimental, assim como promover o estudo de aspectos gramaticais da língua Guajá visando a construção de materiais didáticos para o trabalho com a modalidade escrita da língua materna. Em nenhum momento é discutida qual seria a utilidade da escrita em língua materna em um povo de tradição oral. O que está posto é que uma das funções da assessoria seria esclarecer para os Awá a importância do aprendizado da modalidade escrita da língua materna. A alfabetização e a escrita são naturalizadas pela consultora como o caminho a ser seguido, como uma *única ordem possível* (LANDER, 2005) na qual racionalidade ocidental se impõe aos Awá a partir da alfabetização e da escrita.

Sobre o processo de escrita alfabética de uma língua exclusivamente oral, como é o caso dos Awá, Ladeira (2005) aponta que há um impasse teórico nas propostas educacionais relativas à aquisição da escrita pelos povos indígenas (e que determina a escolha da língua, indígena ou portuguesa, na qual a alfabetização deve ser efetivada), e que foi apagado das discussões e reflexões. E como um subtexto sempre latente, este impasse teórico, que trata os

povos indígenas como povos ágrafos ou cidadãos analfabetos, teve a sua discussão reduzida a uma questão apenas metodológica em relação ao processo de alfabetização.

A autora chama atenção para que se leve em conta que *ler* é decodificar signos, quaisquer que sejam estes. Assim acredita que poderíamos pensar as várias leituras possíveis de um mesmo texto/contexto o que esvazia a concepção de que existem leitores passivos. Acrescenta ainda que não existe passividade na leitura, tanto quanto na escritura: quem lê/escreve o faz de uma determinada posição/lugar com seus olhos, olhar dado pelo lugar que ocupa no mundo, pela interação que estabelece com esse mundo, por sua história de vida e pela relação social construída por um dado povo, no caso os povos indígenas, com este estrangeiro cuja língua se fala e se escreve (LADEIRA, 2005).

Assim como a autora, considero que decodificar os signos da leitura em português vai além de conhecer letras e sílabas, trata-se muito mais de compreender a forma como percebemos o mundo.

Segundo Ladeira (2005) a opção pela “alfabetização em português” tem tido como justificativa fornecer ferramentas para esta decodificação (leitura) e codificação (escrita), atendendo as exigências dos índios em se apropriarem desta língua “estrangeira” justificada em seus discursos como um instrumento de controle da chamada sociedade dominante.

A história da escola da aldeia Awá é descrita por *Amiri Awá Guajá* no texto abaixo,

(...) U karai wahykera pape mumuũka raka'i. – Xikwa ta pape ajpo ipyry ty! – Aje kũje apaj!
'Chegaram as professoras. – Vamos estudar com elas imediatamente. Eu falei'.
Iku ko are pyry wỹ, pape mumuũka are pe wỹ:
'Elas ficaram aqui conosco, ensinando papel para nós:'
Ka'i rawirokaha arikwa py raka'i. Tamarawã rawirokaha arikwa py raka'i. A'y rawirokaha arikwa py raka'i. Kamixa rawirokaha arikwa py raka'i.
'Nomes de macaco, tamanduá, preguiça e de jabuti foram o que nós primeiro aprendemos'.
Ha rawirokaha akwa py raka'i nỹ.
'Aprendi também a escrever primeiro o meu nome'.
Arikwa are ma'a rawirokaha kyry'y.
'Nós já sabemos ler qualquer nome da nossa cultura'.
Akwa ha ỹhate pape rehe kyry'y. Hawiro kwa ha ỹha nỹ.
'Eu sei escrever e também já sei ler na minha língua materna'.
Arikwa karai ỹha. Anũ kwa karai ỹha kyry'y nỹ.
'Já sabemos língua dos não indígenas. Eu a entendo bem ao ouvi-la'.
(CIMI, 2013, p.20) (grifos meu)

É interessante observar que *Amiri* ao relatar a história da escola em sua aldeia, relaciona ensino com o papel, ensinar papel significa ensinar a ler e escrever, o que se reflete também na tradução que fazem da escola como casa de papel. Quando SB me apresentou às

mulheres Awá da aldeia Tiracambu, como pesquisadora acrescentou que eu era professora e que “fazia papel”.

Khan (1994), ao comentar sobre a relação do povo Waiãpi com a escolarização aponta que eles acabavam fazendo uma associação do “conhecimento-de-branco” com lápis e papel. O que muito se assemelha com os Awá. Outro ponto apontado por Khan (1994) e que ocorreu de forma semelhante em relação aos Awá, está na leitura que foi feita da reivindicação dos Waiãpi para conhecer o mundo do branco como uma demanda por escola. Fato semelhante ocorre com outros povos indígenas, no Maranhão, por exemplo, para os povos Canela e Tentehar a escola é reivindicada, valorizada e apropriada como um instrumento para dominar a relação com o branco.

3.4 Um instrumento de empoderamento?

A compreensão da escola como um instrumento de empoderamento está presente principalmente na fala de gestores. As professoras do CIMI percebem a escolarização como importante para subsidiar a luta pelos direitos indígenas, assim como a reivindicação de políticas públicas específicas de assistência e proteção por parte do Estado brasileiro. De suas reflexões e ações resultam não somente a denúncia das violações dos direitos fundamentais do povo, mas também propostas viáveis para viver, crescer, produzir e expandir sua territorialidade em harmonia com as florestas (CIMI, 2013). Para essa equipe a escola é um instrumento de construção da autonomia Awá.

Retomo aqui as ideias de Durkheim, Bourdieu e Passeron, sobre a educação como um mecanismo coercitivo, mesmo quando produzida pela própria sociedade onde atua, e que impetra um arbitrário cultural. Nessa perspectiva faço uso também da ideia de colonialidade do saber, buscando demarcar que no caso da escola entre os Awá essa coerção é exercida pela sociedade que mantém com esse povo uma relação de dominação. Esse domínio tem sido disfarçado, mascarado pelo argumento da escola como um direito e como um espaço de empoderamento.

É interessante notar que o argumento do empoderamento através da escola vem sendo apropriado pelos Awá. Em 15 de junho de 2015, por exemplo, o Instituto Humanitas

UNISINOS veiculou notícia em seu site na internet⁶⁵ sobre a presença de lideranças do povo Awá, em Brasília que reivindicavam escola,

Três lideranças do povo Awa do Maranhão estão em Brasília para falar das ameaças de reinvasão e da escola que querem para se defender dos (brancos-não indígenas). Apesar da complexidade da questão e da ambígua relação do Estado brasileiro e sua burocracia com relação à educação escolar indígena, existe aí desenvolvida uma experiência de 15 anos por uma equipe do Cimi, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, em Bartomeu Meliá, entre outros, que inspiram processos de educação escolar indígena, autônomos e de descolonização. A aldeia Awa está exigindo a construção de uma escola onde possam desenvolver a educação escolar que querem e que lentamente foi sendo construída em mais de uma década de convivência, e apoio à comunidade. Querem que a escola seja reconhecida como escola comunitária. Com seu Plano Político Pedagógico, baseado em suas pedagogias e valores educativos, orientada pelo tempo e pedagogia Awa. É esse tipo de escola que os Awa querem que seja reconhecida e apoiada, financeiramente pelo MEC. (<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543535-os-awa-guaja-em-brasilia>, 2015) (Grifos meus)

A notícia foi repassada por Egon Heck membro do CIMI. É importante destacar que apesar de veicular que são lideranças do povo Awá, eram apenas as lideranças da aldeia Awá e a mesma notícia específica que era essa aldeia Awá que estava exigindo a construção de uma escola.

Nessa ocasião a escola estava sendo reivindicada como instrumento de proteção e como parte de um processo de autonomia e de descolonização. Ao contrário do que foi percebido nas falas anteriores, a notícia aponta a exigência de construção de uma escola que tem por objetivo o desenvolvimento da educação escolar que foi construída ao longo dos anos, pautada numa “pedagogia Awá”. Além do reconhecimento reivindica também apoio financeiro.

Há um reconhecimento por parte do CIMI da escola como uma estrutura alheia à cultura Awá, mas essa instituição não avança na discussão sobre a violência que poderia significar a inserção da escola. Busca justificar essa inserção afirmando que a escola não é a única estrutura alheia presente entre os Awá,

A Associação Awá que foi criada antes do Projeto de alfabetização, com uma estrutura totalmente alheia à cultura indígena, não foi questionada ou pensada como um processo posterior ao da aquisição da leitura e da escrita na língua materna, ou mesmo da língua portuguesa para ser compreendida pelos Awá (BORGES. DINIZ. AMORIM. DINIZ. MARQUES, 2005, p. 28).

Na mesma perspectiva procuram desqualificar as críticas direcionadas à escolarização Awá. Borges, Diniz, Amorim, Diniz e Marques (2005, p. 27) afirmam que o

⁶⁵ Link da notícia: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543535-os-awa-guaja-em-brasilia>. Consultado em 11/09/2015.

projeto de alfabetização para os Awá foi muito questionado. Alegam que esse questionamento parte daqueles que “desejam ver os Awa ‘livres’ de qualquer ‘mudança’ que ‘interfira’ em sua cultura”.

O tom do discurso acima em destaque é defensivo, como se estivesse respondendo a críticas dirigidas ao processo de escolarização coordenado pelo CIMI. Em consultoria solicitada pela Vale para tratar das ações realizadas no Programa Integrado para os Povos Indígenas Awá/Guajá, Ka'apor e Tenetehar/Guajajara, os consultores teceram algumas críticas ao projeto de escolarização iniciado pelo CIMI e indicaram que a alfabetização implicava na introdução brusca da instituição escola entre um povo para o qual ela não fazia sentido. Apesar de reconhecerem a importância dos Awá aprenderem português, os consultores argumentaram que essa demanda não implicaria na introdução da escola e de um processo de alfabetização para um povo até então sem escrita alfabética. Além disso, recomendaram cuidado com a introdução de uma língua estranha entre um povo com uma população pequena, pois havia o risco de perda da língua Awá (COELHO, CORREIA e PINTO, 2000).

Em relação às críticas tecidas a criação da Associação Awá, uma iniciativa da FUNAI que contou com apoio do CIMI, Coelho (2014) indica que essa foi mais uma das várias ações de assistência propostas para os Awá, dentre elas o “Programa de Capacitação dos Awá- Guajá à Gestão Territorial e Promoção da Auto Sustentação de suas Comunidades”⁶⁶. A coordenação desse Programa cabia à Associação Indígena Awá e a CVRD, contando com a supervisão da FUNAI, através do Serviço de Apoio de Santa Inês, vinculado à Administração Regional desse órgão em Belém/ Pará. A mesma autora acrescenta que em 2000 foi criada a Associação Awá e também o “Selo Awá” para identificar os produtos que os Awá lançariam no mercado como cipó títica e mel de abelha. Segundo Coelho (2014) as diretrizes que inspiravam esse Programa eram a capacitação dos Awá para as relações com não-índios e com outros povos indígenas e sua preparação para gerir autonomamente formas de garantir a satisfação de suas novas necessidades, geradas no próprio contato permanente e, além disso, inserir os Awá na economia de mercado. O referido Programa foi lançado no mesmo ano do Projeto de Escolarização e grande parte dos objetivos de ambos são semelhantes.

Segundo as professoras do CIMI os Awá, principalmente os do P. I. Guajá, eram sempre questionados por regionais e pelo chefe do posto, sobre o modelo da escola que estava

⁶⁶ Um dos objetivos do Programa era garantir a continuidade do apoio da CVRD às comunidades Awá, porém segundo aponta Coelho (2014) “segundo diretrizes adequadas à situação do grupo” e tendo como critério a implementação de ações que favorecessem sua autonomia, sem prejuízo de sua cultura e organização social.

sendo implantada. Afirmaram que esses funcionários tentavam convencer os Awá de que não uma escola não poderia ser itinerante e que não iriam aprender desse jeito. Esse posicionamento, segundo as professoras, pode ter resultado na não continuidade do projeto nessa aldeia.

Os questionamentos, os conflitos e a própria experiência de alfabetização foram redirecionando os objetivos da escolarização conduzida pelo CIMI. Segundo o relatório elaborado pelas professoras em 2013, o projeto que vem sendo desenvolvido entre os Awá busca respeitar o processo de educação tradicional bem como possibilitar novos conhecimentos necessários na situação em que se encontram após o contato com a sociedade. Para a equipe, é possível que o conhecimento teórico-prático possa articular novos conhecimentos com os saberes tradicionais do povo e suas especificidades, em consonância com o que assegura a legislação vigente para a educação escolar indígena. Tal concepção, segundo a equipe, é que constitui o eixo metodológico do projeto (CIMI, 2013).

Justificam a necessidade da aquisição da escrita pelos Awá por uma dimensão política de compromisso com a preservação e valorização da cultura e com a autonomia dos Awá na situação de contato. Assim apontam que,

A escolha política, o compromisso, a disponibilidade, o diálogo, o respeito, a postura do alfabetizador na tarefa de introduzir a grafia alfabética em uma sociedade dita “ágrafa” são importantíssimos para uma proposta de educação popular comprometida com a vida e com a autonomia de um povo. (CIMI, 2013, p. 34).

No entanto reconhecem que nesse contexto a alfabetização traz consigo alguns problemas de ordem cultural, linguística, pedagógica e didática. Mas argumentam que se há interesse da comunidade e disponibilidade dos educadores, esses problemas podem ser enfrentados e, através do diálogo, podem-se buscar soluções possíveis e responsáveis para equacioná-los (CIMI, 2013).

Apesar do reconhecimento dos problemas que a alfabetização pode trazer a um povo indígena, as colocações das professoras do CIMI indicam que não conseguem conceber um povo fora da ordem escrita, seguindo a lógica da “única ordem possível” (LANDER, 2005) Apesar de indicarem que a proposta de escola foi feita valorizando a cultura Awá, a oralidade é pouco valorizada.

Em avaliação sobre o trabalho de alfabetização as professoras do CIMI afirmam que o processo de escolarização que conduzem vem sendo desenvolvido em uma perspectiva complementar a autonomia, na qual o contexto sociocultural é vivenciado e mediado pela pedagogia do povo. Consideram que os Awá possuem uma boa compreensão da língua

portuguesa, pois já se comunicam, compreendem e conseguem se fazer compreender na relação com os parentes e com os não indígenas:

Em relação aos participantes envolvidos diretamente no processo de escolarização, podemos observar que eles desenvolveram uma boa capacidade de interlocução na segunda língua com os agentes institucionais da FUNAI e com outros interlocutores, tais como: o desembargador do TRF/1ª Região/DF, o Procurador da República/MA, os técnicos e coordenadores da FUNASA. Dialogam com outros indígenas, com delegados de polícia, com representantes da sociedade não indígena regional, apresentando bom desempenho oral em português nas entrevistas com a mídia (CIMI, 2013, p. 64)

As professoras colocam, ainda, que os Awá que participaram do processo de alfabetização já são capazes de escrever documentos - denúncias em relação à invasão de suas terras e as demais políticas públicas e possuem conhecimento razoável quantos aos direitos indígenas. Além disso, participam de reuniões, encontros, audiências, mobilizações indígenas e não indígenas, concedem entrevistas, nas quais relatam as problemáticas que envolvem o povo; proferem discursos em favor dos interesses coletivos em eventos públicos; propõem melhorias nas políticas públicas de atenção e transmitem às suas comunidades as problemáticas que envolvem as populações e os direitos indígenas no país e assumem a função de intérpretes no diálogo com pesquisadores, visitantes e funcionários da FUNAI e da SESAI (CIMI, 2013).

Nessa perspectiva a escola tem sido reivindicada por grande parte dos Awá. O discurso do CIMI sobre o papel da escola tem sido incorporado e pode ser percebido na fala de Samiri, da Terra Caru, citado no parecer CNE Nº 9/2015:

O professor indígena Samiri, da TI Caru, relatou, nos diferentes eventos dos quais participou, os esforços de seu grupo para manter a experiência de escola criada pelo CIMI na sua comunidade. Em suas narrativas, foram destacados os sentidos simbólico e instrumental da escola, bem como seu papel estratégico frente às relações de contato interétnico. Sobressai de suas falas a necessidade de processos educacionais, mediados pela escola, que valorizem e promovam suas culturas, línguas, costumes e tradições, em respeito aos seus modos de bem viver. (Citado no Parecer CNE Nº 9/2015).

Apesar do parecer do CNE indicar que Samiri é professor indígena, não há nenhum Awá atuando como professor.

Uma notícia veiculada na internet situa a fala de uma liderança Awá sobre a reivindicação da escola,

“Não viemos passear em Brasília. Viemos atrás de escola. Funai diz que Awa vai perder cultura. Nos queremos aprender dois língua: materna e português. Queremos nos defender” (<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543535-os-awa-guaja-em-brasilia>, 2015) (Grifo meu)

A mesma notícia acrescenta que as lideranças deixaram claro que vieram para exigir o reconhecimento e apoio à escola como eles vêm fazendo e como eles querem levar adiante. No entanto, querem uma escola que os ajude a se defender contra as permanentes ameaças, sem perder sua cultura. A notícia aponta que no debate ficou claro que não querem a escola do invasor, mas uma escola que possa fortalecer sua cultura para um enfrentamento tão desigual.

A fala da liderança Awá indica que FUNAI seria contrária à presença da escola na aldeia Awá, por entender que a escola os faria perder a cultura. A escola antes entendida como espaço para aprender sobre o “branco” assumiu mais um significado, o de fortalecimento da cultura Awá para o enfrentamento.

Essa perspectiva de empoderamento está presente no parecer sobre o trabalho do CIMI elaborado pela linguista Magalhães (2013, p. 1) que foi colaboradora nesse projeto,

Esse trabalho educacional, que tem contribuído para o processo de autonomia desses indígenas tem sido assessorado por mim por meio da pesquisa científica voltada para a descrição e análise da língua Guajá, desenvolvida na universidade de Brasília, que propiciou a revisão da ortografia experimental primeiramente formulada e a sistematização de textos e narrativas tradicionais, levando-se em consideração a importância que a língua materna tem na comunidade indígena.

Em relação à sobrevivência e futuro dos Awá, Magalhães (2013) entende que as parcerias entre as educadoras do CIMI e pesquisadores interessados em elaborar projetos alternativos ou complementares às políticas públicas tem sido pensadas, contando com a participação efetiva das comunidades Awá. Apresenta a Escola Awá como exemplo de uma experiência bem sucedida, que tem contribuído não apenas para valorização da língua e da cultura Awá, mas, principalmente, para discussão de temas como proteção do território, saúde, segurança alimentar, geração de renda e sustentabilidade no seio da própria comunidade.

De Paula (2013), também avaliadora da experiência do CIMI afirma que as atividades desenvolvidas durante o processo de escolarização Awá tem contribuído sobremaneira para que as lideranças Awá possam desempenhar com desenvoltura suas funções na defesa de seus direitos à terra, à saúde, à auto-sustentação. Segundo a autora este fato pode ser constatado nos documentos produzidos por eles, encaminhando denúncias, questionando atitudes das autoridades competentes e exigindo soluções para os problemas apresentados.

3.5 A única ordem possível

A percepção sobre a escola como a única ordem possível vem sendo construída nesse processo de escolarização Awá tanto por funcionários da FUNAI como por pesquisadores e pareceristas que estão direta ou indiretamente a ele relacionados.

Conforme Lander (2005), a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno, especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais é a naturalização das relações sociais de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico. Nesse sentido, a sociedade liberal constitui a única ordem possível. Tomo emprestada essa reflexão de Lander para analisar a forma como a escola tem sido interpretada e imposta como a única ordem possível de um modelo civilizatório único.

Essa perspectiva pode ser observada nos pareceres elaborados em avaliação ao projeto de alfabetização Awá realizado pelo CIMI. O parecer linguístico foi elaborado por Marina Magalhães⁶⁷ e seu título “Parecer linguístico sobre o processo educacional e a relação da educação com a preservação da língua materna e do modo de vida dos Awá-Guajá” sugere que a parecerista entende educação como sinônimo de escolarização e como mecanismo de preservação da língua.

No parecer antropológico elaborado por Rangel (2013)⁶⁸, intitulado “Porque uma escola para os Awá-Guajá” a parecerista indica que visa contribuir para a reflexão a respeito do processo de institucionalização de uma escola indígena na aldeia Awá. A autora aponta que sua reflexão foi construída a partir de uma curta estadia na aldeia Awá, entre os dias 7 e 12 de novembro, e na aldeia Tiracambu entre os dias 12 e 15 de novembro de 2011, mas suficiente para colaborar para uma reflexão. Apesar de reconhecer a escola como uma das instituições mais distantes de sua vida social e cultural, considera-a um merecimento.

Por muitas razões os Awá merecem uma escola, mesmo que seja uma das instituições mais distantes de sua vida social e cultural. A educação das crianças e jovens não está transferida para uma instituição formal; as famílias Awá não abriram mão dessa prerrogativa que é educar e socializar seus filhos; mas, as condições atuais exigem que os Awá passem a ter necessidade de dominar a leitura em português. (RANGEL, 2013, p. 1) (Grifos meus)

Destaco dois pontos das colocações de Rangel acima, o primeiro é a indicação de que os Awá merecem uma escola, o segundo é a leitura da necessidade de dominar a leitura

⁶⁷ Dra. Marina Magalhães, professora da UNB, que realizou pesquisa de mestrado e doutorado sobre a língua Awá e foi colaboradora do CIMI na realização do projeto de alfabetização Awá.

⁶⁸ Dra. Lucia Helena Rangel, professora da PUC-SP

em português como uma necessidade de escola. Seus apontamentos indicam o espaço da escola concebido como o lugar próprio do aprendizado do português. A escola aparece na fala da autora como uma necessidade e como um merecimento. Tais colocações podem ser lidas como indicações de que a autora esteja inserida na lógica da *única ordem possível* (LANDER, 2005) a escolarização como um caminho único possível e necessário.

Rangel (2013) indica que elementos como a luz elétrica e o telefone que chegam à aldeia a partir da sede da FUNAI, assim também como a água encanada, os aparelhos de televisão e de DVD, também fazem parte de um aparato “civilizatório”. É interessante observar que a autora percebe a escola como um elemento de enfrentamento desse aparato “civilizatório”. Para a autora,

(...) os Awá vivem uma transição que pode levar a muitos caminhos, é aí que a escola poderá constituir um lócus de reflexão e de aquisição de um instrumental para ser dominado com autonomia. (RANGEL, 2013, p. 4)

A autora compreende a escola como um paradoxo, podendo ser um aparelho de domesticação, mas também um elemento de apropriação que fortaleça a cultura Awá.

Em seu parecer pedagógico, intitulado “Parecer pedagógico sobre a escola Awa”, De Paula,⁶⁹ (2013) inicia com a seguinte colocação,

O trabalho de escolarização desenvolvido desde 1999 junto aos Awa Guajá pela equipe do CIMI-MA constitui-se como um exemplo primoroso do modelo de educação escolar indígena preconizado pela mudança do paradigma assimilacionista que vigorava até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

De Paula (2013) coloca que a implantação da escola entre os Awá aconteceu após o pedido inicial dos Awá por uma escola em contraposição a prática colonizadora que implantava escolas entre os indígenas sem anuência das comunidades.

Cabe destacar que ao contrário do que aponta a autora não foi possível identificar a demanda dos Awá por uma escola. O que as professoras do CIMI argumentam é que os Awá desejavam conhecer o português para não ser enganados pelo branco, a leitura feita dessa demanda pelo CIMI foi a de que eles pediam escola.

A autora coloca ainda que

(...) o trabalho de valorização, manutenção e expansão do uso social da língua Awa Guajá em suas modalidades oral e escrita, sinaliza o caminho a ser seguido, projetando-se um bilinguismo aditivo, isto é, uma situação bilingue na qual a língua indígena e a língua da sociedade majoritária são tratadas num mesmo patamar. A segunda língua, o Português, tem sido trabalhada de forma oral e pretende-se

⁶⁹ Pedagoga pela UNEMAT e doutora em Estudos Linguísticos pela UFG e membro do Projeto LIBA – Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas de Extinção. Acompanha a equipe do CIMI que realiza o trabalho de escolarização.

intensificar o domínio da modalidade escrita. Atualmente, podemos considerar os Awa proficientes em sua língua materna, com bom domínio das modalidades oral e escrita e proficientes também na comunicação oral em língua portuguesa, o que se pode verificar nas interações com agentes da FUNAI, com pesquisadores, com agentes de saúde e com a população do entorno da Terra Indígena. Visitas de intercâmbios com outros povos e participação em eventos do movimento indígena também tem promovido uma maior fluência no uso do Português. (DE PAULA, 2013, p. 2).

De Paula (2013) acrescenta que muitas outras características da Escola Awá poderiam ser destacadas.

É possível identificar nos três pareceres elaborados elementos que podem ser interpretados como um exercício de *colonialidade do saber* que se expressa através do prestígio da escrita. O caminho da escolarização se apresenta como o único caminho possível. Retomo aqui as colocações de Illchi (1983) quando aponta que diploma se confunde com competência e a fluência no falar se confunde com a capacidade de dizer algo novo. As colocações desse autor ajudam-me a pensar o prestígio dado à escrita como uma característica de competência e a fluência no falar e no escrever em português apontado como um empoderamento dos Awá frente à dominação.

Considerando a experiência do CIMI, Coelho, Hernando, Politis e Ruibal (2009, p. 117) afirmam que:

Para os Awá, como para todos os povos indígenas, é importante o conhecimento do português como instrumento de comunicação. Isso significa acessá-lo como segunda língua, dirigida para as questões que estão relacionadas ao contato com os não índios, ou seja, como fazer uma compra, como dirigir-se às pessoas nos povoados, como entender o valor do dinheiro.

Essa é uma competência que poderia ser adquirida fora de um processo de escolarização. A instituição escola tem sido percebida como o único espaço de aquisição de novas competências. Especialmente porque, como bem afirmou o linguista Aryon Rodrigues (1986), “preservar as línguas é muito importante para manter o conhecimento tradicional de cada população. A língua codifica toda a evolução de um povo e todo conhecimento que ele desenvolveu. O português *quebrado* que o índio aprende não consegue traduzir isso e um capítulo do conhecimento humano se perde”.

Por outro lado, como apontam Coelho e Ferreira (2010, p.18) a educação é um dos meios utilizados pelo estado moderno para exercer o controle da homogeneização da sua população. O poder do estado de impor uma língua e expandi-la por meio de um sistema escolar é a chave para se iniciar a morte lenta das línguas e dialetos minoritários (GUIBERNAU, 1996). Os autores acrescentam que a imposição de uma língua e

consequentemente uma cultura através de um bem organizado sistema educacional ameaça a existência das minorias.

Nessa perspectiva, Coelho, Hernando, Politis e Ruibal (2009) consideram a escola como uma instituição reprodutora de conhecimentos, que transmite conteúdos relativos à sociedade que a constrói e, portanto, questionam qual seria o significado de levar uma escola aos Awá. Segundo os autores, da forma como está sendo implantada a escola não leva somente o português, mas também um conjunto de saberes ocidentais, considerados universais.

Pesquisadores e funcionários e ex-funcionários da FUNAI, têm desenvolvido comentários a respeito da experiência de escolarização executada pelo CIMI. FB, por exemplo, comentou que os Awá lhe haviam solicitado que ministrasse aulas de português como contrapartida da pesquisa que irá desenvolver. Em pesquisa de Mestrado, realizada com outro povo, havia feito oficinas sobre temas diversos, assuntos de interesse daquele povo. Supôs, então, que realizaria um trabalho semelhante. No entanto quando iniciou o primeiro trabalho percebeu que os Awá que frequentavam as aulas apresentavam dificuldades de acompanhá-las, dificuldades que FB considerava como básicas, como por exemplo, divisão silábica. FB acreditava que eles possuíam um conhecimento mais avançado, pois já vêm vivenciando uma experiência de alfabetização. Segundo FB, alguns desses Awá que frequentaram a escola conseguem apenas desenhar o próprio nome, e as letras, mas tem muita dificuldade para construir uma frase ou textos pequenos. Mesmo conseguindo elaborar uma frase oralmente não conseguem passá-la para o papel.

Os questionamentos de FB estão voltados para eficácia do processo de alfabetização, e não foi possível perceber nenhuma reflexão sobre a presença da escola e seus efeitos, e nem tampouco sobre a imposição da escrita em um povo de tradição oral.

FB relatou que eles têm muita vontade de aprender o português e a elaborar documentos, porque já perceberam que o papel, e o que nele está escrito, é muito importante na nossa sociedade. Afirmou que os Awá do Tiracambu se mostram insatisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo CIMI. Essa insatisfação dos Awá sobre ao trabalho do CIMI os motivou a retirar os pertences das professoras da casa que ocupavam na aldeia Tiracambu, tendo um dos Awá se mudado para esse local. Esse fato foi apontado pelo funcionário da FUNAI responsável pelas aldeias Awá como sendo a maneira que os Awá encontraram para dizer que não queriam as professoras na aldeia. Atualmente as professoras do CIMI têm realizado suas atividades apenas na Aldeia Awá.

O funcionário da FUNAI responsável pelas aldeias Awá acredita que a falta de continuidade no trabalho de alfabetização do CIMI talvez tenha despertado essa insatisfação por parte dos Awá. Afirmou que as professoras passavam meses fora da aldeia e os Awá acabaram não obtendo o conhecimento que desejavam.

Ex-funcionários da FUNAI, que participaram da frente de atração Awá na década de 1980, que trabalharam nas aldeias Awá durante muitos anos, acompanharam, na aldeia Tiracambu, o momento inicial do processo de alfabetização feito pelo CIMI. Relataram que as professoras conseguiram aprender a língua e os costumes Awá, mas não houve a troca de conhecimentos prometida e desejada pelos Awá.

Em relação ao trabalho de escolarização realizado no posto Guajá não teceram comentários, o que pode ser devido ao desconhecimento do andamento atividades realizadas neste posto. Não há nenhum diálogo entre as duas experiências. No entanto, na avaliação do funcionário da FUNAI responsável pelas aldeias Awá, o trabalho desenvolvido pelo Missionário estaria mais avançado do que o desenvolvido pelas professoras do CIMI.

A avaliação do funcionário se dá a partir de um olhar ocidental da escolarização, da mesma forma que ocorre com os ex-funcionários. A crítica não está voltada à instituição escolar, mas a quem a está executando. Nos dois casos é possível pensar a partir da indicação de Lander (2005), na qual o autor chama atenção para as dificuldades para se pensar fora da única ordem possível, fora do modelo civilizatório, globalizado e universal.

Os diversos comentários relativos às experiências de escolarização não problematizam a adequação ou não da inserção da escola nem ao modo como as experiências estão sendo desenvolvidas. As preocupações estão voltadas para nossos critérios de avaliação, no caso, se a alfabetização está se efetivando e no máximo se estaria ocorrendo uma troca de conhecimentos. O que já está em jogo nos comentários não é presença ou ausência da escola, mas a forma e por quem ela tem sido conduzida.

4 .CONSIDERAÇÕES

Desde o seu contato oficial com o órgão indigenista na década de 1980, os Awá vem passando por uma série de mudanças no seu cotidiano, decorrentes da fixação em aldeias, da introdução da agricultura, do crescente relacionamento com órgãos governamentais e instituições e também com a introdução da escola.

Seu histórico de contato, mais recente, difere do que ocorreu com outros povos indígenas no Maranhão que foram alvo das políticas explicitamente integracionistas e assimilacionistas. No entanto, o novo cenário não tem impedido que princípios semelhantes se façam presentes no processo de escolarização Awá. A introdução da escola traz ao cotidiano Awá mais do que apenas novas formas e espaços de aprendizagem.

Compreender o que significa escolarizar os Awá considerando seu contato recente e a não vivência anterior de experiências normativas, foi uma das motivações para a realização do presente trabalho.

A implantação da escola entre os Awá ocorre no contexto da mudança de gestão da educação escolar para povos indígenas no Brasil, que em 1991 passou a ser responsabilidade das secretarias estaduais de educação. A primeira experiência de escolarização dos Awá, comandada pelo CIMI se iniciou a revelia do Estado, em 2000. A segunda, uma experiência formal via Secretaria de Educação, teve início em 2006. As duas mostram semelhanças em suas justificativas, objetivos e propostas, a despeito de terem sido construídas de forma independente.

Ambas argumentam que a escola foi uma reivindicação dos Awá, mas não encontrei nenhum registro relativo a essa reivindicação. Para as duas, a escola é vista como um espaço de valorização da cultura e da língua Awá e um espaço de preparação desse povo para o relacionamento com o não índio. Os argumentos que são utilizados para manter as experiências escolares entre os Awá estão pautados na necessidade dos Awá se “qualificarem” para o relacionamento com os de “fora”, aqui incluso não índios e outros povos indígenas.

Nas duas experiências as principais atividades são o ensino do português (falado e escrito), da matemática e da língua materna. É importante pontuar que em nenhuma das duas propostas houve participação dos Awá no processo de construção da escola.

O desejo dos Awá em conhecer sobre os não índios e em aprender português foi interpretado por aqueles que introduziram a escola como um desejo por escola, concebida

como o espaço para conquistar tais conhecimentos. A inserção da instituição escolar e os conteúdos por ela veiculados nas escolas das aldeias Awá podem ser analisados como um exercício de *colonialidade do saber* e como uma estratégia de inserir esse povo na lógica de uma *ordem social desejável* pelo mundo ocidental.

Outro aspecto a ser pontuado na escolarização Awá refere-se aos agentes implementadores da escola. São duas missões religiosas atuando, uma católica e outra evangélica. A última atuando de forma indireta, pois a escola está sob a jurisdição da Secretaria de Estado da Educação e a outra atuando diretamente, mas ainda buscando o reconhecimento formal do Estado.

A relação que os Awá vêm estabelecendo com a escola é uma teia que vem sendo tecida aos poucos. É um processo que deve ser visto observando as diferentes perspectivas que são moldadas pelas relações com os implementadores da escola e com outros agentes com os quais estabelecem relações.

As falas dos Awá apresentadas em relação à escola não são homogêneas e assumem novos contornos com o passar do tempo. O interesse inicial por uma escola semelhante às escolas regionais, chamada por eles de “escola de branco”, onde posam aprender português e sobre não índios, vem sendo redirecionado para incluir outros elementos como aqueles afirmados como saberes tradicionais.

Para os implementadores da escola o acesso a essa instituição é um direito dos Awá e esse discurso vem sendo assumido por algumas lideranças Awá. Os condutores das duas experiências apontam a escola como espaço de valorização da cultura Awá, concepção que aos poucos vem sendo reproduzida por alguns Awá, especialmente no contexto de reconhecimento oficial da escola protagonizada pelo CIMI.

Outro objetivo da escola, presente no discurso de seus gestores é a formação de professores Awá. No entanto, esse objetivo não tem sido acatado pelos Awá.

Em geral, funcionários da FUNAI, consultores do processo de escolarização Awá e pesquisadores consideram positiva a introdução da escola entre esse povo. Alguns chegam a questionar a eficácia dos gestores, mas não questionam a instituição em si mesma. Observei apenas uma voz dissonante, emitida por antropólogos da UFMA, que problematizaram a gravidade da inserção da escola e da alfabetização em um povo de contato recente que não possuía nenhum tipo de grafia alfabética.

Os Awá, à sua maneira vão se apropriando da instituição escolar segundo o que consideram importante para favorecer a consecução de seus interesses imediatos. E assim vão se conformando à única ordem possível: a escolarização.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **Formação para a Diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFMA. São Luís. 2015.

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **“Ser como o branco, não é ser branco”:** **dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFMA, São Luís. 2012.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **A construção do Ser Canela: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFMA, São Luís. 2009.

BARTH, Fredrik. **Other knowledge and other ways of knowing.** Journal of Anthropological Research, v. 51, 1995.

BORGES, Madalena. DINIZ, Rosimeire. AMORIM, Valéria. DINIZ, Rosana. MARQUES, Paulo Ricardo. **Awá-Guajá: “uma experiência de alfabetização com um povo de pouco contato”.** Textos e Pretextos. CIMI, 2005. p. 25-34.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. Reynaldo Bairão. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Livro 1.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena.** - 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Sobre o diálogo intolerante. **In: o trabalho do antropólogo.** 2ª Ed. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CARDOSO, Guilherme Ramos. **Uma leitura sobre identidade e etnicidade na literatura sobre os Awá-Guajá.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Niterói: UFF. 2013.

CIMI / CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Projeto de Alfabetização dos índios Guajá (Proposta Preliminar).** 1999.

CIMI / CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Tipa Awa ‘Iha Awa Papejapoha. Casa de conserva Awa, a escola Awa.** São Luís, 2013.

COELHO, E. M. B. **A saúde e a educação indigenista no Maranhão**. In: Estado Multicultural e Políticas Indigenistas. COELHO, E. M. B. (org.). São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **As novas políticas indigenistas de educação**. Revista de Políticas Públicas. (UFMA)Vol.5. São Luis, 2001.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. CORREIA, Ferreira Kátia Núbia. PINTO, R. T. **Diagnóstico sobre as Terras Indígenas Awá, Carú, Pindaré e Alto Turiaçu**. 2000.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. FERREIRA, Bruno Leonardo Barros. **Educação sem escolarização: a experiência Awá**. Anais 27^a Reunião Brasileira de Antropologia, Belém-PA, Brasil, 2010a.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. FERREIRA, Bruno Leonardo Barros. **As novas formas Awá de relação com a natureza**. Anais do 34^o Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, 2010.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Fora dos trilhos: o projeto Carajás e o povo Awá**. Anais do 38^o encontro anual da ANPOCS. Caxambu/MG, 2014.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. PALADINO, Mariana. GARCIA, Stella Maris. **Dossiê: Educação Indígena. Povos Indígenas e Processos Educacionais**. In: Revista Pós Ciências Sociais/Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 7, n. 14, p.09-15. São Luís: EDUFMA, 2010.

COELHO, Elizabeth. HERNANDO, Almudena. POLITIS, Gustavo. RUIBAL, Alfredo. O'DWYER, Eliane Cantarino. **Relatório Parcial – Projeto: Implicações da introdução da agricultura na identidade e cultura material de um grupo de caçadores-coletores – (estudo da identidade, uso dos recursos e percepção do espaço entre os Awá-Guajá-Maranhão-Brasil)**. 2005.

COELHO, Elizabeth. POLITIS, Gustavo. HERNANDO, Almudena. RUIBAL, Alfredo. Os Awá-Guajá e o processo de sedentarização. In: **Amazônia: desenvolvimento, meio ambiente e diversidade sociocultural**. Org. FERRETTI, Sérgio Figueiredo. RAMALHO, José Ricardo. EDUFMA, São Luís: 2009.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional. 2006.

CORMIER, L. **Kinship with Monkeys: The Guajá foragers of Eastern Amazônia**. New York: Columbia University Press, 2003.

DA MATTA, Roberto. **O ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”**. In: A Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. NUNES, Edson de Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos CEDES, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

DE PAULA, Eunice Dias. **PARECER PEDAGÓGICO SOBRE A ESCOLA AWA.** Goiânia, 02 de maio de 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Hedra, 2010.

FERREIRA, B. L. B. **A (RE) PRODUÇÃO DO MODO DE SER AWÁ: dinâmicas de socialização na aldeia Juriti.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Luís: UFMA, 2011.

FERREIRA, Valéria da Conceição Alves. **Dinâmicas da territorialização Awá.** Monografia. Graduação em Ciências Sociais. São Luís: UFMA. 2015.

GIRALDIN, O. **Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribe.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Vol. 2 , número 2, pp: 265-284. 2010.

GOMES, Mércio Pereira. **Programa Awá – Relatório Inicial.** São Luís, 10 de abril de 1985.

_____. São os Guajá hiperdialéticos? In: **Antropologia hiperdialética.** Contexto. São Paulo: 2011.

GUIBERNAU, Montserrat. Nacionalismos. **O estado nacional e o nacionalismo no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

HALL, Stuart. **Quando foi o Pós-Colonial? Pensando no limite.** In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HECK, Egon. **Os Awa Guajá em Brasília. A escola que queremos.** Instituto Humanitas UNISINOS. Publicado em 15 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543535-os-awa-guaja-em-brasil>.

HENRIQUES, Ricardo. GESTEIRA, Kleber. GRILLO, Susana. CHAMUSCA, Adelaide. (orgs.). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** CADERNOS SECAD 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. Brasília: 2007.

HERNANDO, A., COELHO, E. M., POLITIS, G., O'DWYER, E.C. y RUIBAL G., A. **Historia reciente y situación actual de los awá-guajá (Maranhão, Brasil).** *Anales del Museo Nacional de Antropología* XII: 9-23. Madrid, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Vozes: Petrópolis, 1985.

KAHN, Marina. **"EDUCAÇÃO INDÍGENA" VERSUS EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS: sim, a discussão deve continuar...** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

LADEIRA, Maria Elisa. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais.** Anais da VI RAM. Montevideu. 2005.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e eurocêntricos**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. PP. 21-53.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a Escola**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UNB. Brasília: 2007.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **Os índios e o Brasil: políticas indigenistas**. In: Estado Multicultural e Políticas Indigenistas. COELHO, E. M. B. (org.). São Luís: EDUFMA/CNPq. 2008.

MAGALHÃES, Marina Maria Silva. **Projeto de assessoria lingüística ao processo educacional da comunidade Guajá**. Brasília, 2003, mimeo.

_____. **Parecer lingüístico sobre o processo educacional e a relação da educação com preservação da língua materna e do modo de vida dos Awá-Gujá**. Brasília. 2013.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena na Escola**. Cadernos CEDES, ano XIX, nº 49, dezembro 1999.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Parecer CNE/CEB Nº 9/2015**. PROCESSO Nº 23000.005866/2015-05. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&Itemid=30192

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Guajá**. In: Handbook of South American Indians. Vol. 3. Washington, DC: U. S. Government Printing Office. Pp 135-136. 1949. Disponível em: http://etnolingüistica.wdfiles.com/local--files/hsai%3Avol3p135-136/vol3p135-136_guaja.pdf

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **Estado e Povos indígenas: uma discussão acerca das políticas indigenistas de educação no Maranhão**. In: Estado Multicultural e Políticas Indigenistas. COELHO, E. M. B. (org.). São Luís: EDUFMA/CNPq. 2008.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **O antropólogo e a ação indigenista no Maranhão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFMA, São Luís. 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Laudo Antropológico – Área Indígena Awá** (processo nº 95.0000353-8), 2002.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ. 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos. Ano 17. Nº 37. 2002.

RANGEL, Lúcia Helena. **Porque uma escola para os Awá-Guajá**. Parecer Antropológico. 2013.

RODRIGUES, A. D. **Língua brasileira para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SEDUC-MA. **Relação de Escolas Indígenas da Rede Estadual com Matrícula inicial por etapa/modalidade de ensino 2012**. Superintendência de Estatística. 2012.

SEDUC-MA. **Relatório de viagem**. Supervisão de Educação Indígena, julho de 2005.

SILVA, Laudicéia de Melo. SILVA, Norval Oliveira da. **Educação Bilingue Intercultural: uma experiência no Maranhão entre o povo Awá-Guajá**. Monografia. Licenciatura em Letras. Santa Inês/MA. UEMA. 2009.

SILVA, Norval Oliveira da. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Awa-Guajá do Posto Indígena Guajá**. Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC. Zé Doca. 2007.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. **In: Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. SILVA, A. L da. FERRERIA, M. K. L. (orgs). 2ª Ed., São Paulo: Global, 2001.

YOKOI, Marcelo. **Na terra, no céu: os Awá-Guajá e os Outros**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. São Carlos: UFSCar. 2014.