

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. EST. RENÊ BARBOUR – BARRA DO
BUGRES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM
ENSINO EM CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL – PPGECH**

Romero Mopidapenen Paiter Suruí

**A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL DA DOCÊNCIA INDÍGENA
PAITER SURUÍ, SEGUNDO A COMUNIDADE DA ALDEIA APOENA
MEIRELES**

Barra do Bugres – MT

Agosto – 2022

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. EST. RENÊ BARBOUR – BARRA DO
BUGRES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM
ENSINO EM CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL – PPGECH**

Romero Mopidapenen Paiter Suruí

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, da Faculdade Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino em contexto intercultural indígena.

Linha de Pesquisa: Ensino, docência e interculturalidade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Salles Gentil

Barra do Bugres - MT

Agosto – 2022

SURUÍ, Romero Mopidapenen Paiter.

S961a A Função Sociopolítica e Cultural da Docência Indígena
Paiter Suruí, Segundo a Comunidade da Aldeia Apoena
Meirelles

/ Romero Mopidapenen Paiter Suruí – Barra do Bugres, 2022.

68 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto
Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em
Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade
Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientadora: Heloísa Salles Gentil

**A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL DA DOCÊNCIA INDÍGENA
PAITER SURUI, SEGUNDO A COMUNIDADE DA ALDEIA APOENA
MEIRELLES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino
em Contexto Indígena Intercultural no
Campus Universitário DEP. Est. René
Barbour – Barra do Bugres, como
requisito para aprovação e obtenção do
título de Mestre em Ensino em Contexto
Indígena Intercultural.

Linha de pesquisa: Ensino, Docência e
Interculturalidade



Prof. Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT (Orientadora)



Prof. Dr. Edson Kayapó – IFBA/UFSB (Banca Examinadora Externa)



Profa. Dra. Kátia Carolino - UEMG (Banca Examinadora Externa)



Profa. Dra. Waldineia Antunes Alcântara Ferreira (Banca Examinadora Interna)

Barra do Bugres, 30 de agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

Nesses últimos anos em que cursei o mestrado, com muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, anuncio aqui, através de palavras sinceras, um pouco da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas. Primeiramente, agradeço aos meus pais Itabira e Sandra; aos meus irmãos que me estimularam nos momentos mais difíceis. Obrigado por almejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor que vocês têm por mim. A vocês, minha família, a minha esposa Tamara, a minha filha Rochele, e aos meus filhos Pablo, Oyperemân e Oyagoah Kobabne, sou para sempre grato por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho. Meu agradecimento à minha comunidade Apoena Meirelles e ao meu povo Paiter Suruí, e especialmente aos meus entrevistados. Meu agradecimento especial à Prof^a. Dr^a. Heloísa Salles Gentil, minha orientadora e, principalmente, uma querida e grande amiga que ganhei mesmo a distância, pela pessoa e profissional que é. Obrigado por sua dedicação, que por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, nada disso seria possível. Um obrigado especial aos meus colegas da primeira turma de mestrado profissional indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, e aos nossos professores do curso. Agradeço ao professor Adailton Alves da Silva, coordenador do PPGECH. Agradeço ao meu colega de trabalho e meu tio, professor indígena Miguel Suruí, pela contribuição importante que fez na escrita em língua materna neste trabalho. Agradeço também às professoras Dr^a. Waldineia Antunes de Alcântara e Dr^a. Kátia Carolino, e ao professor Dr. Edson Kayapó, membros da banca de Qualificação e de Apresentação Pública de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço ao *Palob* (Deus), por estar sempre comigo, me guiando, iluminando cada passo meu e me abençoando. Obrigado por me dar a fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao *Palob*, Nosso Pai Criador.
Anseio que este trabalho seja um instrumento de sua paz.

RESUMO

Este trabalho trata da docência na educação escolar indígena dos Paiter Suruí face ao desafio da responsabilidade em relação à cultura tradicional e aos conhecimentos não indígenas. A legislação nacional garante o direito a uma educação específica e diferenciada e também o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Compete ao professor, com a devida formação e orientação, trabalhar em prol da efetivação desses direitos, o que envolve a comunidade escolar, seus tempos e espaços e as relações com as instituições de ensino. O objetivo deste trabalho é problematizar o entendimento da função sociopolítica e cultural da docência indígena no contexto da Educação Escolar Indígena da aldeia Apoená Meireles, localizada no estado de Mato Grosso. A pesquisa é qualitativa e teve como procedimentos estudos bibliográficos e entrevistas com pessoas da comunidade para colher as informações. Foram feitas também análises de documentos que instituem as bases legais para uma educação específica e diferenciada como é a educação indígena. Os resultados indicam necessidade de diálogo constante com a comunidade e com órgãos responsáveis pela educação escolar a fim de garantir a especificidade da educação indígena tal como manifesta na legislação e também nas características próprias da docência indígena.

Palavras chaves: Docência indígena, Paiter Suruí, interculturalidade.

ABSTRACT

This paper looks at the teaching process in the Paiter Suruí indigenous school due to the challenge of non-indigenous knowledge and the traditional culture. The national legislation guarantees the right to specific and differentiated education and access to technical, scientific information, and cultural knowledge of the national society, other indigenous societies, and non-indigenous societies. The teacher is responsible for proper management and guides the work towards the fulfillment of these rights, which involves the school community, its times and spaces, and the relationships with educational institutions. This paper's goal is to problematize the sociopolitical and cultural function of indigenous teaching in the context of Indigenous School Education from the Aldeia Apoena Meireles, located in the state of Mato Grosso. The research is qualitative and had as procedures bibliographic studies and interviews with people from the community to collect the information; Also, documents that establish the legal bases for a specific and differentiated education like indigenous were analyzed. The results indicate the need for a constant dialogue with the community and the responsible institutions for school education to guarantee the specificity of indigenous education as manifested in the legislation and also the characteristics of indigenous teaching.

Keywords: indigenous teaching, Paiter Suruí, interculturality

MEREMÃH ME

Anh sodig esadanam Paíter emam kobáwe koy anan é, anan bó toy xah iwemagah toíte samé mim, másar pewã ính toyxadeh toyeitxá etiga anin póh yedeh mim. Yaraey yeitxa yede saméh tig-ey pasapér ter iwe tig sadé nan toy kabi enan nin e, enan iwe maga iwe pây takabi mam yede samé itxá enan nin e. Ānan bóh tamasoeh, taweitxa yede ya póh yede mim iwe magah takabi mam yede saméh itxa toykabi enan nin e. Eebe nekoy sodigeh makídey xadé nan abí tenh iwe magah toíte bo tenan póh yede nekoy enan nin e. Matéh bar sáh iwe pây gobabnewá ólar kabi anin íh yede nekoy enan nin e. Eebe saméh ikin ã sodig esadéh nan toyakobayey kabi enan é, ãhy toyxadé aldeia Apoena Meirelles ká ewe itxérinh, káde maginan iwesóta iwesohr tiga, asahr ey yakobá tasadéh ewe kabi anin yede saméh kar enan é. Ān sodig emam gah we kabi merekare denan koríg ey ka enan e, ãn ey boh sá Paíter eweitxa yede saméh ikin anin póh yedey ká enan e'. Eé goe tigh de esameykin ojena guya enan e, kanán korúdey inan meremam ma páh inan takay e. Eé boh, anan bó tayenan póh yede mim iwe tig man enan e. Áyab emim téh ojena, yara koe tig esadéh anan palóh sáh tamakobáh yede samé itxá tamasoemim anin ãn yede saméh ta koe ka enan e. Yaraey je akobáh toyasoeh saméh pîh ey koeh tig mi maxitéte enan e, ãh ey boya guya toyasoesamé ikin guya íter pó yedey ka. Eebe nekoy ãh meremãmeh denan abikãhr mãm meremã bagatéhr pagay enan é. Ānan paló sinan amakobá yede saméh maga guya ter aniyã yede saméh yô бага ter tōyen Paíterey ka enan é. Eé nan teneh toyxadé nan toyakobe tig esaga maga guya ter enan nin é.

SODIG ABIKÃHR : Pamakobadey, Paíter íter, Pamasoesaméh.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena

DEINTER – Departamento de Educação Básica Intercultural

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

FAIND – Faculdade Indígena Intercultural

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ISA – Instituto Socioambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT – Mato Grosso

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PMR - Prefeitura Municipal de Rondolândia

PPGECII – Programa de Pós-graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena

PPP – Projeto Político Pedagógico

RO - Rondônia

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNI – União das Nações Indígenas

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contato oficial dos Paiter Suruí com a equipe da FUNAI.....	16
Figura 2 - Sertanista Apoena Meirelles ao lado do jovem líder Itabira Suruí.....	18
Figura 3 - Presidente da Funai Ademar Ribeiro recebido pelo Itabira Suruí e demais jovens Paiter, no posto 7 de setembro, 1970.....	19
Figura 4 - Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro, destacada em vermelho.....	20
Figura 5 - Vista parcial da aldeia Apoena Meirelles em 02.05.2022.....	25
Figura 6 - Escola Municipal Indígena Sertanista Apoena Meirelles, 02.05.2022.....	34
Figura 7 - Desenho da aldeia Apoena Meirelles e da Escola feito pelo jovem Oyxibo Suruí e pintado pelas crianças Pablo Suruí e Oyperemã Suruí, em 09/06/2022.....	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. HISTÓRIA: POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ	15
1.1. Sou um Paiter Suruí	21
2. HISTÓRIA: EDUCAÇÃO PAITER SURUÍ	32
2.1. História: Educação Escolar na Aldeia Suruí	33
2.2. Educação Escolar Específica e Diferenciada como um Direito	41
3. A DOCÊNCIA INDÍGENA NA PERSPECTIVA DE PESSOAS DA COMUNIDADE PAITER SURUÍ	46
4. CONSIDERAÇÕES	56
REFERÊNCIAS	58
Anexo 1	62
Anexo 2	63

INTRODUÇÃO

Como povos originários do território brasileiro, os povos indígenas brasileiros constituem historicamente um dos segmentos da sociedade que mais está sendo perseguido e prejudicado pelo governo brasileiro. Desde a invasão dos navegadores portugueses até os dias de hoje, os indígenas foram atingidos em suas identidades étnicas e culturais, por meio de formas diferentes, seja através de conflitos físicos, escravaturas, catequizações, imposições de escolas “tradicionais” que impediam a comunicação por meio de língua materna e não permitiam as manifestações culturais, e legislações que tinham como finalidades integração dos indígenas à “comunhão nacional”. A invasão e ocupação de territórios indígenas tem sido contínua e tem trazido consequências desastrosas aos povos originários. É necessário destacar que no governo atual (2018-2022), os discursos e ações do governante visivelmente se aproximam da proposta retrógrada e integracionista, que se pensava superada há mais ou menos 30 anos, com a Constituinte de 1988.

A vivência e a relação contínua dos povos indígenas com as questões diversas em todas as áreas da organização social brasileira não indígena exigem que eles tenham que se apropriar de bens materiais e imateriais da sociedade não indígena e isso, de certa forma, faz com que pratiquem atividades que não são tradicionais para eles, por conseguinte, certamente se distanciam de suas práticas culturais próprias. Isso se configura como uma questão a ser debatida, pensada, que merece aprofundamento. Entendemos que é uma questão relacionada à interculturalidade.

A escola indígena nas comunidades indígenas, no momento atual, proporciona vantagens no sentido de possibilitar acesso à escrita e às ciências não-indígenas aos indígenas, para poderem lidar com as questões da organização social brasileira não indígena, o que contribui com a luta em defesa de seus direitos junto ao estado brasileiro, assim como colabora para padronizar a escrita da língua materna¹ para melhor ensinamento dentro da escola indígena. Ao mesmo tempo, o envolvimento contínuo e

¹ A existência de escolas em que se ensine a língua materna, pode contribuir para realizar uma espécie de convenção entre os Paiteer para deliberar a unificação de escrita Paiteer Suruí, pois há várias formas de escritas que existem no meio da etnia.

forte dos indígenas com o ensino ocidental, certamente fragiliza sua prática sociocultural, pois se o desenvolvimento de atividades culturais tradicionais diminui, eles tendem a esquecê-las e passam a dar pouca importância à vida social e cultural do povo. Isso acontece se a escola se estabelece no formato em que o Estado e os seus órgãos responsáveis direcionam aos não-indígenas, o que muitas vezes, tem se praticado.

A Educação Escolar Indígena tem demonstrado sua importância na construção de movimentos e de instrumentos que venham estabelecer uma ação permanente com finalidade principal de promover fortalecimento social, cultural, territorial e de autonomia de cada povo indígena. Embasado nisso, o docente indígena é um sujeito que tem uma ampla função para desenvolver em prol do seu povo indígena, pois além de lidar com o ensino-aprendizagem do mundo ocidental, realiza a intermediação de repasses e ensino de conhecimentos tradicionais, e isso requer atuação sociopolítica e cultural dentro e fora da escola indígena.

Diante desse contexto, é necessário pesquisar sobre o papel e a contribuição que a docência indígena pode fazer no que diz respeito ao fortalecimento sócio étnico-cultural dos povos indígenas brasileiros. Assim temos como objetivo, neste trabalho, problematizar o entendimento da função sociopolítica e cultural da docência indígena no contexto da Educação Escolar Indígena, a partir de análises fundamentadas em estudos bibliográficos e de documentos que instituem as bases legais desta educação.

No entanto, a legislação, tal como o desenvolvimento dos processos educativos entre os diferentes povos, tem sido objeto de muitas interpretações e debates. Estudos iniciais de referenciais e análise de documentos são apresentados neste trabalho com o intuito de compreender a função sociopolítica e cultural da docência indígena e foram posteriormente complementados com base em pesquisa campo com a comunidade.

Este trabalho está dividido em três partes: na primeira seção é relatada a história do povo indígena Paiter Suruí, e na sua subseção a minha autobiografia; na segunda seção é contada a história da Educação Paiter Suruí, e nas suas subseções são relatadas a história da educação escolar na aldeia Suruí e a Educação Escolar Específica e Diferenciada como um direito; e na terceira seção é tratada a docência indígena na perspectiva de pessoas da comunidade Paiter Suruí.

Além do texto dissertativo, há um produto pedagógico construído a partir da pesquisa realizada por mim, que é resultado da minha dissertação de mestrado profissional em Ensino em Contexto Intercultural Indígena na Universidade do Estado de

Mato Grosso –UNEMAT, feito com intuito de ser uma orientação para a prática docentes indígenas, para lembrar aos professores indígenas sobre suas funções amplas, dentro e fora do espaço escolar.

Esse material foi produzido com fotos do arquivo do pesquisador que ilustram práticas sociais, políticas e culturais do povo Paiter Suruí na aldeia Apoena Meirelles em Rondolândia - MT, portanto representam atividades nas quais professores e estudantes se envolvem e que fazem parte da educação Paiter Suruí, conforme descrito nesta pesquisa.

O produto, que podemos chamar de **Bloco de notas para professores e professoras**, tem por objetivo o registro das atividades sociais, políticas e culturais que envolvem docentes e discentes, portanto parte do processo educacional e pedagógico. É constituído de 20 páginas: uma apresentação, as fotos, ao final uma orientação para educadores e foi deixada uma folha para anotações dos professores sobre suas atividades durante o ano, no sentido de registrá-las como atividades docentes. De modo geral, o objetivo principal é fortalecer educação escolar indígena, específica e diferenciada embasada na função docente. O referido material está anexado ao final deste trabalho.

1. HISTÓRIA: POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ

O Povo Paiter-Suruí é uma etnia que se autodenomina *Paiter* ou *Paiterey*, que se traduz como “gente de verdade” ou “povo verdadeiro”, foi batizado pela equipe da atração de contato da Fundação Nacional do Índio – Funai, pelo nome Suruí, pensando que os membros do povo Zoró assim o chamavam, no entanto, era *Yori Iway ey*, que significa “aqueles que têm rostos pintados”² (informação referenciada no documentário Mapimaí – A festa da criação do mundo segundo o Povo Paiter, 2006). Vale destacar que a maior parte da descrição histórica do povo Paiter Suruí neste trabalho, e reafirmada pelos materiais bibliográficos, foi relatada pelo líder tradicional do povo, Itabira Suruí, cuja memória tem contribuído para o conhecimento da história e a manutenção da tradição dos Paiter Suruí.

Os mais velhos ou os sabedores indígenas Paiter Suruí, assim como nas outras etnias, tradicionalmente contam histórias e repetem quanto necessário for. O conto de histórias de forma oral são parte da cultura indígena e essa tradição é muito importante para os ensinamentos, conhecimentos e resistência de um povo indígena.

A Memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam Tradição. Fique claro, no entanto, que Tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a oferecer respostas adequadas às situações presentes. Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir – caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. (MUNDURUKU, 2018).³

A menção sobre memória feita por Daniel Munduruku, da etnia Munduruku, traz uma reflexão importante, que certamente reflete a visão da maior parte dos educadores e líderes indígenas, pois com essa mesma concepção é que se almeja perpetrar as histórias e mitos no espaço escolar como um dos métodos para realmente atender às políticas e metodologias da educação escolar indígena, que tentam garantir o desenvolvimento das questões específicas, diferentes e interculturais.

² Mapimaí - A Festa da criação do mundo segundo o Povo Paiter. 2006. Dirigido por: Alexis Bastos. Arquivo pessoal do pesquisador.

³ Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/tecendo-a-memoria>; publicado em 31/07/2018.

Penso que é louvável essa colocação do Munduruku, sobre as pessoas que historicamente usavam a oralidade para ensinar os mais novos. Assim, os indígenas precisam revigorar o seu jeito de rememorar as suas histórias, o que consequentemente possibilita as práticas culturais da sua etnia.

O contato oficial do povo Paiter Suruí (Fig. 1) com a equipe da Funai é datado no dia 7 de setembro de 1969, que posteriormente motivou referência desta data à denominação da terra do povo. A equipe foi liderada pelo sertanista Francisco Meirelles, e pelo seu filho e também sertanista, Apoena Meirelles.

Figura 1 – Contato oficial dos Paiter Suruí com a equipe da Funai



Fonte: https://img.socioambiental.org/d/225931-1/paiter_5.jpg Foto de Jesco von Puttkamer/acervo IGPHA-UCG, 1969.

Segundo o relato do líder indígena Itabira Suruí, a população estimada dos Paiter-Suruí era de aproximadamente 5.000 pessoas, e após o contato com a sociedade não indígena, relata-se que a população chegou a aproximadamente 300 pessoas nos primeiros anos após primeiro contato. O motivo da redução da população foi por causa da chegada de enfermidades, como sarampo e gripe, até então não conhecidas pelos Paiter Suruí, e que significativamente atingiu as vidas dos mesmos.

Os mais velhos contavam e contam que o povo Paiter, antes mesmo do contato, tinha conflitos com outros povos indígenas, com seringueiros e trabalhadores da linha telegráfica, este último coordenado por Marechal Rondon nas primeiras décadas do

século XX que, dentre outras atividades exercidas, se encarregava de ‘harmonizar’ com a sociedade nacional as populações indígenas nos caminhos pelos quais realizavam os trabalhos telegráficos. Mais uma vez destaca-se a importância dos relatos dos anciãos a partir de suas memórias para que os mais jovens conheçam a história de seu povo.

Por partilhar historicamente o mesmo território e não ter nenhum relacionamento ou “não se conhecer”, os Paiter Suruí mantinham com outros povos indígenas da região, intrigas e guerras para se proteger e “marcar” território. Os conflitos com os seringueiros foram muito praticados antes do contato oficial, pois os mesmos eram as pessoas que mais adentravam nas florestas para praticar extrações de seringas. Não tiveram contato direto com o Marechal Rondon, porém devido à invasão do empreendimento que o mesmo comandava floresta adentro, praticaram umas pequenas guerras com sua equipe de trabalho.

Conforme relato do Itabira Suruí, no período de saqueamento das terras onde vivia o povo Paiter pelos não indígenas, com aval do governante brasileiro, ação camuflada pelo discurso de “ocupação das terras brasileiras para proteger o território e desenvolvimento nacional” ou pelo projeto de “colonização” do norte do país, os Paiter-Suruí tiveram tensos conflitos com os saqueadores de terras, que visivelmente se motivavam para se proteger do seu extermínio. Essa movimentação foi bastante intensa nos mesmos períodos do contato feito com a Funai.

Passados alguns anos, ao sentir fortes pilhagens de terras, constantes ameaças de extermínio e a perda de membros e lideranças, apesar de não dominar a língua portuguesa, os Paiter-Suruí, conduzidos pelo jovem líder chamado Itabira Suruí, viram que era necessário reivindicar e lutar pela demarcação do seu território junto ao governo brasileiro. Assim iniciou movimentos e lutas; segundo as palavras do próprio Itabira Suruí, com a ajuda do Apoena Meirelles, essa luta foi bastante importante.

A foto a seguir (Fig. 2) é do tempo de convívio constante de sertanista Apoena Meirelles no Posto Indígena 7 de setembro, após recente contato com o povo Paiter Suruí.

Figura 2 - Sertanista Apoena Meirelles ao lado do jovem líder Itabira Suruí

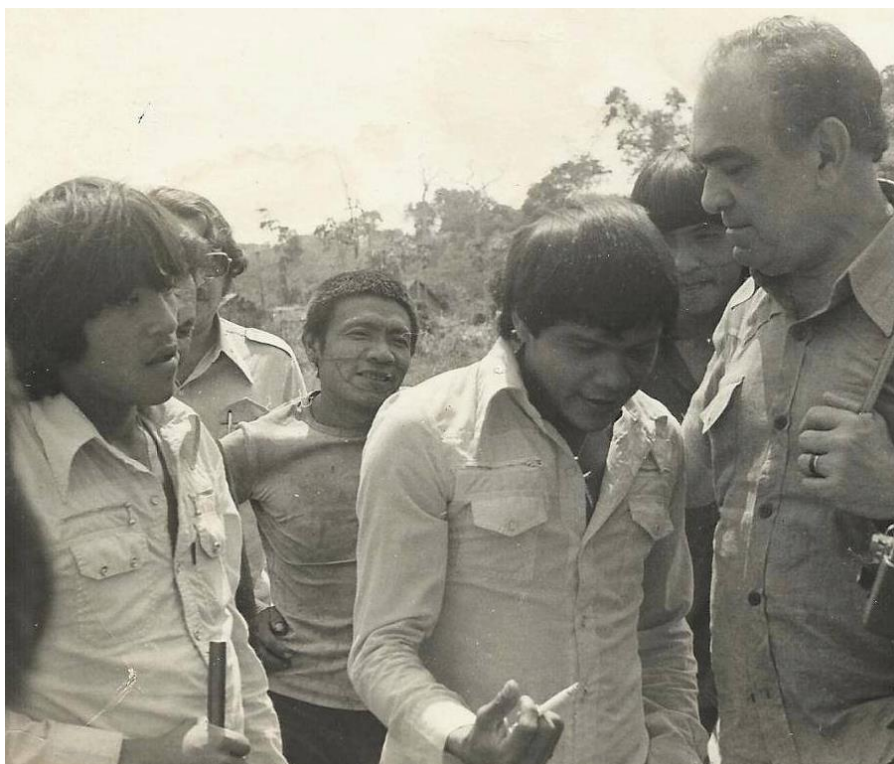


Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCVwutbsA6HJ7Oklel9xPUeg> 1min.20seg.

Somente a partir da década de 1980 aconteceu a demarcação da terra do povo Paiter Suruí, por meio da Portaria 1.561, de 29 de setembro de 1983, que foi homologada pelo Decreto n. 88.867, de 17 de outubro de 1983, como efeito da árdua atuação dos guerreiros e líderes do próprio povo. A seguinte foto (Fig. 3) evidencia a ação de luta dos líderes Paiter junto às instituições governamentais, principalmente a Funai; com a insistência dos indígenas, o presidente do órgão indigenista visitou o território indígena para ver a realidade e providenciar o encaminhamento da demarcação da Terra Indígena.

É importante recordar que a equipe da Funai, no início do contato com o povo Paiter Suruí, em meados da década de 1970, mantinha constante convivência para ganhar a sua confiança e “apaziguar” conflitos. E neste sentido, quando houve epidemias de sarampo e gripe no meio do povo Paiter, essa mesma equipe realizou a vacinação dos indígenas, mas mesmo assim houve muitas mortes durante as epidemias. E após aproximadamente 15 anos, a Funai implantou a educação escolar dentro da aldeia indígena Paiter Suruí, aonde o referido espaço educacional era conduzido na forma do sistema tradicional de ensino dos não indígenas.

Figura 3 - Presidente da Funai Ademar Ribeiro recebido pelo Itabira Suruí e demais jovens Paiter, no posto 7 de setembro, 1970.



Fonte: <https://www.gentedeopiniaio.com.br/amazonias/historia-indigena-academico-resgata-contato-e-saque-contra-os-suruís-em-rondonia>. Foto de Montezuma Cruz.

A mencionada terra foi nomeada Terra Indígena Sete de Setembro em alusão à data do contato oficial dos Paiter Suruí com a Funai. Possui uma extensão de aproximadamente 249 mil hectares de área, fica situada no Noroeste de Mato Grosso e Centro-Leste de Rondônia. Hoje em dia, os Paiter Suruí permanecem estabelecidos em 25 aldeias que estão distribuídas ao longo dos limites das linhas 7 a 15 e Pacarana (distrito de Espigão do Oeste-RO), as quais admitem o acesso às aldeias Suruí, sendo quatro aldeias no Estado de Mato Grosso (município de Rondolândia) e 21 aldeias nas regiões pertencentes ao Estado de Rondônia (municípios de Cacoal, Espigão do Oeste e Ministro Andreazza). Essas informações podem ser visualizadas no mapa apresentado na sequência (Fig. 4).

Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) do Ministério da Saúde. Esses trabalhos formais, de alguma forma ou de outra, imprimem modificações em ocasiões culturais e do modo de vida da comunidade indígena. Tais mudanças no jeito de vida Paiter Suruí, em conformidade às percepções dos anciãos, devem-se à mútua e constante convivência com a sociedade não indígena, o que fortalece a influência “branca” nos modos culturais indígenas. Alguns exemplos das influências ou mudanças no meio do povo Paiter Suruí são o estabelecimento de horário de trabalho na escola ou no postinho de saúde; a entrada de comidas não indígenas na alimentação; a dependência de dinheiro, entre outros.

Ao se envolver mais nas coisas dos não indígenas, os Paiter Suruí sentem a necessidade do recurso financeiro que é a base de “vida melhor” no meio da sociedade não indígena. Isso aparece nas mudanças que o povo Paiter Suruí vem sofrendo ao longo da história após o contato, seja em suas maneiras de lidar com a natureza, seja em suas maneiras face às práticas culturais.

Os Paiter são falantes da língua Paiter Suruí, a qual linguisticamente pertence à família Tupí-Mondé, tronco Tupí. Embora tenham passado por várias transformações no contexto histórico, mantêm fluente o uso de sua língua materna.

1.1 Sou um Paiter Suruí

Aproximadamente, em meados dos anos de 1963 a 1968, o povo Paiter Suruí teve intensos conflitos com saqueadores de terras (seringueiros e colonos, principalmente) e com alguns povos indígenas. E isso fazia com que os Paiter mudassem de um lugar para outro.

Em 7 de setembro de 1969, houve o contato oficial do povo Paiter Suruí com a sociedade não indígena (como já foi relatado), especificamente com a equipe da Funai. As epidemias de sarampo e de gripe fizeram com que o povo Paiter Suruí perdesse grande número de seus membros. Segundo os que vivenciaram esse momento, o povo quase foi extinto.

Mais ou menos uns três anos depois, devido aos líderes tradicionais do povo falecerem por causa das epidemias, alguns jovens Paiter foram liderados pelo Itabira, que é meu pai. Algum tempo depois, ele se tornou líder maior do povo, mesmo tendo dificuldade de se expressar em língua portuguesa. Teve movimentos de lutas e articulações junto aos representantes de poderes públicos (como Funai, Incra - Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária, governo estadual) e entidades indigenistas (ONGs – Organização Não Governamental), pela demarcação do território e pelas melhorias do serviço público.

Entre os anos 1980 a 1983, houve grandes movimentos e processos de demarcação do território, que foi uma grande conquista do movimento do Povo Paiter Suruí. A partir do ano de 1985, houve frequentes aliciamentos de grandes madeireiros aos indígenas à prática de extração ilegal de madeiras, que entre idas e vindas, perduraram até o ano de 1994.

Antes do meu nascimento, no ano de 1987, houve grandes movimentos, articulações, debates dos diversos segmentos da sociedade brasileira sobre os seus interesses, pois, nessa época, estava havendo processo de elaboração e aprovação da Constituição Brasileira pelo Parlamento do Brasil. Naquela época, pode-se dizer que os povos indígenas estavam fazendo seus movimentos para lutar pelas garantias dos seus direitos, como fato histórico que comprove isso, a movimentação de luta organizada pela União das Nações Indígenas – UNI, liderada pelo indígena Ailton Krenak, da etnia Krenak que, já dentro da Câmara Federal, perante os deputados federais, em 1988, pintou seu rosto com jenipapo durante seu discurso na tribuna, manifestando posicionamento em defesa dos direitos indígenas, povos originários, a serem garantidos na Carta Magna do Estado Brasileiro.⁴

Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de fundação da primeira organização indígena no Estado de Rondônia, a Associação Metareilá. Os representantes do povo Paiter Suruí estavam presentes em Brasília, participando do movimento indígena em defesa das garantias aos direitos indígenas, durante a Constituinte.

Eu nasci no dia 15 de março de 1988, na aldeia Lapetanha, Terra Indígena Sete de Setembro, região de Cacoal, em Rondônia. Meu pai já estava com quatro esposas, incluída a minha mãe, e quatro filhos, sendo que os três filhos com outra esposa e um filho era do primeiro casamento que não deu certo. O nome da minha mãe é Sogalahb, e eu fui o primeiro filho nascido vivo dela, pois ela teve os primeiros dois filhos que faleceram: um que nasceu sem vida e o outro que em seu primeiro ano morreu.

As narrativas orais, baseadas na memória individual e coletiva, estão presentes em muitos momentos de aprendizagem nas comunidades indígenas, como se pode

4 Documentário: Índio, cidadão? Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>.

perceber neste relato. Nos meus primeiros cinco anos, a minha mãe me contava que tinha me “dado” como filho à prima dela, chamada de Itxayed, que também era esposa do meu pai, e que assim fez o meu registro de nascimento com o nome dela. Segundo a minha mãe, ao ver o sofrimento da sua prima por morte de seu filho recém-nascido, quando estava grávida de mim, tinha prometido que me daria a ela como filho. E assim, eu cresci com as duas mães, que eram cuidadosas e externavam carinhos e amor. Por serem primas de “primeiro grau”, elas se consideravam como irmãs, e até porque os Suruí consideram os seus primos de “primeiro grau” como irmãos.

Devido os compromissos do meu pai com as atividades de liderança do povo Suruí, a nossa família não ficava somente na aldeia, de vez quando ficava um bom tempo na cidade de Cacoal, mais especificamente, no distrito de Riozinho, pois a recém-criada associação do povo Paiter Suruí exigia muita atuação dos seus líderes. E acompanhando esse movimento da família, com relação aos meus estudos escolares, eu não conseguia terminar o ano letivo na escola da aldeia.

Essa rotina aconteceu durante os meus seis a oito anos de idade. Nesses intervalos em que estava presente nas aulas na aldeia, o professor contratado pela Funai, apesar de ser um indígena, porém de outra etnia (Terená), praticava somente as metodologias da docência da escola tradicional.

No ano de 1997, aos meus nove anos de idade, fui matriculado na escola não indígena denominada Nossa Senhora do Carmo, no distrito de Riozinho, que pertence cidade de Cacoal/RO. Na turma de 1ª série, a minha professora, que se chamava de Ailude, fazia elogio ao meu desempenho em sala de aula, principalmente, em relação à leitura e escrita.

Nesse mesmo ano, a minha mãe biológica faleceu por erro médico durante o parto cesariano. O bebê também ficou sem vida junto com a minha mãe. Por imaginar a minha mãe indefesa e sofrendo, eu não gosto de falar sobre a sua perda imatura, isso é um trauma para mim. Talvez por não entender muito bem o sistema judicial, os familiares não judicializaram contra o hospital e o governo em relação ao erro cometido por médico.

Voltando para o relato da minha vida escolar, já na 2ª série comecei a ver que os meus colegas estavam com olhares de discriminação e isso me fazia sentir inferior em relação aos demais estudantes. Mesmo havendo essas situações de discriminação, continuei os meus estudos.

Quando passei de ano, para 4ª série, no início do ano de 2000, na escola onde estava estudando, a SEDUC/RO (Secretaria Estadual da Educação de Rondônia) realizou “provão” para os estudantes que tinham bons desempenhos e que tinham idade avançada. Esse exame, ao aprovar o participante (aluno), passava-o para seguinte série. E estava na lista dos alunos que iam realizar esse “provão”, aonde fui aprovado e passei para a 5ª série. Confesso que fiquei muito feliz com a aprovação, pois aquilo foi uma conquista para mim.

A partir da 5ª e 6ª séries, que recebi mais atos discriminatórios por parte de colegas não indígenas, mas eu consegui enfrentar isso, pois estavam na minha turma alguns indígenas estudantes. E fazíamos trabalhos escolares entre nós, da maneira que a docente ia propondo, ou seja, a gente sabia que por sermos indígenas, estávamos sendo “meio que excluídos” pelos demais alunos da turma.

No ano de 2002, fui matriculado na Escola Estadual Celso Ferreira da Cunha, que também se localizava no distrito de Riozinho, pertencente ao município de Cacoal/RO, onde cursei as 7ª e 8ª séries. Alguns estudantes indígenas da minha etnia tinham iniciado os estudos junto comigo na turma, mas devido a alguns problemas, principalmente por falta de condições para suas permanências, desistiram do estudo, sendo que praticamente só eu que fiquei estudando. Como ressaltai anteriormente, certos colegas de sala tinham olhar preconceituoso e de discriminação e por isso, em certas apresentações de trabalhos me zoavam, principalmente, por conta da minha maneira de falar e por isso eu me sentia com menos capacidade. Mas mesmo assim, tinha concepção de que era preciso enfrentar toda essa situação, até porque, desde que iniciei os estudos na escola não indígena, meu pai me aconselhava dizendo que para ser alguém na vida e defender o meu povo, tinha que estudar e concluir os meus estudos.

No ano de 2004, fui matriculado na Escola Estadual Cora Coralina, que ficava no centro da cidade de Cacoal. Estudei na turma de 1º ano do ensino médio, onde fui mais discriminado pela maioria dos estudantes não indígenas. Os meus colegas da sala, quando havia trabalho em grupo, não gostavam de me chamar para fazer parte do grupo e assim me sentia mais envergonhado com essas atitudes. Eu e meu irmão, que estudava na turma de 8ª série, íamos de ônibus do distrito de Riozinho ao centro da cidade de Cacoal para estudar; a distância era aproximadamente 14 km (quilômetros).

Em entrevista a Fábio Zucker, Adriano Karipuna (RO), da etnia Karipuna do município de Porto Velho-RO, também relata sobre estudantes de sua turma que manifestavam racismo e preconceito contra indígenas:

Meus colegas, que nem ao menos colegas eram, apenas estudavam na mesma sala que eu, diziam: “lugar de índio é no mato”, “tem que andar nu”, repetiam. Fazendo “uûuûuû”. [...] Eles não conhecem a história do Brasil. Do país onde eles vivem. Não conhecem a história de seu município, de seu estado. No meu estado somos 15.800 indígenas, 23 povos em Rondônia; são 23 línguas diferentes. E os caras ficam dizendo coisas sem fundamento, e aí vem esse olhar opressor para o indígena. (ADRIANO KARIPUNA, 2017).⁵

Vale destacar a resistência necessária e coletiva dos povos indígenas para enfrentamento dos preconceitos que estão baseados na ignorância deliberada de muitos a respeito dos povos originários.

Nesses mesmos tempos, meu pai estava criando nova aldeia na região do município de Rondolândia, que pertence ao estado do Mato Grosso. E assim, no final do ano de 2004, quando houve o término das aulas letivas, a família do meu pai mudou para a aldeia nova com alguma ajuda da Funai. Apresento a seguir uma imagem parcial da aldeia nova.

Figura 5 - Vista parcial da aldeia Apoena Meirelles em 02.05.2022.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2022).

⁵ Adriano Karipuna, Conselheiro de Saúde em Porto Velho/(RO), em entrevista para Amazonia real. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/lugar-de-indio-nao-e-na-escola-conta-adriano-karipuna-de-rondonia-sobre-o-preconceito/>

No ano de 2005, para cursar o 2º ano do ensino médio, me matriculei para estudar na escola não indígena denominada Olavo Bilac que se localiza na área urbana de Rondolândia, e tem distância de aproximadamente 8 km (quilômetros) da aldeia e junto comigo matricularam-se os meus irmãos e demais parentes em suas devidas turmas, que totalizaram umas 10 pessoas. Toda semana percorríamos uma distância de 5 km (quilômetros) para pegar ônibus escolar na estrada principal devido à estrada da aldeia não ser acessível. Essa rotina de percorrer o trajeto de longa distância a pé foi muito cansativo para nós e apesar disso a maioria não desistiu, entre eles estava eu.

Vendo essa dificuldade, meu pai procurou a prefeitura de Rondolândia/MT para apresentar a demanda de recuperar a estrada da aldeia, e quase no final do ano letivo foi atendido, e sendo realizada a recuperação da estrada, foi solicitada à prefeitura que o ônibus escolar nos buscasse na aldeia e isso também foi atendido. De início os alunos não indígenas, que usavam o mesmo transporte, não reclamaram muito sobre a entrada do veículo, mas com o passar do tempo, teve algumas posturas que insinuavam os seus desgostos.

Nesse período, o meu pai começou a demandar junto à prefeitura a construção da escola na aldeia, onde foi improvisada uma “sala” para séries iniciais em área da casa de um morador da aldeia, e o meu irmão Francisco foi contratado para ser monitor. Foi uma sala anexa de uma escola não indígena chamada de Cora Coralina.

No ano de 2006, continuei os meus estudos fazendo o 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Olavo Bilac. Um pouco menos puxado em relação ao primeiro ano de estudo na escola, pois o ônibus escolar nos buscava na aldeia. É bom destacar que o olhar discriminatório foi um pouco menos frequente em relação aos discentes das outras escolas, talvez pelo fato de que a maioria dos alunos era de zona rural, que possivelmente tem alguma certa semelhança de vivência com a sociedade indígena.

Quase no final de 2006, pela indicação do meu pai, líder da aldeia, fui fazer curso de agente indígena de saneamento promovido pela Funasa (Fundação Nacional da Saúde), até então responsável pela saúde indígena, pelo período de 40 dias. E assim fui contratado para atuar na aldeia, como Agente Indígena de Saneamento - Aisan, que é responsável pela promoção de saneamento básico da aldeia. Com a devida justificativa, a direção da escola onde estudava permitiu que fizesse atividades de reposição. E, portanto, terminei os meus estudos colegiais nesse ano.

Na metade do ano de 2007, casei com a minha esposa Tamara Suruí, filha do meu tio materno. Nesse período, a prefeitura de Rondolândia tinha feito uma estrutura básica adequada de escola na aldeia, e assim o meu pai e a comunidade da aldeia, solicitaram ao representante do SEDUC/MT, que atendesse os alunos de 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio. O pedido foi atendido e então foi criada a escola estadual, que funcionou e funciona na mesma estrutura da escola municipal e tem o mesmo nome.

Na metade do ano de 2008, minha filha nasceu e colocamos o nome de Rochele. Nesse ano, a gestão municipal realizou concurso público geral e concurso público específico para escolas indígenas das etnias Suruí e Zoró que pertencem ao município, participei desse processo de seleção e fui aprovado.

Concomitantemente, em outubro de 2008, meu pai foi candidato a vereador e foi eleito. No final do ano, fui convocado para atuar na Escola Municipal Apoena Meirelles, que se localiza na minha aldeia. Ao ser convocado sai da função de Aisan.

E assim iniciei o meu trabalho como professor no ano de 2009 e até os dias de hoje exerço essa função. Inicialmente, posso dizer que não tinha tanto domínio para atuar na escola, mas realizava seguindo os exemplos de meus professores não indígenas que atuavam nas escolas não indígenas localizadas no Riozinho e em Cacoal. Quando refiro-me seguindo os exemplos de meus professores é que ministrava as aulas em sala de aula, conforme o jeito de conduzir as aulas dos meus professores. Tem vez que eu perguntava aos meus colegas de trabalho sobre as minhas dúvidas e até hoje faço isso, quando surge dúvida recorro aos meus colegas.

Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004. p. 13). Essa citação traz a reflexão de que o educador deve ser o sujeito aberto para ajudar o aluno a construir seu conhecimento a partir de suas perguntas críticas, respeitando e valorizando a sua condição da maneira de aprender.

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores “entre mundos”, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são de sua própria formação cultural. O professor índio fica entre a lealdade às regras burocráticas e homogeneizadas que regem como funcionários e a lealdade às regras e códigos étnicos, sociais, culturais e educacionais da sua comunidade (JORDÃO, 2014, p.1).

A compreensão elucidada por Jordão fornece esclarecimento para o sentido da complexidade da função do professor indígena no espaço escolar indígena e a importância desse desempenho para fortalecimento da manutenção identitária e que condiz a realidade da população indígena, mesmo que as regras burocráticas do sistema de ensino imponham certos entraves.

Em meados de 2009 até 2010, mesmo estando como professor, comecei a acompanhar e participar de perto as discussões das questões sociais e políticas do meu povo, acompanhando o meu pai. Nesses períodos, os líderes e as associações Paiter Suruí queriam implementar projeto de carbono e por isso fizeram várias reuniões e estudos técnicos junto com ONGs parceiras. Essas discussões e estudos duraram aproximadamente três anos. Em 2010, meu segundo filho nasceu, colocamos o nome de Pablo.

Nesse mesmo ano, assumi como presidente da associação da comunidade Apoená Meirelles, denominada Associação Garah Pameh, e concomitante assumi também a liderança da minha comunidade e desde então estou na coordenação da associação e liderança da aldeia. Essas funções são basicamente para contribuir com o fortalecimento da autonomia política, social, cultural e proteção territorial da comunidade, e consequentemente, do povo Paiter Suruí.

Em agosto de 2011, o meu terceiro filho nasceu e coloquei o nome de Homero.

Nos últimos meses do ano de 2011, me inscrevi no processo seletivo do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Faculdade Indígena Intercultural – FAIND da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, de Barra do Bugres/MT, e fui aprovado. No início de 2012, comecei o curso que era feito em etapas denominadas etapas presenciais e etapas intermediárias. As etapas intensivas (presenciais) eram realizadas durante os meses de férias escolares, janeiro e julho, em Barra do Bugres, e as etapas intermediárias correspondiam a todo o período de trabalho nas escolas. Na turma em que frequentei havia 60 alunos pertencentes a 32 etnias diferentes e havia uma organização em cinco pólos, em agrupamentos. A equipe da FAIND viajava e ficava cinco semanas atendendo os acadêmicos dos cursos interculturais nas aldeias selecionadas para serem pólos de atendimento. Eram encontros presenciais, geralmente em meses de abril e agosto, durante uma semana, e era escolhida uma aldeia de um dos estudantes para sediar a etapa; o curso durou 5 anos.

No final do ano de 2012, o mandato de vereador do meu pai acabou. Creio que meu pai fez o que pôde dentro da Câmara Municipal, pois ele já apresentava as suas indicações e suas emendas aos projetos de lei, porém, a maioria era rejeitada.

Em 2014, após várias reuniões, discussões e estudos aprofundados entre os líderes e associações clânicas Paiter Suruí, sobre o projeto de carbono, foi realizada a primeira parceria com a empresa de cosméticos Natura. Esta empresa comprou certa quantidade em estoque de carbono da Terra Indígena Sete de Setembro do povo Suruí, que compensaria o desmatamento que as ações e atividades da Natura, seja direta ou indiretamente, promovem contra o meio ambiente. No ano seguinte, as associações clânicas executaram seus projetos pilotos por meio da parcela do recurso vindo da empresa Natura. Essa execução de recurso não terminou muito bem devido a certos desentendimentos e conflitos de ideias das lideranças das associações e dos responsáveis pelo recurso do projeto de carbono; e foi assim que o projeto foi cancelado ou terminado, não durou nem ao menos um ano e meio. Esse projeto, como ponto positivo trouxe ao povo a consciência e responsabilidade sobre a questão ambiental e social; e como ponto negativo, gerou o envolvimento forte de certos indígenas em questões financeiras, pois isso é que trouxe conflitos de interesse e acabou o projeto.

Em 2016, o meu estudo em Barra do Bugres foi concluído, assim me formei em Pedagogia Intercultural pela Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT. No final desse ano, me inscrevi no processo seletivo realizado pelo Departamento de Educação Básica Intercultural – DEINTER da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus de Ji-Paraná/RO, para o curso de Pós-Graduação em Especialização em Educação Escolar Indígena e fui aprovado. No ano de 2017, iniciei o estudo do curso referido na cidade de Ji-Paraná/RO, e sua duração foi de dois anos.

No ano de 2019, participei do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação Mestrado *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGEICII da UNEMAT, de Barra do Bugres/MT; e fui aprovado para fazer o curso. E iniciei o curso no ano de 2020, sendo que quando estava em Barra do Bugres estudando, o meu quarto filho nasceu em Cacoal/RO, região mais próxima da minha aldeia, o nome dele é Inácio.

Aproximadamente, no terceiro mês de 2020, houve o primeiro caso da Covid-19 em solo brasileiro, que é uma situação de pandemia que assola o mundo até os dias de

hoje. No momento essa doença já vitimou, mais ou menos, 600 mil pessoas em todo Brasil. A mesma doença fez oito vítimas dentro da etnia Paiter Suruí.

No final de 2021, durante a assembleia geral do povo Paiter Suruí, realizada com o objetivo de propor e aprovar a reestruturação do sistema de governança do Povo Paiter Suruí apresentado pelo recém-empossado cacique geral Amir Suruí, fui chamado para ser responsável pela coordenação institucional. O objetivo é colaborar na organização institucional que contribua com o fortalecimento do sistema de governança Paiter Suruí.

Em abril de 2022, a pedido da comunidade educativa da aldeia Apoena Meirelles, fui designado pela Secretaria Municipal de Educação de Rondolândia para ser diretor escolar da Escola Municipal Indígena Sertanista Apoena Meirelles para desenvolver as atividades administrativas em prol da política da educação escolar indígena no âmbito da escola municipal da Aldeia Apoena Meirelles e para conduzir os trabalhos de acordo com as regras legais.

Em maio de 2022, fui indicado para compor o Conselho Local de Saúde Indígena do Polo Base de Cacoal, de Distrito Sanitário Especial Indígena de Vilhena – DSEI/Vilhena, da SESAI. A atuação do conselheiro é indicar, fiscalizar, deliberar e aprovar todos os trabalhos que concernem à política, planejamento, orçamento e administração da saúde indígena executado pelo Polo Base de Cacoal/DSEI-Vilhena/SESAI. Muitas vezes essas ações ficam muito a desejar devido à falta de condição para que o conselheiro atue constantemente.

Devo dizer que meu aprendizado, seja em espaço escolar ou em espaço de vivência e no meio de convívio social, resultou de momentos ímpares, onde apesar das dificuldades, persisti para ser a pessoa que sou nos dias de hoje, as condições e pessoas próximas são as que contribuíram bastante durante esse processo.

Apesar de alguns defeitos, gosto de estudar, sempre aprimorar meus conhecimentos, gosto e tenho orgulho de falar que sou membro do meu povo, amo a minha família, sempre tento ser respeitoso com os próximos, me esforço para contribuir para o desenvolvimento do local de meu trabalho, que é a escola indígena, enfim, gosto de contribuir com o desenvolvimento cultural e de autonomia do meu povo.

Sinto que o docente indígena é um sujeito importante como intermediador de entendimento sobre o conceito da interculturalidade no meio da sociedade indígena. Pois dar ênfase às duas culturas distintas e promover a valorização identitária, autonômica, étnica e cultural de um povo indígena exige muita responsabilidade, empenho, técnicas

específicas, instrumentos didáticos e postura política a favor da educação escolar indígena e de organização social, de uma pessoa que é o professor indígena.

Os afazeres em espaço escolar indígena e em outros espaços, em outras áreas sociais pelos professores indígenas devem contribuir para a realização das exigências citadas anteriormente, uma vez que engajados às questões do seu povo, as construções e retomadas constantes de trabalhos em prol do povo acarretam o desenvolvimento sociopolítico e cultural dos professores indígenas e conseqüentemente dos seus discentes.

2. HISTÓRIA: EDUCAÇÃO PAITER SURUÍ

O povo indígena Paiter Suruí, antes do contato com a sociedade não-indígena, desenvolvia sua educação a partir de organizações, direções e realizações construídas e deliberadas pela sua organização social, conduzida pela liderança do povo.

Uma das atividades principais das deliberações da organização social e liderança do povo Paiter Suruí era a roça coletiva que tinha diversos passos e momentos de construções, estes são: escolha do local da área pela liderança do povo; roçado da área; derrubada da área; queima da roça; limpeza da área; e distribuição da área. É aonde são ensinadas as técnicas para as atividades de roças, repasses de conhecimentos, costumes, tradições ou regramentos subjetivos e objetivos para desenvolver produções tradicionais e para a saúde da pessoa. Então, desde criança, os membros do povo Paiter Suruí acompanhavam as atividades da roça, que era ensinada pelos seus pais ou outros familiares. Os meninos eram os que mais acompanhavam as atividades de preparo da área da roça pelos seus pais e demais membros. Nos períodos de plantações e colheitas, as meninas começam a se envolver mais nas atividades.

Como exemplo de costume ou tradição, no meio do povo é natural que o homem recém-casado tenha que construir seus “bens” ajudando nos afazeres do pai da esposa, ou seja, o que o sogro tem de fazer dentro da sua responsabilidade, o seu genro tem de ajudar ele nas suas atividades de roça ou da caçada principalmente.

Outra importante atividade coletiva é o povo fazer a construção de “casa grande tradicional” ou convencionalmente denominada pelos não indígenas, de oca. Assim como em trabalhos de roça, a construção da oca tinha toda conjuntura de regramento, desde a distribuição dos afazeres da construção até a repartição de cômodos, que consequentemente objetivava ensinar os mais novos; por exemplo, o sábio é que definia extensão da casa e tinha própria técnica de medição, que é o uso da rede tradicional para tal, ou seja, conforme o tamanho de uma rede é que se estabelecia as bases da construção.

Em relação às atividades de caça e coleta de frutos do mato, os pais ou os responsáveis pelas crianças tinham o dever de ensiná-las nas técnicas de caçada, cortes e repartições de carnes cozidas, o que pode comer e o que não pode, principalmente no período de resguardo por motivo de nascimento da criança, de primeira menstruação e outros, como subir na árvore ou cortar para coletar frutos. Os meninos eram os que mais tinham que participar da caça, subir na árvore para coletar frutos ou cortar a árvore,

pescaria com timbó, confecções de arco e flecha, de chocalhos, cocar, que são utilizados pelos homens. As meninas é que mais se envolviam em auxiliar na angariação e carregamento de frutos, nos preparos de caças, confecções de artefatos de cultura material Paiter, ou seja, principalmente os adornos corporais para homens e mulheres. O que esse contexto mostra é que havia certas ocasiões de ensinamentos para cada gênero, assim obviamente, o homem ensinava os meninos e a mulher ensinava as meninas. Mas também, em outros momentos de ensinamentos todas as crianças participavam, como por exemplo, na contação de histórias, mitos e lendas, que também podiam ser contados pelo homem ou mulher. Geralmente, era muito importante iniciar pela contação de mito de origem do mundo e das histórias antigas, pois já ali ensinava, ao mesmo tempo os princípios e valores básicos da etnia, o respeito ao próximo, à tradição, à cultura e à organização social.

No tempo em que o povo Paiter Suruí vivia sem convivência com outra sociedade, para se defender de força inimiga em relação à guerra com outras sociedades ou povos era necessário que o adolescente ou jovem seguisse os guerreiros para aprender a ser guerreiro, além de tomar algumas ervas medicinais que tinham objetivos de encorajar os guerreiros, principalmente os novatos.

O Paiter Suruí tinha muito zelo pela sua moral e ética dentro do sistema organizacional do povo, assim cada um aconselhava os seus filhos e entes queridos que seguissem tudo o que povo achava como bom para sua harmonia e coletividade, como já salientado acima, respeito, valentia, inteligência, entre outros, isso dava orgulho aos pais e apreço de outros familiares. Como exemplo disso, o cumprimento era essencial, se alguém passasse por perto de outra pessoa e não cumprimentasse era falta de respeito, e pessoa que não foi cumprimentada se sentia ofendida ou pensava que ela está com raiva dela.

2.1 História: Educação Escolar na Aldeia Suruí

A Escola Municipal Indígena Sertanista Apoena Meirelles, localizada na linha 07 km 08, na aldeia Apoena Meirelles Terra Indígena 7 de Setembro do povo Paiter Suruí, Município de Rondonópolis, estado de Mato de Grosso, foi fundada em 2005, conforme o decreto municipal nº 152/GAB/PMR/2007, de 02 de Março de 2007, atendendo ao pedido da comunidade indígena e do líder José Itabira Suruí, que apresentavam como

justificativas principais da demanda e da constituição da aldeia nesta região de Rondolândia: primeiro, a proteção da área dos invasores, como madeireiros, caçadores e pescadores. Segundo, afastar seus filhos da cidade e trazê-los para convívio na aldeia, com a finalidade de manter vivos os costumes e tradições do seu povo. Ou seja, as lutas pela educação escolar estão vinculadas à questão de território e identidade desde o início.

Como já enfatizado brevemente acima, a criação da escola na aldeia se deve à necessidade da comunidade indígena em demandar a estrutura escolar por meio da sua liderança junto ao órgão responsável, que mesmo tendo certas dificuldades, lutou amparada pelas garantias educacionais indígenas para implantar a escola no meio da sociedade indígena.

Ou seja, primeiro foi criado uma “sala anexa” da escola não indígena da região de Rondolândia na comunidade e devido esse arranjo não atender a demanda, a comunidade indígena solicitou insistentemente que criasse uma escola sede e assim foi fundada pelo mencionado decreto municipal acima. Segue uma foto (Fig.6) da escola nos dias atuais.

Figura 6 - Escola Municipal Indígena Sertanista Apoená Meirelles, 02.05.2022



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2022).

Assim, com a intenção de proteger a identidade do povo Paíter Suruí, optou-se pela criação de uma escola na própria aldeia, mesmo que a princípio a demanda de alunos

fosse um pouco reduzida em comparação ao número dos alunos das escolas não indígenas. A Escola Municipal, nesse ano de 2022, atende parte do Ensino Fundamental, 1ª, 2ª e 3ª Fase I Ciclo, 1ª e 2ª Fase do II Ciclo e Pré-escola; têm 25 estudantes, possui 100% do corpo docente e administrativo indígena, sendo 01 agente administrativo, 01 zeladora e 03 professores. E recentemente (2022), fui nomeado como diretor da escola, após a escola não ter ocupação dessa função durante quatro anos. A escola recebeu o referido nome em homenagem ao sertanista José Soares Apoena Meirelles, assassinado em 2004⁶.

Engajados nos seus principais anseios, quando houve a criação da escola, pelo menos a maioria da comunidade educativa entende que a política da educação escolar indígena precisa ser fortalecida e andar conforme os desejos e organização da comunidade indígena. Os indígenas entendem que a escola precisa respeitar e incentivar as questões socioculturais da etnia e ensinar as questões da sociedade ocidental a partir da realidade local.

Neste aspecto, penso que indígenas têm noções de que há garantias legais para educação escolar indígena, mas possivelmente não tem aprofundamento de entendimento das questões burocráticas acerca disso e, nesse caso, há carência de auxílio técnico de assessoria para construir documentos oficiais que estabeleçam objetivos, diretrizes e estratégias para alcançar a resolução dos anseios da comunidade acerca educação escolar para os estudantes indígenas.

A figura a seguir (Fig.7), um desenho elaborado por estudantes Paiter Suruí, representa a organização espacial da aldeia, em que se destacam alguns espaços, tal como a escola. A forma espacial demonstra a presença de instituições que não fazem parte do passado dos povos indígenas, mas na atualidade essas instituições compõem esta realidade com um movimento constante na construção da interculturalidade crítica, que se assenta no reconhecimento do outro. No caso da escola, ela é apropriada pelos povos indígenas principalmente a partir do reconhecimento e da constituição da escola específica, luta dos povos indígenas, muitas vezes mediada pelas formações de professores em cursos interculturais. Um movimento histórico e de emancipação política que tem contribuído com o pensar de projetos educativos que correspondam aos diálogos dos conhecimentos interculturais.

⁶ Apoena Meireles foi vítima de latrocínio em uma agência bancária de Porto Velho/RO, segundo a investigação da polícia civil de Rondônia, em 2004.

Figura 7 - Desenho da aldeia Apoena Meirelles e a Escola feito pelo jovem Oyxibo Suruí e pintado pelas crianças Pablo Suruí e Oyperemã Suruí, em 09/06/2022.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Certamente, essa forma de pensar se familiariza com a percepção da autora Eunice Dias de Paula, sobre a ideia generalizada das pessoas em relação ao termo intercultural, de que “Quando se fala em interculturalidade, a ideia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma” (PAULA, 1999, p.76). Porém é preciso haver mais aprofundamento para o entendimento do termo, assim dando ênfase e relevância ao seu conceito: “A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos” (PAULA, 1999, p.76-77).

Não é errado afirmar que, como Paula descreveu que “A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena” (PAULA, 1999, p. 76 e 77). E mesmo que seja pensada na direção do conhecimento intercultural, ela ultrapassa o elemento do conhecimento, porque é política e é crítica, a interculturalidade dentro da escola indígena produz outros efeitos que se conectam às questões sociais, culturais e de direitos, ou seja, quando se fala da interculturalidade é comum pensar em interculturalidade do

conhecimento e de interdisciplinaridade, mas pode ser entendida muito além disso, a interculturalidade crítica, pois é pensada em função da sociedade indígena, nos seus aspectos sociais, culturais e nos próprios direitos.

Quando houve a criação da escola na aldeia, foi escolhida a pessoa que tinha mais escolaridade e depois de alguns anos, houve seleção de quatro professores por meio do concurso público municipal específico para os indígenas. É importante salientar que os docentes indígenas referidos foram aperfeiçoando seus conhecimentos e atuações frente a educação escolar indígena, participando de cursos da formação continuada e, principalmente, dos cursos de licenciaturas indígenas.

A comunidade educativa, principalmente atores envolvidos diretamente como os professores indígenas, tem encontrado entraves vindos do órgão público responsável pela educação, que salienta que é necessário desenvolver ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula, alegando que as aulas de campo, que geralmente são práticas culturais, não são didáticas. Isto é, eles afirmam que elas não são atividades escolares e não podem contar como dias letivos.

Porém existem argumentos contrários a esses estabelecidos nos instrumentos legais nacionais que enfatizam que a política da educação escolar indígena tem de respeitar o processo de consulta à comunidade indígena na construção da estrutura educacional no meio comunitário ou social, como é citado pela autora Elinéia Luiz Paes Jordão, que salientou:

A escola indígena é um direito que deve ser assegurado por uma nova política a ser construída atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico e cultural. A comunidade tem o direito de decidir o seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro (JORDÃO, 2014, p.11).

Não somente o órgão responsável deve ser o condutor de desenvolvimento de educação escolar indígena como deve respeitar a autonomia dos povos indígenas, e assim ser facilitador legal da construção e gestão de sistema educacional do povo indígena na perspectiva de resultar uma verdadeira e certa educação escolar indígena de qualidade. A autora Jordão também enfatiza sobre isso discorrendo que:

A metodologia utilizada é a do planejamento participativo, pois é a que proporciona maior integração e cooperação entre todos os segmentos envolvidos. A realização e a elaboração do Projeto Político Pedagógico poderão ser realizadas após a aplicação de uma pesquisa junto aos pais, professores, alunos e funcionários, oportunizando uma visão e democrática das condições de funcionamento, tanto física e pedagógica

na construção do processo ensino – aprendizagem. (JORDÃO, 2014, p. 8 e 9).

O desafio interno existente no contexto da escola em questão é que ainda há uma pequena parcela de pais que querem que a escola indígena execute suas atividades como a de não indígenas, pois, quando há aula de campo, e principalmente quando acontece atividade de cunho cultural em uma semana, dizem que seus filhos não estão estudando. Alguns pais permanecem não entendendo a concepção de educação específica diferenciada e geram conflitos com os demais pais e os professores por causa disso. Essas confusões de entendimento não têm sido discutidas com mais rigor para evitar mais tumulto, pois culturalmente os Paiter não debatem ou rebatem a ideia e opinião do outro, porém, o que tem se realizado é deliberar conforme a anuência da maioria em assuntos da escola. O fato de a escola não ter o responsável de sua gestão no local (devido à alegação de a escola não ter número suficiente de alunos, conforme é estabelecido nas escolas não indígenas) e a equipe da Semec não realizar reuniões com frequência (é raro acontecer reunião com a comunidade escolar) gera esses problemas. Quando se diz que esta situação gera os problemas é porque sem uma pessoa responsável e sem as reuniões junto com o órgão responsável não é possível elaborar os documentos oficiais da escola para o andamento legal da unidade escolar indígena, documentos que realmente orientem e deem respaldo para atividades específicas e diferenciadas sejam realizadas.

Um desafio, que pode ser considerado simultaneamente interno e externo, seria a elaboração e o reconhecimento de documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e outros) com a participação da comunidade educativa, órgãos indigenistas e de acordo com os desejos da comunidade e de legislações educacionais indigenistas. Considero um desafio externo porque a elaboração dos referidos documentos exige acompanhamento técnico e político das instituições de fora.

É relevante salientar que a partir dos anos de 1970, os povos indígenas se mobilizaram e se organizaram para buscar, lutar e defender os seus direitos à terra, a preservação da cultura e da identidade e em relação à educação escolar indígena, deram ênfase ao direito de aprender e expressar-se em línguas maternas e preservar seus valores tradições. Como resultado disso, seja direta ou indiretamente, pode-se ver a consolidação do 2º parágrafo do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que trata a educação intercultural e bilíngue.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Diante do meu aprendizado até o momento, em apanhado, considero que é muito pertinente para fazer valer a educação escolar indígena garantida nas legislações educacionais brasileiras, que as pessoas que atuam na gestão da educação escolar indígena tenham a compreensão comum sobre os direitos indígenas e as legislações que garantem a educação escolar específica diferenciada, intercultural e bilíngue, e não fazer politicagem dentro da estrutura pública pelo interesse particular.

Uma política construtiva em prol da educação escolar indígena é bem vinda para os povos indígenas, aquela que visa efetivar os anseios e propostas da comunidade indígena, que anda em consonância com as legislações educacionais indígenas, mas não a política que é motivada unicamente pelo interesse do gestor responsável da educação. Ou seja, a política de educação escolar indígena deve ter como critérios e diretrizes o embasamento nas legislações educacionais indigenistas e o anseio da comunidade educativa indígena; e que assim os gestores das instituições responsáveis da educação, adotem tais encaminhamentos para o andamento da escola indígena.

É a partir dessa compreensão que se tem chance de vislumbrar uma política pública capaz de garantir a construção coletiva da organização escolar com visão de execução de educação escolar diferenciada, comunitária, específica, intercultural e bilíngue, e não haver jogo de interesse particular dos indivíduos responsáveis pela educação. As ideias de contradição à educação escolar indígena e interesse particular são tratadas aqui com os seguintes breves entendimentos respectivamente: não seguir as legislações e regulamentos da política educacional indígena e atuar em causa própria e não atuar em prol da coletividade e o estabelecimento das garantias legais.

A política de Estado brasileiro, através de garantias fundamentais para os povos indígenas, é que garante o direito de ter a sua própria forma de construir sua escola e o seu objetivo, de acordo com anseio da comunidade, como segue na citação de Grupioni:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2002, p. 130).

O presente trabalho tem a intenção de explicitar o entendimento dos Paiter Suruí sobre a função sociopolítica e cultural do professor indígena no contexto da educação escolar indígena, a partir de análises dos estudos bibliográficos, das principais bases legais e de opiniões da comunidade educativa indígena. E assim elucidar indicações feitas nas garantias e posições da comunidade para o melhor caminho a ser seguido pela docência indígena para a educação escolar Paiter Suruí.

Só assim será possível implementar aspirações da comunidade educativa indígena, de elaborar e reconhecer os documentos oficiais, de fazer diálogo e gestão junto às autoridades competentes para construção da escola indígena adequada. Cada secretaria de educação necessita incluir no orçamento do poder executivo, recurso próprio e suficiente para atender as necessidades das escolas indígenas.

Esse entendimento também se embasa no artigo 27, item 1 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ratificada pelo Estado brasileiro, em que ressalva que os programas e serviços educacionais concebidos para os povos indígenas deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam atender suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Nesse mesmo artigo e item 2 é nitidamente assegurada aos povos indígenas que o órgão executor de educação escolar indígena tem que garantir a formação do indígena para atuar na docência na sua comunidade e para sua especificidade, bem como, garantir participação ativa na formulação da gestão educacional indígena:

2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade. (OIT, 1989, p.45)

O item 3 do mesmo artigo garante que “os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação”, em consonância mínima com as regras legais do órgão competente, mas com processo de consulta à comunidade afetada, e com apoio de recursos adequados disponibilizados pela gestão de educação escolar indígena, por parte do órgão público.

As garantias em nível internacional sobre a educação indígena e educação escolar indígena estão estabelecidas também na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, especificamente no artigo 14, itens 1, 2 e 3, definindo que os povos

indígenas têm o direito de constituir e conduzir seus sistemas e instituições educativos, em questões que envolvem seus próprios idiomas em harmonia com seus processos culturais de ensino e de aprendizagem, sem sofrer nenhuma forma de discriminação no âmbito da estrutura de educação do Estado, que deve oferecer medidas eficazes que resultem acesso à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

2.2. Educação Escolar Específica e Diferenciada como um Direito

As principais legislações indigenistas nacionais e internacionais foram estudados para fundamentar o presente trabalho, tais como, artigos referentes aos povos originários na composição da Constituição Brasileira atual, da Convenção 169 da OIT, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, das Resoluções nº 3/1999/CNE/CEB e nº 5/2012/CNE/CEB e demais subsequentes.

Não se pode negar na história brasileira, após a invasão dos portugueses em 1500, que esses invasores determinaram a quase extinção dos povos originários, por meio de diversas atitudes e ações, iniciada pelos extermínios físicos, ou seja, escravidão e guerras contra os “índios”. Com o passar dos tempos, não tendo sucesso no extermínio físico, começaram a catequizar os “índios” com intenção de integrá-los à sociedade nos moldes da sociedade portuguesa. Pensavam que a catequização acabaria com a sua cultura e sua língua, assim proibia-os de praticar as manifestações culturais e comunicação por meio de língua materna. E como nem isso se desenvolveu com mais rigor e sucesso, realizaram a imposição da escola no meio da sociedade indígena, essa escola com formato totalmente como aquela dos europeus e que se tentava reproduzir em todo o Brasil.

Esse modelo de educação foi executado com mais vigor até os anos de 1970. Pois em meados do ano de 1969, o movimento indígena se organizou fortemente para lutar em defesa dos seus direitos, inclusive pela educação escolar indígena. Pode-se dizer que um dos exemplos da luta dos povos indígenas, é o movimento conduzido pela entidade indígena União das Nações Indígenas – UNI, que teve importante atuação durante a constituinte de 1988, em defesa dos direitos indígenas como um todo. Segundo Juliana Schneider Medeiros,

[...] após a Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena e com a difusão de escolas em terras indígenas, surgiram termos que revelavam com mais clareza as

propostas de uma educação escolar caracterizada pelo protagonismo dos indígenas e que a diferenciava, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação para os índios colonizadora (MEDEIROS, 2018, p. 2.).

Apesar do surgimento dos termos diferenciada, específica e intercultural, após 1988, há certas resistências de órgãos públicos responsáveis pela educação no sentido de que as escolas indígenas devam dar mais enfoque aos conteúdos e andar de acordo com as regras seguidas pelas escolas não indígenas. Na LDBEN (1996), no seu artigo 78, é assegurada aos povos ou comunidades indígenas a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. E não se pode dizer que um modelo de educação é melhor que o outro, ou que uma educação é menos importante que a outra. Isso está assegurado no argumento do artigo 2 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, o qual é descrito na forma seguinte:

Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena. (Fonte, 2008, p. 6 e 7).

É relevante mencionar a compreensão dos autores não-indígenas, Marques e Oliveira (2016), que por meio de outras palavras, defendem que a estrutura da educação tem que se adaptar de acordo com cada sociedade e em consonância aos dias de hoje:

A educação reflete o *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam em sua sociedade. As diferentes formas de educação reproduzem, por sua vez, o saber que atravessa esses mesmos grupos sociais, seus códigos sociais de conduta, suas regras laborais, sua arte, religião, artesanato ou tecnologia, tudo o que um povo necessita para reinventar constantemente a vida do grupo e que ajuda a explicar às futuras gerações a necessidade da existência de sua ordem. Nesta perspectiva, cabe refletir sobre o papel da educação no contexto brasileiro, na conjuntura socioeconômica da presente era da informação (MARQUES E OLIVEIRA, 2016, p. 192).

Mesmo com tais garantias, os órgãos responsáveis pela educação muitas vezes têm sido omissos em relação à implementação das legislações e regulamentações que norteiam as construções dos projetos políticos pedagógicos – PPP, currículos específicos, demais documentos escolares, e assim como os profissionais indígenas da educação não têm tido oportunidade de ter concurso público específico, a não ser em alguns estados (Roraima, Rondônia, Bahia) e municípios.

O Parecer CEB/CNE nº 13/2012 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, relatado por Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara), do Conselho Nacional de Educação, dá ênfase a uma Educação Escolar Indígena diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue; ressalto isso, quando é descrito no referido documento da seguinte forma pela relatora:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (2012, p.4).

Esse reconhecimento institucional por parte do Conselho Nacional de Educação do Estado Brasileiro, deveria ser respeitado pelos órgãos executores de educação escolar indígena, porém muitas vezes, isso tem ficado “só no papel” e não é feito na prática. Diante disso, é importante que as instituições de controle educacionais atuem conjuntamente e dialoguem constantemente no contexto da educação escolar indígena, ou seja, os conselhos das escolas, conselhos municipais, conselhos estaduais e conselho nacional.

No mesmo parecer (CEB/CNE nº 13/2012,) a relatora reconhece a plenitude e amplitude da política educacional indígena junto ao Estado brasileiro e seu sistema de educação, quando afirma que:

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do biliguismo e multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional (Fonte, 2012, p.7).

Portanto, é preciso que seja reconhecido o PPP de cada escola indígena junto às entidades regulamentadoras (possivelmente o Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação e as secretarias de educação), no sentido de implementar as suas diretrizes e seus objetivos construídos pela comunidade educativa, nesse caso a comunidade indígena. O PPP é um documento que rege o andamento das finalidades e

atividades de cada escola e é por isso que é muito importante que a sua elaboração tenha anuência da comunidade onde está localizada a escola.

Em relação ao PPP da Escola Municipal Indígena Sertanista Apoena Meirelles, não houve uma plena reunião da comunidade educativa para sua elaboração, mas uma construção no modelo de escola não indígena realizada pela equipe da secretaria de educação de Rondolândia, e tampouco, o seu reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação, só foi simplesmente enviado à Secretaria Municipal de Educação que por sua vez, arquivou o documento referido para ser “documento da escola”. Conforme as legislações educacionais vigentes, o órgão executor de educação escolar deve apoiar a elaboração do PPP, logisticamente, tecnicamente e financeiramente, porém isso fica a desejar na realidade da escola indígena aludida. Talvez por causa disso, quando é solicitada a estruturação da escola, muita coisa é negada mesmo diante da proposta apresentada pelo PPP vigente da escola.

Assegurar à criança as atividades curriculares adequadas para promover o bem estar e o desenvolvimento da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, lingüístico, moral e social, mediante a ampliação de suas experiências culturais indígenas (ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SERTANISTA APOENA MEIRELES, 2018, p.5).

A citação acima é o objetivo geral descrito no PPP da escola municipal indígena em questão, que muito possivelmente foi do tipo “copia e cola” feita pelo (a) redator (a), pois não condiz efetivamente à perspectiva da comunidade indígena onde está localizada a escola. Porém é preciso reconhecer a relevância do seu teor que poderia ser um dos objetivos específicos do documento ou da proposta.

No documento em questão da escola municipal da aldeia Apoena Meirelles não tem nem ao menos a menção sobre o artigo 21 da Resolução 5/2012/CEB/CNE - Conselho Nacional de Educação, que trata do dever do Estado brasileiro e seus entes federativos em relação à valorização da docência indígena no exercício pleno e amplo de sua função sociopolítica e cultural em prol da qualidade educacional da escola indígena e da comunidade indígena. Visto que a docência é protagonista nos processos da educação escolar, deve ser reconhecida como tal. A docência tem função social, cultural e política, que se misturam e se completam continuamente. Para efeitos de estudo podemos caracterizar brevemente cada uma.

A função social do professor indígena é aquela que o caracteriza devido sua atuação desempenhada junto com a comunidade indígena, seja pelo bem comum da coletividade e o processo próprio de organização da comunidade ou povo indígena.

O papel cultural do professor indígena é aquele onde ele participa, incentiva e promove as atividades culturais do povo indígena, em espaços escolares e demais lugares, no sentido de fortalecer a sua identidade.

A função política do docente indígena é aquela praticada na representação da comunidade ou povo indígena, em defesa e busca de melhores condições e benefícios materiais e imateriais em prol da coletividade e especificidade indígena, sejam em áreas de educação como em demais áreas sociais.

3. A DOCÊNCIA INDÍGENA NA PERSPECTIVA DE PESSOAS DA COMUNIDADE PAITER SURUÍ

Esta pesquisa é de caráter qualitativo pois buscou compreender a perspectiva de pessoas da comunidade Paiter Suruí na aldeia Apoená Meireles, município de Rondolândia/MT, em relação à docência indígena. Foi realizada uma reunião com a comunidade, expliquei o objetivo do trabalho e pedi autorização para a realização desta pesquisa. E os que estavam presentes concordaram. A ata da reunião segue como Anexo 1. Optou-se pelo uso de entrevistas como um dos procedimentos a serem realizados, para o qual foi elaborado um roteiro com questões abertas, que será apresentado mais adiante.

As entrevistas com alguns membros da comunidade indígena Apoená Meireles do Povo Paiter-Suruí foram realizadas com intuito de coletar dados que contribuam com o presente trabalho. Ou seja, que tragam informações sobre como a comunidade compreende que deve ser a docência na escola indígena. Dados que foram importantes, pois são frutos de percepções de indivíduos que são os que têm mais interesse nessa discussão. Todos/as os entrevistados/as autorizaram o uso de seus nomes no texto desta dissertação.

As pessoas entrevistadas foram sete:

- José Itabira Suruí – líder tradicional do povo Paiter Suruí, cacique e fundador da aldeia Apoená Meireles, e não frequentou com exatidão a educação escolar.
- Noemi Ibisor Suruí – zeladora da escola, tem ensino médio incompleto, mãe de alunos da escola indígena.
- Narai Etig Om Suruí – agente indígena de saúde, tem ensino médio completo, pai de alunos da escola indígena.
- Thayná Walelapiner Suruí – estudante da escola indígena, moradora da aldeia Apoená Meireles.
- Naraiel Paiter Suruí – professor, mestrando, e presidente conselho da escola municipal indígena.
- Melissa Gobpoto Suruí – membro da aldeia Apoená Meireles, mãe dos alunos da escola indígena.
- Miguel Suruí – professor, mestrando, pai de alunos da escola indígena, e tesoureiro do conselho da escola municipal.

Após marcar a data e o horário fui entrevistar cada pessoa em sua casa, portando as perguntas pré-estabelecidas. Pedi que a entrevista fosse gravada pelo gravador de celular e todos os entrevistados aceitaram a gravação de áudio. A entrevista não teve participação de outra pessoa, ou seja, só eu e o (a) entrevistado (a).

Devido ao público avaliador deste trabalho possivelmente não compreenderia o idioma do meu povo, achei não necessário escrever em língua materna as falas dos entrevistados, e assim, somente transcrever as colocações dos mesmos em língua portuguesa.

Entendendo que as pessoas entrevistadas são de alguma forma ou de outra, envolvidas na questão educacional da aldeia, foram escolhidas por mim, devendo considerar que as mesmas têm as próprias opiniões acerca da educação escolar e a função do docente indígena, assim como partilham seus pensamentos no seu dia a dia com os seus familiares e amigos e, assim sendo, de certa forma, contemplam as percepções das pessoas que não foram entrevistadas, ao apresentarem suas opiniões.

Cada pessoa foi entrevistada com as seguintes perguntas:

1. Para que serve a escola?
2. Qual é a função do professor?
3. As práticas tradicionais devem ser parte do trabalho do professor/da professora? Como ele/ela deve fazer?
4. Além das atividades de ensino na sala de aula o que mais um professor ou a professora deve fazer?

As pessoas que concederam entrevistas foram indígenas Paiter Suruí da aldeia Apoená Meirelles, anciãos, homens, mulheres, estudante, professores e apoio educacional, que foram escolhidos para representar segmentos existentes na comunidade indígena onde a escola se encontra.

Importante salientar que voltei em outros dias a alguns entrevistados para perguntar sobre a participação de todos da comunidade educativa em eventos culturais, pois precisava confirmar quais eram as atividades práticas tradicionais ou outras que a comunidade considera importante contar com a participação de estudantes e que deveriam ser parte das atividades educativas ainda que não acontecessem no espaço da escola.

Os entrevistados Itabira, Noemi, Naraietigom e Melissa, ao discorrerem sobre para que serve a escola na comunidade indígena, foram unânimes em falar que é para

ensinar as pessoas e especialmente as crianças, aperfeiçoar os conhecimentos sobre a realidade e vivência da sociedade em geral.

Mas em alguns pontos, argumentaram acerca de determinado assunto, como a importância de a escola formar os alunos para atuar em fazer, discutir e realizar os projetos da comunidade; de formar os alunos para exercerem algumas funções ou profissões, junto e para a comunidade.

Então, o papel do professor ao incentivar os discentes indígenas em aprender as coisas indígenas e não indígenas igualmente, é no sentido de eles cresçam em termos de idade e intelectualmente de dar importância para atuar em favor da sua comunidade ou do seu povo. Por exemplo, um jovem indígena cursar a medicina e se formar, correr atrás com apoio da sua comunidade, junto ao órgão público responsável, a sua contratação para atuar nas comunidades indígenas.

Destaco aqui o dizer dos entrevistados: *“junto e para a comunidade”*. Isso reforça o caráter social e político da função da escola e do trabalho do professor pois deve preparar os estudantes para atuação em seu meio. Ou seja, não é qualquer formação, tem que estar de acordo com o modo de vida da comunidade. A docência tem um papel político, pois os ensinamentos têm que ser de acordo com os interesses e realidade da comunidade.

Miguel, além de dar importância ao ensinamento, destacou também o ensinamento dos “princípios básicos sociais” para se comportar perante a sociedade. Assim como deu ênfase ao entendimento de que a escola deve compreender a vivência e o contexto do local onde está inserida, para poder ensinar de acordo com realidade dos alunos.

Outro entrevistado, Naraiel, salientou brevemente a sua percepção sobre processo histórico da educação e da sociedade indígena:

Bem nos primeiros momentos, quando foi inserida na comunidade indígena, a escola tinha como objetivo extinguir a língua materna, e atualmente, com alguns indígenas com fácil compreensão da língua portuguesa, agora o seu objetivo é contribuir ao desenvolvimento social e fortalecimento autônomo, digo isso, porque os indígenas vê que os não indígenas são diferentes, sejam em seu idioma, convivência social, e outros. Nos dias de hoje, a escola indígena com seu professor indígena dominando mais facilmente a língua portuguesa, teoricamente tem a função de elaborar materiais didáticos específicos ou outros instrumentos e processos de ensino que tratem a valorização da língua materna, organização social, manifestações culturais, histórias, mitos e crenças. Assim, a participação da comunidade na questão da escola é muito relevante, até porque é pra ela e por ela que existe a estrutura

escolar nesse espaço, e a comunidade tende a contribuir ao ensino dos alunos em relação às questões sociais, culturais e organizacionais do povo. Se ela não fizer isso, os elementos que atuam na gestão superior da escola tende a impor somente o ensino de fora, somente dos não indígenas. (Entrevistado: Naraiel Suruí, 2021).

Nesta colocação do entrevistado, é perceptível que o ensino bilíngue feito pelo docente indígena é no sentido de reafirmação da cultura, das tradições e da identidade, bem como traz possibilidade de participação política junto à organização social brasileira não indígena.

Em relação à opinião do entrevistado Naraiel, podemos nos referir a Paulo Freire (2004), que, na sua obra, disse que mesmo atuando com amor, o professor deve continuar lutando politicamente para o respeito da dignidade das tarefas e pelos direitos, assim como ter zelo pelo espaço pedagógico em que trabalha com os alunos.

Ao tratar sobre qual seria a função do professor dentro da escola da comunidade indígena, o entrevistado líder tradicional Itabira Suruí, a partir de sua experiência, disse que o professor é aquele que ensina as pessoas, que é aquele que contribui à preservação da língua e cultura do povo indígena. É a pessoa que tem responsabilidade de ensinar as coisas indígenas e não indígenas aos alunos. Suas expectativas demonstram que tem uma visão ampliada da função do professor, pois espera que ele seja o profissional que vai ensinar noções de gestão socioeconômica às crianças indígenas, um conhecimento que está além das previsões curriculares mais comuns.

Para o Miguel, a função do professor é intermediadora e facilitadora dos alunos nas suas aprendizagens sobre os conteúdos ministrados e sobre as coisas e as realidades da comunidade onde está inserida a escola, e não é uma pessoa que impõe as coisas ao aluno, mais sim é aquele que mostra o caminho sobre o que é ensinado ao aluno.

Basicamente acompanhando essas lógicas e complementando, os demais entrevistados disseram que a atuação do professor é aquela exercida respeitando os estudantes e sendo orientador e conselheiro durante as atividades escolares no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos.

É possível perceber nas falas dos entrevistados a expectativa de que a maneira de ensinar seja ligada com a realidade dos estudantes e essas colocações são pertinentes no contexto da comunidade educativa indígena, pois ao serem ensinados pedagogicamente por meio de situações vivenciadas, os alunos tendem a render os seus conhecimentos em questões culturais e em conhecimentos não indígenas.

Em relação à atuação docente e também de acordo com as colocações dos entrevistados, os autores Marques e Oliveira salientam que

O conceito de ensinar não se restringe a uma simples transmissão de conhecimento e informações de cunho acadêmico durante as aulas. Essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento para que na escola sejam viabilizadas situações efetivas de aprendizagem para o aluno, que assegurem seu acesso ao conhecimento. Independentemente da metodologia de ensino ou dos recursos didáticos utilizados, essa é a função social do professor (MARQUES E OLIVEIRA, 2016, p. 207).

Ao serem perguntados sobre se as práticas tradicionais devem ser parte do trabalho do professor e como ele deve fazer, todos os entrevistados falaram que a escola indígena tem que tratar as questões culturais ou tradicionais do povo indígena. O Itabira enfatizou sobre a necessidade de a escola indígena ter uma pessoa da comunidade que tenha domínio dos saberes do povo Paiter Suruí.

O Naraietigom, ao reforçar a fala do mesmo, como justificativa, disse que atualmente a maioria dos Paiter Suruí não tem muito domínio de práticas tradicionais, por exemplo, sobre as técnicas da caçada, especificamente sobre como que caça o “tatu de 15 quilos”. As entrevistadas Thayná e Noemi disseram que é importante o ensino sobre as práticas tradicionais para as histórias e modo de viver do povo sejam fortalecidos. A Melissa deu ênfase à inserção das práticas tradicionais nos planos e calendários da escola, salientando que, a seu exemplo, é na sala de aula que aprendeu sobre algumas coisas da cultura e língua materna. Mais um aspecto importante que evidencia a relação da escola com as práticas fora dela: são necessários outros espaços, fora da sala de aula, para aprendizagem de práticas e técnicas específicas, além daquilo que é feito e estudado na escola.

É importante que seja inserido as práticas tradicionais nos planos e calendários da escola, a meu exemplo, aprendi algumas coisas sobre a nossa cultura e língua materna, dentro da sala de aula. (Melissa Gobpoto Suruí, 18/10/2021).

Para o Miguel, as práticas tradicionais são as que se fazem na realidade e na convivência da família e comunidade e assim, quando as crianças realizam os trabalhos acompanhando os seus pais, aprendem sobre as coisas do seu povo. E portanto, é importante que a escola tenha compreensão dessa realidade e que seja assegurada dentro dos planos de aula elaborados pelos professores. Ou seja, se a criança acompanha ou vê os afazeres dos seus pais ou da comunidade, é pertinente que a escola indígena e a

docência tenham ciência de que isso faz parte da sua educação. A educação é processo que ocorre em espaços variados, onde ocorrem relações entre pessoas.

Para Noemi, ainda que a escola seja da aldeia, é importante aprender os conhecimentos dos não indígenas:

Quero que meus filhos aprendam sobre as formas de escrever e falar dos não indígenas na nossa escola da aldeia, para poderem entender as coisas e terem espaços dignos na convivência com eles. Mas quero também, que eles aprendam as nossas atividades tradicionais, pois só assim, a escola indígena vai nos ajudar a preservar nossa identidade e cultura. (Entrevistada: Noemi Ibisor Suruí, 15/06/2022).

Este posicionamento por vezes gera conflitos em relação às atividades promovidas pelos professores ao realizarem as práticas e conhecimentos tradicionais dos Paiter Suruí.

O entrevistado, professor Naraiel, ressaltou que é de conhecimento de todos que o povo indígena não é parte histórica ou originária da sociedade não indígena, mas é o povo que foi obrigado a se socializar com essa sociedade. É o povo que tem a própria cultura, língua e organização social e que da sociedade não indígena é totalmente diferente. Essa colocação apresenta que há de se aplicar a questão de interculturalidade no espaço escolar indígena e há pessoas no meio da comunidade indígena que têm esse entendimento na perspectiva de realizar a educação escolar específica e diferenciada. Ele falou que atualmente, apesar de conviver com essa sociedade, o povo Paiter Suruí mantém maior parte dos seus aspectos originários, ao mesmo tempo, não tem tanto domínio das coisas e situações dos “brancos” que os faz desenvolver, principalmente, em questão econômica. Reiterou que é imprescindível que tenha no currículo escolar ou documentos e processos legais a inclusão das práticas tradicionais e ser assegurada a sua realização para garantir a preservação e fortalecimento do povo indígena, como uma sociedade autóctone. Disse que o povo indígena canta na língua materna, como também na língua, dialoga e planeja nossas coisas. É por isso que a escola deve garantir a execução dessas manifestações sociais e culturais para o povo. Só assim, com respeito da estrutura governamental, como a escola, é que vai se valorizar e manter a identidade étnica do povo indígena. O entrevistado reforça a ideia de que práticas culturais que ocorrem fora da escola são parte da educação e então é função social e política do professor estar atento e possibilitar a participação e a aprendizagem também nesses outros espaços.

Em relação à indagação referente ao que mais o professor indígena pode fazer, além das atividades escolares, o entrevistado Itabira disse que em primeiro lugar o

professor tem que se atentar e zelar pelo seu trabalho do ensino escolar e depois de tomar experiência em atuação e se capacitar, deve fazer contribuição às demais atividades que contribuem com a vida do povo.

Para o Naraietigom, é importante e é muito bom quando o professor indígena “dê a mão” ao seu povo quando necessita de seu auxílio. Porém, há questão burocrática que os órgãos responsáveis impõem entrave para esse tipo de atuação desse profissional.

A entrevistada Thayná falou que é importante que o professor indígena desempenhe outra atividade para o bem do seu povo, pois ao realizar certa coisa, ele está ensinando outra pessoa, assim vai contribuir com a preservação do jeito de viver do povo e com a busca de melhoria e desenvolvimento do seu povo.

A Noemi e a Melissa disseram que é preciso que a escola reconheça a importância de o professor desempenhar outra atividade em favor da comunidade ou do povo em busca de melhorias para o bem coletivo.

Miguel ressaltou que o professor indígena não é aquela pessoa que deve atuar somente em sala de aula, mas sim, a pessoa que deve se preocupar com bem coletivo da comunidade. Assim, é importante e indispensável sua participação e colaboração nas discussões, estratégias, atividades e projetos ao desenvolvimento da comunidade ou do seu povo, em diversos aspectos que envolvem seus interesses. É reconhecida a importância da ação política do professor participando do que é de interesse da comunidade.

E para o entendimento do Naraiel, em primeiro lugar, a escola está na aldeia e não é por isso que os pais dos alunos da comunidade vão dizer que a escola tem que ensinar os seus filhos, bem como não é por isso que a escola vai dizer aos pais dos alunos que não se intrometam no ensino ministrado por ela. A comunidade tem que saber de sua existência e participar de suas ações ou atividades, e a escola construir suas ações junto com a comunidade planejá-las e executá-las de acordo com a realidade da aldeia. Esse trabalho em conjunto possibilita e requer que o professor faça outras atividades em prol da comunidade, como por exemplo, há perspectiva de que os membros da comunidade, principalmente a liderança, necessitem da contribuição do professor, em busca de diálogo para melhorias e benfeitorias em instâncias governamentais para aldeia, em áreas de saúde, política, entre outras. A escola é diferenciada, é da comunidade.

Segundo o escritor Paulo Freire (2004), os educadores precisam se apresentar como seres sociais e históricos, comunicadores, transformadores e criadores, porém sem

recusar ninguém. A dimensão individual e de classe dos educandos com a questão de identidade cultural, devem ser respeitadas.

Ao considerar as percepções dos entrevistados, demonstra-se que a atuação exponencial da docência indígena deve ser reconhecida e respeitada pelas instituições e órgãos públicos envolvidos com a Educação Escolar Indígenas. Pois na questão social da comunidade educativa onde está localizada a escola indígena, é dever do professor indígena representar a comunidade para buscar melhorias e qualidades para o bem-estar coletivo, não só em área educacional, mas também em outras áreas. Ao desempenhar o papel de representante da comunidade em qualquer espaço, o professor indígena pratica a função política em prol da sua comunidade; e ao participar e contribuir com as manifestações culturais do seu povo, o professor indígena desempenha emprego cultural para o objetivo do processo próprio de aprendizagens da comunidade educativa da aldeia. Contemplar o jeito de atuar da escola indígena manifestada pela comunidade atenderá legalmente o que está assegurado às comunidades indígenas para construir a política da educação escolar indígena.

É muito perceptível que todos os povos indígenas e suas comunidades, como nos relatos descritos pelos indígenas da aldeia Apoená Meirelles, anseiam as atividades escolares com características conceituais de interculturais, diferenciadas, específicas e bilíngues, pois concebem diante da realidade dos dias de hoje que as escolas indígenas com tais atributos têm o propósito de fortalecer a valorização identitária do povo indígena e atenuar de forma respeitosa a influência e interferência das coisas não indígenas.

Quando perguntado com relação a quais os eventos culturais e outros que se realizam fora da escola, se espera que professores e estudantes participem, Miguel respondeu:

Os alunos têm que participar das atividades e manifestações culturais da comunidade junto com seu professor. Para incentivar a participação dos alunos, o professor precisa iniciar o trabalho executando a atividade, sejam nas atividades de roças, da medicina tradicional, da caça e pesca, entre outras (Entrevistado: Miguel Suruí, 16/06/2022).

Quando o entrevistado coloca esta fala é que desde a infância até fase idosa, os Paiter Suruí frequentam ou praticam parcialmente ou integralmente as atividades das roças tradicionais, da medicina tradicional, da caça, da pesca e coleta de frutos. Ou seja, tem algum momento em que a criança ou o idoso não participa, por exemplo, durante o roçado da roça nova a criança não participa, mas durante os plantios ela acompanha e participa da atividade.

É nesse contexto que a docência indígena deve debruçar de suas amplas funções para atender as expectativas da comunidade educativa ao atuar no ensino-aprendizagem dos discentes em vislumbrar os dois mundos, e compreender os seus sentidos para o seu desenvolvimento como integrantes de um povo, e conseqüentemente, como pessoas humanas do planeta Terra. Isso requer as contribuições dos anciãos da comunidade e das instituições formadoras da docência junto aos professores indígenas para que tenham aperfeiçoamento de conhecimentos para desempenhar suas funções com mais facilidades e condições para o melhor aprendizado dos seus discentes.

Nesse sentido é preciso observar, adotar e executar a garantia estabelecida no decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (assinado pelo presidente Lula), especialmente no artigo 9º, no qual é categoricamente descrita da forma seguinte: “A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.”. E no seu parágrafo § 1º, incisos I, II, III e IV detalha que os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena; da elaboração ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios; produção de material didático; e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Podemos considerar, diante das colocações dos indígenas participantes da entrevista para o presente trabalho, que os mesmos defendem uma educação escolar indígena conceituada pelas legislações educacionais indigenistas e outras, como por exemplo na Constituição Federal de 1988, na LDBEN (Lei 9394/1996), nas Garantias Internacionais, nas Resoluções nº 3/1999 e nº5/2012 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, e demais legislações brasileiras, como os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001 e PNE 2014). É possível enfatizar que, dentre os objetivos e metas do PNE 2001, foi assegurado “autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (BRASIL, PNE/2001, p. 60).

E em relação ao PNE 2014 sobre a educação indígena, destacam-se os dois itens estratégicos de uma meta do referido plano, que reforçam a legalidade das manifestações realizadas pelos entrevistados:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (BRASIL, PNE/ 2014, p. 65 e 66).

Assim como explicita a necessidade de documento específico que direcione a ação pedagógica para as escolas indígenas:

Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência. (BRASIL, PNE/2014, p.66).

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho a preocupação que foi abordada é mesmo com a existência de algumas bases legais para estabelecimento de desempenho funcional da docência indígena. Alguns órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena, através de seus representantes, têm questionado as atuações dos professores indígenas, quando estes profissionais indígenas executam ações voltadas às práticas tradicionais ou culturais nos dias “letivos” das escolas indígenas. Assim, tal postura institucional, desfavorece o momento de fortalecimento identitário do povo indígena envolvido, mesmo sabendo que há espaço oportuno de repasses de conhecimentos ocidentais.

Diante disso, a finalidade desta pesquisa se constituiu na explicitação do entendimento dos Paiter Suruí da aldeia Apoená Meireles sobre a função sociopolítica e cultural do professor indígena no contexto da Educação Escolar Indígena, a partir de análises dos estudos bibliográficos, das bases legais e de entrevistas e opiniões da comunidade educativa indígena; e assim contribuir para reflexão das instituições públicas e comunidade indígena envolvidas.

Ao fazer um apanhado do que disseram as pessoas entrevistadas e tomando esses dizeres como representativos da comunidade da aldeia Apoená Meireles, se pode destacar algumas considerações sobre a função da escola entrelaçada com a compreensão do que deve ser a função docente, que é social, política e cultural.

A comunidade entende que o professor deve atuar respeitando, orientando e aconselhando os estudantes nas atividades escolares para facilitar a aprendizagem. E que deve ensinar conhecimentos indígenas e não indígenas.

Quanto à função social sobressaem os dizeres sobre uma formação dos alunos que leve a fazer, discutir e realizar os projetos da comunidade para exercerem algumas funções ou profissões junto a e para a comunidade; ao professor cabe ensinar ainda os “princípios básicos sociais” para se comportar perante a sociedade. Quando as crianças realizam os trabalhos acompanhando os seus pais, aprendem sobre as coisas do seu povo e compete ao professor que isso seja assegurado dentro dos planos de aula elaborados pelos professores.

No que diz respeito à função cultural compreendem que o ensino bilíngue feito pelo docente indígena é no sentido de reafirmação da cultura, das tradições e da identidade para que as histórias e modo de viver do povo seja fortalecido. O professor é aquele que

ensina as pessoas, contribui para a preservação da língua e da cultura do povo indígena e isso traz possibilidade de participação política junto à organização social brasileira não indígena. Está na responsabilidade do professor ensinar as coisas indígenas e não indígenas aos alunos. É função do professor entender a relação da escola com as práticas fora dela; são necessários outros espaços, fora da sala de aula, para aprendizagem de práticas e técnicas específicas e tradicionais.

Quando se fala de função política da educação e da função política que envolve a docência se entende a necessidade de tomar posição diante do mundo, fazer escolhas e opções. É mais do que apenas se envolver na política institucionalizada ou partidária. Como função política da docência é imprescindível ao professor assegurar a inclusão e realização das práticas tradicionais no currículo escolar, nos documentos e processos legais, para garantir a preservação e fortalecimento do povo indígena. Os entrevistados reforçam a ideia de que o professor indígena não deve atuar somente em sala de aula, mas sim deve se preocupar com bem coletivo da comunidade; a comunidade tem que participar das ações ou atividades da escola, e a escola construir suas ações junto com a comunidade, e planejá-las e executá-las de acordo com a realidade da aldeia.

Portanto perante as colocações dos entrevistados, textos acadêmicos e documentos legais, cabe considerar que a função sociopolítica e cultural da docência indígena é a atuação pelo bem comum da coletividade e o processo próprio de organização da comunidade ou povo indígena, é o envolvimento e o incentivo das atividades culturais para promover identidade étnica em espaço escolar ou fora do ambiente escolar, e a atuação representativa da comunidade indígena em defesa e busca de melhores condições e benefícios em prol da coletividade e especificidade indígena, em contextos educacionais ou demais áreas sociais. Mas levando em consideração a importância de ensino dos conhecimentos não indígenas, no sentido de garantir a interculturalidade ressaltada pela política da educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03/2012 CEB/CNE** - sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 acesso 13 de junho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3/1999 CEB/CNE** - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf . Acesso 30 de março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2012 CEB/CNE** – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica . Acesso 30 de março de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso 30 de março de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm acesso: 16 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso: 30 de março de 2022.

BRASIL. MEC/SEF/DPE. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> . Acesso em 11 mar. 2019.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 193). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204> . Acesso: 06/08/2022.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2001. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso: 06/08/2022.

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf> acesso: 16 de junho de 2022.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf Acesso: 16 de junho de 2022.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SERTANISTA APOENA MEIRELLES. **Projeto Político Pedagógico (PPP), 2018.** Rondolândia/MT, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual:** as leis e a Educação Escolar Indígena. SEF/MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso: 10 de julho de 2022.

ÍNDIO cidadão? Direção: Rodrigo Siqueira Arajeju; Produção: Isadora Stepanski. Distrito Federal: 7G DOCUMENTA, 2014. 1 DVD (52 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>. Acesso: 06 de junho de 2021.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter . Acesso: 30 de março de 2022.

JORDÃO, Elinéia Luiz Paes. Reflexões sobre o Papel do Professor Indígena na Educação Escolar Indígena e na Educação Indígena. **Web Revista Página de Debates questões de Linguística e Linguagem.** MS, 2014. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/atual/Arquivos/elineia.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

KARIPUNA, Adriano. entrevista para **Amazonia real.** Disponível em:

<https://amazoniareal.com.br/lugar-de-indio-nao-e-na-escola-conta-adriano-karipuna-de-rondonia-sobre-o-preconceito>. Acesso 02 de julho de 2022.

MARQUES, S e OLIVEIRA, T. Educação, Ensino e Docência: Reflexões e Perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, Set./Dez. 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7346>. Acesso 12 de setembro de 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. UFRS **XIV Encontro Estadual de História – ANPUH RS** Democracias Liberdades Utopias, 2018. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso 20 de janeiro de 2022

MUNDURUKU, Daniel. **Tecendo a memória.** Disponível em:

<https://www.itaucultural.org.br/tecendo-a-memoria> Acesso 08 de Julho de 2022.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. p.76-91. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZgqRf3s8hStdZjh65mXqNq/?lang=pt#:~:text=A%20interculturalidade%2C%20quando%20pensada%20no,lado%20na%20sala%20de%20aula>. Acesso 20 de janeiro de 2022.

.

Ilustrações:

Foto 1: Contato oficial. Disponível em: https://img.socioambiental.org/d/225931-1/paiter_5.jpg Acesso 07 de junho de 2022.

Foto 2: sertanista Apoena ao lado do jovem líder Itabira Suruí. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCVwutbsA6HJ7Oklel9xPUeg>. Acesso 07 de junho de 2022.

Foto 3: Presidente da Funai Ademar Ribeiro recebido por Itabira Suruí e demais Paiter. Disponível em: <https://www.gentedeopinioao.com.br/amazonias/historia-indigena-academico-resgata-contato-e-saque-contra-os-suruís-em-rondonia> Acesso 07 de junho de 2022.

Foto 4: Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro, do povo Paiter Suruí. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3858> Acesso 07 de junho de 2022.

Entrevistados indígenas:

José Itabira Suruí – líder tradicional

Noemi Ibisor Suruí – zeladora da escola

Narai Etig Om Suruí – agente de saúde

Thayná Walelapiner Suruí – estudante

Naraiel Paiter Suruí – professor

Melissa Gobpoto Suruí – membro da aldeia

Miguel Suruí – professor

ANEXO 1

Ata da reunião com a comunidade da aldeia Apoena Meirelles, do Povo Paiter Suruí, Terra Indígena Sete de Setembro, Rondolândia-MT, para deliberação de entrevistas para a pesquisa da dissertação do Mestrado em Ensino em Contexto Intercultural Indígena

Aos dez (10) dias do mês de outubro (10) do ano de dois mil e vinte e um (2021), às 14 horas da tarde, na aldeia Apoena Meirelles, reunimo-nos para tratar da deliberação de entrevistas junto a alguns membros da comunidade referida, para a pesquisa da minha dissertação de mestrado profissional. Ao iniciar a reunião, eu Romero Mopidapenen Paiter Suruí fiz a explanação da finalidade do evento, dizendo que as entrevistas pretendidas a realizar com alguns membros da comunidade são parte do curso de mestrado que estou cursando no Programa de Pós Graduação Mestrado em Ensino em Contexto Intercultural Indígena – PPGCII da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Barra do Bugres-MT. Salientei que as contribuições dos entrevistados para o trabalho de pesquisa muito o enriquecerá no sentido de apresentar as concepções ou percepções dos membros da aldeia sobre o desempenho da docência indígena à qualidade da Educação Escolar Indígena, para a comunidade acadêmica e todo o público em geral. O líder indígena Itabira Suruí falou que o trabalho é importante para o desenvolvimento da educação escolar da comunidade e para demais povos indígenas, visto que é elaborado pelo próprio membro da comunidade, e que está estudando para desenvolver os seus conhecimentos na própria comunidade. Assim, em unanimidade as pessoas presentes aceitaram que realizasse as entrevistas junto com alguns membros da comunidade, assim como, usar os dados a mais julgados necessários para o bom resultado do trabalho. Não há mais assunto a tratar, a reunião foi encerrada, e assinam os presentes.

Romero Mopidapenen Paiter Suruí, Francisco Meirelles
Namatata Suruí, Nany Paulos Suruí, Naciul Paiter Suruí,
Jesé Itabira Suruí, Sandra Y. Suruí,
Tomara Mopidapenen Suruí, Nany Ity Suruí,
Nanyane Roagapay Paiter Suruí, Tazara Suruí,
Zafarate de Apitame Itabira Filho Suruí, Nany Glaser
Suruí, Melissa Gabeto Suruí, Miguel Suruí,
Oxibo Itabira Filho Suruí, Airivaldo Leite dos

ANEXO 2

PRODUTO PEDAGÓGICO

Função sócio política e cultural da docência Paiter Suruí

na aldeia Apoena Meireles -MT

Elaborado por: Romero Mopidapenen Paiter Suruí
PPGECII – UNEMAT - 2022



APRESENTAÇÃO

* O presente material é resultado da minha dissertação de mestrado profissional em Ensino em Contexto Intercultural Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT, produzido a partir da minha pesquisa com finalidade de ser uma orientação para a prática docente indígena, lembrando aos professores indígenas sobre as funções amplas dentro e fora do espaço escolar. Bem como será deixada uma folha para anotações dos professores sobre suas atividades durante o ano, no sentido de registrá-las como atividades docentes. De modo geral, o objetivo principal é fortalecer educação escolar indígena, específica e diferenciada embasado na função docente.

0 0 0 0 0 0

Práticas sociais

Crianças acompanham o pai na lavoura de café



Crianças acompanham os adultos no acampamento tradicional (gereh)



0 0 0 0 0 0

Práticas sociais



Crianças acompanham as atividades de preparação da festa tradicional mapimai

Práticas sociais



Jovens e crianças ajudam no trabalho de preparo de sacolinhas para as mudas de plantas nativas.

0 0 0 0 0 0

Práticas sociais



Crianças ajudando na roça de banana

Menina ajudando na roça de cará



Práticas sociais

Plantio de banana na roça



Jovem no plantio de mudas nativas (castanha)



0 0 0 0 0 0

Práticas culturais

Adolescentes e crianças praticando cantoria tradicional



Trabalho com algodão para confeccionar barbante tradicional



Práticas culturais

Adolescentes do sexo feminino praticam confecção de redes.



Adultos ensinam crianças e jovens do sexo masculino como se caça com arco e flecha na floresta.

Práticas culturais

Ensino aprendizagem da confecção de cerâmica



Práticas culturais

Rito de passagem – resguardo e reclusão da menina Paiter Suruí



Práticas políticas

"A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar ancorada em uma política linguística que assegure o princípio do bilíngüismo e multilingüismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, à auto-sustentabilidade das comunidades e à efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional." Rita Potiguara - Parecer CEB/CNE nº 13/2012 (2012, p.7)



Práticas políticas

Assembleia geral do povo Paiter Suruí



Participação em diversas atividades: na política interna (sistema de governança), associação, cooperativa, conselho de saúde indígena, conselho de educação escolar, conselho de agricultura, órgãos públicos de saúde indígena e outras.



Práticas políticas

A docência tem um papel político, pois os ensinamentos têm que ser de acordo com os interesses e realidade da comunidade. Como diz Paulo Freire: "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" (2010, p. 41).



Práticas políticas



Participação em reuniões de deliberações sobre a construção de protocolo para o sistema de governança do povo Paiter Suruí.

Função sócio política e cultural da docência

Momento de socialização entre Profissionais, Pais e alunos para manifestação cultural na semana dos Povos Indígenas (abril/2022).



Orientações para educadores/as

A docência indígena deve debruçar de suas amplas funções para atender as expectativas da comunidade educativa ao atuar no ensino-aprendizagem dos discentes em vislumbrar os dois mundos, e compreender os seus sentidos para o seu desenvolvimento como integrantes de um povo, e consequentemente, como pessoas humanas do planeta Terra. Isso requer as contribuições dos anciãos da comunidade e das instituições formadoras da docência junto aos professores indígenas, para que tenham aperfeiçoamento de conhecimentos para desempenhar suas funções com mais facilidades e condições para o melhor aprendizado dos seus discentes. Importante enfatizar que é preciso cumprir funções para além da sala de aula, pois fazem parte dos processos educativos. Nessa perspectiva que este material traz exemplos deste tipo de ações. (Romero Mopidapenen Palter Surui).

Registre aqui as práticas sociais, culturais e políticas das quais você, como professor/a, vai participando durante o ano:

DATA	ATIVIDADE

Função sócio política e cultural da docência

Momento de socialização entre Profissionais, Pais e alunos para manifestação cultural na semana dos Povos Indígenas (abril/2022).



Orientações para educadores/as

A docência indígena deve debruçar de suas amplas funções para atender as expectativas da comunidade educativa ao atuar no ensino-aprendizagem dos discentes em vislumbrar os dois mundos, e compreender os seus sentidos para o seu desenvolvimento como integrantes de um povo, e consequentemente, como pessoas humanas do planeta Terra. Isso requer as contribuições dos anciãos da comunidade e das instituições formadoras da docência junto aos professores indígenas, para que tenham aperfeiçoamento de conhecimentos para desempenhar suas funções com mais facilidades e condições para o melhor aprendizado dos seus discentes. Importante enfatizar que é preciso cumprir funções para além da sala de aula, pois fazem parte dos processos educativos. Nessa perspectiva que este material traz exemplos deste tipo de ações. (Romero Mopidapenen Palter Surui).

Registre aqui as práticas sociais, culturais e políticas das quais você, como professor/a, vai participando durante o ano:

DATA	ATIVIDADE