



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DANIEL RIBEIRO FERREIRA JUNIOR**  
**JOSELIZAINÉ SILVA DA COSTA**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL NA  
ALDEIA INDÍGENA WAJÁPI - ARAMIRÃ NO MUNICÍPIO DE PEDRA BRANCA  
DO AMAPARÍ/AP**

**MACAPÁ/AP**

**2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DANIEL RIBEIRO FERREIRA JUNIOR**  
**JOSELIZAINÉ SILVA DA COSTA**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL NA  
ALDEIA INDÍGENA WAJÁPI - ARAMIRÃ NO MUNICÍPIO DE PEDRA BRANCA  
DO AMAPARÍ/AP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Amapá, para obtenção do Título de Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Msc. Richard Douglas Coelho Leão.

**MACAPÁ/AP**

**2012**

**DANIEL RIBEIRO FERREIRA JUNIOR**  
**JOSELIZAINÉ SILVA DA COSTA**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL NA  
ALDEIA INDÍGENA WAJÁPI - ARAMIRÃ NO MUNICÍPIO DE PEDRA BRANCA  
DO AMAPARÍ/AP**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. MSc. Richard Douglas Coelho Leão (orientador) - UNIFAP**

---

**Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto (examinador) - UNIFAP**

---

**Prof. Esp. Emanuel Leal de Lima (examinador) - UNIFAP**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos de dificuldades encontrados ao longo de toda caminhada.

A minha mãe, que enfrentou todas as dificuldades ao longo da vida para que não faltasse o alimento e a boa educação para a família.

Aos meus irmãos.

A minha querida esposa que sempre acreditou em mim.

Aos meus grandes amigos que nos momentos mais difíceis estiveram presentes dando uma palavra de acalanto.

Ao querido orientador que aceitou o desafio de transmitir seus conhecimentos a fim de tornar este trabalho o mais competente possível.

Daniel Ribeiro Ferreira Junior

Agradeço primeiramente Deus que tem me fortalecido para superar as dificuldades do cotidiano.

Ao meu amado pai Josafá Aires da Costa (in memoriam), pois me deu a base para através do conhecimento conquistar meu espaço na sociedade.

A minha amada mãe que sempre esteve ao meu lado cuidando, orientando e incentivando para que eu alcança-se meus objetivos.

Aos meus irmãos.

Aos meus amigos que estão sempre ao meu lado nos bons e nos maus momentos sempre com uma palavra de apoio.

As minhas filhas Amanda e Ingrid que muitas vezes ficaram sem minha presença e mesmo assim compreenderam e apoiaram meus projetos.

Ao meu amigo e parceiro de TCC Daniel Junior que foi incansável junto a mim em buscar fazer uma pesquisa de qualidade.

Ao amigo Alberto Gama Bezerra (in memoriam) pelas palavras de incentivo nos momentos em que pensei em desistir.

Joselizaine Silva da Costa.

## **DEDICATÓRIA**

A minha mãe que não mediu esforços para que pudesse ter uma boa educação e que é o alicerce de toda minha família, aos meus irmãos que em todos os momentos de dificuldades se mostraram acima de tudo amigos. A minha filha que veio ao mundo para mudar muitos conceitos em minha vida. Dedico.

Daniel Ribeiro Ferreira Junior

Aos meus pais que não mediram esforços para me proporcionar uma educação de qualidade pautada nos valores humanos. As minhas filhas que sempre me apoiaram e entenderam os momentos de ausência. Dedico.

Joselizaine Silva Costa

## **LISTA DE SIGLAS**

APINA- Conselho das Aldeias Wajãpi

CFDW- Centro de formação e documentação Wajãpi

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

CTI- Centro de Trabalho Indigenista

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

IEPÉ- Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC- Ministério da Educação

NEI- Núcleo de Educação Indígena

OPAN- Operação Amazônia Nativa

PETROBRAS- Petróleo Brasileiro S.A

PROCEW- Proposta Curricular para as Escolas Indígenas

RCNEI- Referencial Nacional para as Escolas Indígenas

SEED- Secretaria de Estado da Educação

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

## SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	9
2 - EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	10
2.1 - Contextualização sócio-histórica.....	11
2.2- Bases legais da educação escolar indígena.....	13
3 - A AMAZÔNIA INDÍGENA AMAPAENSE: ESPAÇO ÉTNICO E CULTURAL.....	16
3.1 - Aldeia Wajãpi - Aramirã: quem são e onde estão.....	17
3.2 - Indígenas Wajãpis da aldeia Aramirã e o processo de educação formal.....	18
4 - OS PARÂMETROS NACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS: QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ESCOLA DA ALDEIA ARAMIRÃ..	20
5 - ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES INDÍGENAS E A RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DOS ÍNDIOS....	21
6 - A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E COMO ELA PODERIA AJUDAR PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL.....	25
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
8 – REFERÊNCIAS.....	27

# **EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL NA ALDEIA INDÍGENA WAJÃPI - ARAMIRÃ NO MUNICÍPIO DE PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ/AP.**

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior<sup>1</sup>*

*Joselizaine Silva da Costa<sup>2</sup>*

## **RESUMO**

Este estudo buscou verificar o processo de formação educacional indígena da aldeia Aramirã que é pertencente ao grupo Wajãpi e que fica localizado no município de Pedra Branca do Amaparí. Para tanto foi feita busca de material de apoio em órgãos que cuidam da questão indígena como a Fundação Nacional do Índio e na Secretaria do Estado de Educação. Utilizou-se como base para a pesquisa os Parâmetros Nacionais para as Escolas Indígenas e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas. Também foi feita pesquisa de campo com questionários de perguntas abertas direcionadas aos professores da aldeia a fim de responder os questionamentos ora colocados como objetivos a serem alcançados. O uso de fotografias foi feito para ajudar a ilustrar esse processo de formação tido na aldeia. Dessa forma chegamos ao final do estudo mostrando a importância dessa parcela da sociedade que apesar das dificuldades de acesso aos serviços prestados pelo Governo não se intimidam e buscam sempre galgar melhorias para a sua comunidade.

**Palavras-chave:** índio, educação, currículo.

## **ABSTRACT**

This study aimed to verify the educational process Aramirã Indian village belonging to the group that is Wajãpi and is located in the municipality of Pedra Branca do Amapari. For both search was made of material support agencies that take care of the Indian as the National Indian Foundation and the State Department of Education. Was used as the basis for the search parameters National Indigenous Schools and the National Benchmark for Indigenous Schools. It was also done field research questionnaires with open questions directed to teachers of the village in order to answer the questions sometimes posed as goals to be achieved. The use of photographs was made to help illustrate this process of formation had in the village. Thus we come to the end of the study showing the importance of this segment of society that despite the difficulties of access to government services is not intimidated and always seek climb improvements to their community.

**Keywords:** indian, education, curriculum

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá.

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá.



## 1 – INTRODUÇÃO

Escola indígena diferenciada não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isto significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

Diante do fato que o indígena se difere sócio-culturalmente da sociedade não indígena, surgiu o interesse em investigar os índios Wajãpis da Aldeia Aramirã, situado no Município de Pedra Branca do Amaparí, como ocorre o processo educacional formal através dos dispositivos legais que os asseguram o direito à educação, bem como, através da educação tradicional vivenciada dentro da Aldeia, baseada em suas crenças, nos costumes e na sua língua materna, passada de geração para geração.

Apesar da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, exercer o papel de tutor dos índios, através do Decreto nº 26 de 04 de Fevereiro de 1991, foi transferida a responsabilidade de ofertar educação escolar indígena para as secretarias Estaduais e Municipais e a coordenação da política educacional para os cuidados do MEC – Ministério da Educação.

Ao assumir a condução dessa política, o MEC transferiu aos Estados não só a responsabilidade pela criação e manutenção das escolas indígenas e a demanda por formar e contratar índios como professores, mas também o que ela implicava de custo financeiro. A maioria dos Estados recebeu esse novo encargo a contragosto e diferentes foram os ritmos de absorção dessa nova atuação.

O interesse político na questão indígena, por parte de secretários estaduais e governadores, bem como a existência de técnicos motivados com essa modalidade de ensino, responde, em grande parte, pelo modo distinto com que a educação escolar indígena tem se enraizado nas instâncias estaduais.

A pesquisa ocorreu nos anos de 2009 a 2012 nos meses de novembro e dezembro, deu-se através de levantamento de bibliografias, legislação específica, visita a órgãos públicos como Núcleo de Educação Indígena/Secretaria de educação do Estado do Amapá – SEED, que nos oportunizou o contato com o Diretor da Escola da Aldeia Aramirã e a FUNAI, onde protocolamos pedido de autorização para adentrarmos na área indígena, onde fomos bem recebidos e atendidos em nossa solicitação e nos forneceram material necessário como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e ainda através de

trabalho de campo realizado na Aldeia Aramirã, onde estivemos em contato direto com os índios e vivenciamos o cotidiano dos mesmos dentro e fora da escola, foi utilizada a aplicação de questionários abertos aos professores não índios e ao diretor da escola que também é professor da Aldeia e entrevista informal com o único professor índio.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo, investigar como se dá o processo educacional dos indígenas Wajãpis da Aldeia Aramirã, buscando responder as seguintes indagações: De que forma acontece o processo de educação formal dos índios Wajãpis da Aldeia Aramirã? Quais as dificuldades para o acesso à educação formal? Como ocorre a aplicação das políticas públicas educacionais na Aldeia Aramirã?

## **2- EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL:**

Dentro da atual política educacional do Brasil, podemos observar uma maior extensão do acesso escolar às comunidades indígenas, o que podemos identificar como uma educação diferenciada, respeitando-se dessa forma suas características étnicas, socioculturais e sua própria experiência em comunidade. Os povos indígenas segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cultural e linguisticamente representam uma magnífica:

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros (...). Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (RCNEI, 2005, p. 22).

Diante desse novo contexto social onde foi estendido aos índios o acesso à educação, os movimentos indígenas tem reivindicado a implantação de escolas em suas aldeias, buscando dessa forma estabelecer um espaço de conscientização dos povos indígenas, articulando assim propostas que possibilitem a formulação de políticas públicas que venham atender às necessidades da população indígena. Segundo Meliá:

(...) as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros, sua religião. Desta forma, a educação é “para o índio um processo global” ligado ao viver e a sua cultura, “distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar” (MELIÁ, 1979, p. 10-11).

Não se pode desconsiderar a educação indígena específica de cada comunidade ou considerá-los sem educação simplesmente pelo fato de não serem frequentadores da educação não indígena. Portanto é notório que o exercício da aprendizagem se faz também fora da

escola, e as comunidades indígenas possuem seus próprios métodos para educar. Na visão de Caplaca (1995, p. 51) “a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria lhe ser complementar, e não substituta”.

A educação direcionada aos índios deveria ser focada na complementação da educação já existente dentro das comunidades indígenas, respeitando-se o seu modo de agir, suas tradições e costumes repassados de geração para geração. Conforme diz Silva:

Quando se fala aqui em “educação indígena” é, pois, preciso diferenciar esses processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que recorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste segundo caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo, portanto, da diversidade, quanto às tentativas de se construir, com os índios, uma educação “para os índios” (SILVA, 1981 p. 12).

Na concepção da autora a educação que chega formalmente ao índio através da escola tradicional, deve ser construída através da vivência comum, do trabalho conjunto entre índios e não índios e que essas atividades levem à compreensão e a avaliação crítica pelos índios de sua realidade e suas reais necessidades culturais, econômicas e políticas com a sociedade envolvente, sem que precisem abrir mão de sua própria identidade étnica e cultural em detrimento da cultura não indígena.

## **2.1 - Contextualização sócio-histórica**

A educação começa a se organizar para os povos indígenas no Brasil a partir de 1549 com a instalação no território nacional das missões jesuíticas em consequência do processo de conquista de Portugal que, considerava o território brasileiro como de seu domínio e propriedade (MEC/SECAD, 2007, p.10).

A Companhia de Jesus tinha apenas nove anos quando enviou para cá, aos comandos do Padre Manuel da Nóbrega, seu melhores, mais jovens e apaixonados sacerdotes irmãos. Em uma igreja toda ela tridentina, toda ela amiga de pactos com os poderes temporais, o pecado dos jesuítas foi o terem eles mais determinações, mais coragem, mais disciplina e avassaladora paixão por uma causa (MORAIS, 1989, p.73).

Através de um processo de catequização, os jesuítas se aproximaram dos indígenas com o propósito de conquistar sua confiança, para isso se sujeitaram a apreender suas línguas facilitando assim a dominação dos mesmos. Os primeiros contatos entre os jesuítas e índios

ocorreram em alguns momentos de forma bastante hostil e em outros de forma amigável. De acordo com Cardoso:

As missões religiosas constituíam um esforço de gerar um campesinato indígena sedentário como base para a colonização, através da auto reprodução de uma mão-de-obra em princípio livre (embora forçada ao trabalho por disposições legais e pela coação) a que teriam acesso os próprios religiosos, o governo e os colonos, segundo certas regras (CARDOSO, 1990, p. 76).

Os indígenas que mostravam resistência ao processo de dominação ou escravização eram submetidos a perseguições e conseqüentemente a duras repressões. Eram tratados como criaturas selvagens que, aos olhos dos missionários, precisavam ser pacificados. Essa pacificação promovida pelos missionários jesuítas provocaram verdadeiras guerras sangrentas.

Aos índios era ensinado a ler, escrever, contar e principalmente eram alienados de sua própria história e cultura e submetidos à doutrina cristã europeia. A educação se dava de aldeia em aldeia, já que não haviam instalações adequadas para o ensino. Essas missões ficaram conhecidas como volantes. A despeito disso Ribeiro diz que:

Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas – para a doutrina dos índios não batizados – e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (RIBEIRO, 1984, p.127).

Todas as formas de educação implantadas no Brasil através das missões jesuíticas tiveram como foco negar às culturas indígenas e impor sobre os mesmos a cultura dominante. Para tanto não se mediu esforços em estimular o convívio de diversas etnias, promovendo casamentos entre etnias diferenciadas e ainda tentou-se uma espécie de unificação das línguas indígenas. Não foi levado em consideração pela catequese jesuítica nenhum princípio étnico, religioso ou cultural desses povos.

Conforme Ferreira:

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira, mais extensa, inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente os jesuítas (FERREIRA, 2001, p.71-111).

Ainda de acordo com Ferreira, a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira, mais extensa, inicia no Brasil

Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuíta (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

O segundo momento é marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e a articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistics) e outras missões religiosas (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os índios entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

Podemos perceber que a partir daí a educação escolar indígena passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta. Hoje o índio passou a ser tratado como cidadão que tem direitos específicos e diferenciados.

## **2.2 - Bases legais da educação escolar indígena**

A condição de indígena só é levada em consideração e seus direitos só são assegurados como os de qualquer outro cidadão brasileiro a partir da constituição de 1988, conforme a seção II, Art. 215, parágrafo 2º, que diz: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do civilizatório nacional”.

Neste sentido foi criado o Instituto do Índio em 1973 para garantir uma espécie de proteção especial aos índios, pois nesse momento o governo brasileiro entendia que os índios não tinham capacidade de entender e exercer seus direitos, eram tratados como incapazes e sem futuro e por essa razão deveriam ficar sob tutela da FUNAI. Mesmo assim tanto o governo quanto a sociedade acreditavam na integração dos indígenas ao restante da sociedade

brasileira, isso só veio mudar com a Constituição de 1988, onde é colocada por terra a ideia de tutela e passa-se a reconhecer os direitos dos índios.

A Constituição Federal descreve a respeito do direito do índio à proteção para que seja assegurado seu bem estar e respeitado a forma de ser indígena e que fique a critério dos mesmos os que são mais ou menos importantes e diz ainda que um dos seus objetivos é o de [...] “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, art.03. cap. IV, p.05).

A própria Constituição assegura a todos o direito ao bem estar desconsiderando qualquer forma de discriminação, portanto o índio tem o direito a sua diferença, direito a cultivar seu aprendizado passado de geração a geração e que até os dias atuais prevalece no currículo nacional indígena. O Capítulo VIII, Art. 231, afirma que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CF, 1988, p.37).

E no artigo 216:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem; I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (CF,1988, p.35).

Essa mesma constituição configura a educação com legislação específica, criando uma educação diferenciada respeitando o modo de ser indígena. O indígena passa a ter direito assegurado por lei a uma educação diferenciada, em contrapartida, o Estado assume a obrigação de ofertá-la com qualidade, segundo Bergamaschi:

Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não índias através de um currículo escolar que referencia os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmo visão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico, que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade (BERGAMASCHI, 2004, p. 117).

O Estado, em consonância com a constituição de 1988, vem buscando cumprir com o que diz respeito ao direito a educação levando-se em consideração as diferenças, integrando

dessa forma os saberes não indígenas aos saberes indígenas nas discussões do currículo nacional indígena onde é notório prevalecer o conhecimento indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação reitera o modo de ser indígena, garantindo em seu Artigo 32, Seção III, parágrafo 3, estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Portanto a escola não é o único meio pelo qual se tem acesso a educação e ao aprendizado, visto que, as comunidades indígenas também possuem meios próprios de educar reafirmando dessa forma sua existência como comunidade organizada sem que haja a interferência de terceiros.

Não obstante a educação se faz um instrumento de ligação entre o conhecimento indígena e o não indígena, para que os índios possam ter acesso aos conhecimentos e tenham ainda assegurado o seu direito à liberdade de escolha a respeito do que querem ou não incluir no seu aprendizado.

Apesar da responsabilidade do Estado em promover uma educação diferenciada de qualidade e o acesso dos índios a cultura não indígena, a efetivação desse processo tornou-se um grande desafio. Existem em todo o Brasil diversas etnias, que falam centenas de línguas, a estrutura da educação diferenciada está em constante debate em busca de soluções específicas a cada caso. A esse respeito D’Angelis diz:

[...] em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construía uma “escola Indígena”. O que temos seguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena (D’ANGELIS, 1999, p. 22).

Nos últimos anos no Brasil, aconteceram algumas mudanças a partir da Constituição de 1988, houve o reconhecimento do direito dos povos indígenas à diferença sociocultural, à sua língua e seu modo de ser. No âmbito pedagógico, a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional assim como os documentos normativos editados pelo Ministério da educação (MEC) e ainda as reivindicações de professores e associações indígenas foram de suma importância para a autoafirmação dos povos indígenas.

Dentre os vários dispositivos legais está a resolução nº 3, de 1999, que estabelece a criação de Escolas autônomas, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, definidos de acordo com as particularidades de cada situação local e os cursos específicos de professores.

Diante de tantos dispositivos legais, pode-se perceber que estão sendo lançadas as bases para a edificação para uma escola diferenciada que venha atender as reais necessidades indígenas dentro de seu próprio ambiente natural.

### **3- A AMAZÔNIA INDÍGENA AMAPAENSE: ESPAÇO ÉTNICO E CULTURAL**

Estima-se que a Amazônia corresponda a mais de 90% das florestas tropicais da América Latina, equivalendo a mais da metade do que resta desse ecossistema no planeta, cerca de 6,5 milhões de Km<sup>2</sup> (650 milhões de ha) (MEIRELLES FILHO, 2006, p.31).

A Amazônia Amapaense constitui-se um ambiente estritamente rural, visto que apenas três municípios de acordo com o IBGE<sup>3</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), possuem mais de vinte mil habitantes que são eles: Macapá, Santana e Laranjal do Jarí. Segundo critérios do próprio instituto, municípios com menos de vinte mil habitantes são classificados como rurais.

Sendo assim, podemos perceber uma das características marcantes do Estado que é a sua pluralidade humana, ou seja, constitui-se de pessoas vivendo nos espaços rurais e urbanos, migrantes vindos de diversas regiões do Brasil e até mesmo da região das Guianas, pelo fato de o estado fazer fronteira com a referida região, portanto, sua população contém traços marcantes de brancos, quilombolas, pescadores, coletores, ribeirinhos, povos indígenas, povos da floresta e pescadores.

A população que vive na zona rural é dotada de uma diversidade muito grande de indivíduos, estes constituídos de diversas identidades culturais e étnicas que outrora surgiram e foram criados a partir do processo de mestiçagem de pessoas nativas (no caso os índios), brancos e negros.

Esse processo de mestiçagem ocorreu não só no Amapá, mas em toda a região amazônica, levando assim a criação de um tipo humano presente neste espaço, o caboclo, que de acordo com Parker:

---

<sup>3</sup> Dados Disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ap>. Acessado em: 22/11/11 as 09:46hrs.



O caboclo é uma criação da colonização da Amazônia pelos invasores europeus. É uma categoria de indivíduos que partilha padrões culturais semelhantes, como a maneira de explorar os recursos ambientais e suas crenças no ambiente encantado (PARKER,1985, apud. ADAMS, 2006, p.33).

No cenário cultural, o estado do Amapá se vê entrelaçado com os diversos conhecimentos populares em especial sobre as florestas e tudo que a compõe, por exemplo: as plantas medicinais, plantas aromáticas, o misticismo, a religiosidade, dentre outros. Todas essas singularidades vêm ao longo dos tempos oferecendo resistência às novas culturas urbanas e se perpetuando ao longo da história entre as gerações através da oralidade e principalmente da vida cotidiana, conforme afirma Meirelles Filho:

[...] É uma cultura oral, que tem no mito uma de suas expressões máximas para a transmissão de conhecimento. Esses conhecimentos estão hoje depositados na memória dos povos indígenas e, ainda que de forma fragmentada, na cultura *cabocla* das populações locais (MEIREILLES FILHO, 2006, p. 93)

Percebe-se que por um lado à difusão do mito a cerca dos povos da floresta foi prejudicial a essa população por rotulá-los muito das vezes como pessoas preguiçosas e acomodadas, por outro lado, esse mesmo mito é também responsável por de certa forma salvaguardar as culturas desses povos.

### **3.1 - Aldeia Wajãpi - Aramirã: quem são e onde estão**

A aldeia Aramirã localiza-se no município de Pedra Branca do Amaparí a cerca de quatro horas da capital Macapá indo pela rodovia Perimetral Norte.

Os índios da aldeia Aramirã são um grupo pertencente à etnia Wajãpi e possuem como tronco linguístico o Tupi-Guarani, possuem suas terras homologadas através do Decreto Presidencial 1.775 de 1996, isto muito se deve ao fato de os índios dessa etnia terem expulsado os invasores e para muitos a situação atual de suas terras é motivo de privilégio. Essa etnia possuiu características que diferem em alguns aspectos das demais etnias existentes no estado do Amapá (GALLOIS, 2011, p.17).

Na aldeia Aramirã todos da comunidade são parentes próximos, esta é uma característica geral entre os Wajãpis. Esta característica possui uma classificação que são os parentes e os afins, ou seja, distingue-se entre os que podem se casar e os que não podem se casar, exemplo é o sogro/sogra, esposo/esposa, cunhado/cunhada. Essas relações de parentesco é que de certa forma determinam a distribuição das famílias ao redor da aldeia.

Desde criança os Wajãpis sabem quem é e quem não é parente. Seus pais lhes mostram as pessoas com quem devem ou não se casar. Por exemplo: com a filha do irmão do pai não se pode casar, pois a mesma é considerada parente, porém com a filha do irmão da mãe pode-se casar, ou seja, não é considerada parente.

Outra característica interessante em relação ao casamento diz respeito à troca de irmãos, ou seja, quando um rapaz se casa com uma moça e esta por sua vez tem um irmão, este último terá de se casar com a irmã do cunhado. O mesmo ocorre com um rapaz que casa-se com uma moça e esta possui uma irmã solteira ele deve se casar também com essa irmã solteira e se elas possuem um irmão esse irmão deverá se casar com duas irmãs do cunhado, caso o cunhado não possua as duas irmãs ele necessariamente deverá dar outra moça depois para se casar (IEPE, 2006, p. 06-07).

Ainda na terra indígena Wajãpi, mais especificamente na Aldeia Aramirã, encontra-se o Centro de formação e documentação Wajãpi, trata-se de um centro construído para salvaguardar o patrimônio imaterial Wajãpi. A construção desse centro foi aprovada pela UNESCO a partir do momento que proclamou a arte gráfica e a tradição oral dos Wajãpis como patrimônio da humanidade.

O Centro de formação e documentação Wajãpi – CFDW, abrigará uma das unidades do Pontão de Cultura “Arte e Vida dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, mantido pelo Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena e pelo Apina – Conselho das Aldeias Wajãpi, com apoio do Ministério da Cultura e do IPHAN.

A construção do CFDW foi realizada pelo Iepé e pelo Apina com patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Rouanet, e seus equipamentos foram adquiridos com apoio da Petrobras, do IPHAN, da UNESCO-Brasil e da Embaixada da Austrália. O centro possui salas de pesquisa e um espaço para oficinas, cursos e reuniões, assim como alojamento para os Wajãpis vindos residentes de outras Aldeias.

### **3.2 - Índios Wajãpis da aldeia Aramirã e o processo de educação formal**

Para compreendermos o processo de escolarização na aldeia Aramirã, precisamos entender o conceito de educação formal aqui utilizada. Portanto, quando pensamos em educação formal, associamos comumente aquilo que conhecemos como as escolas, ou seja, o sistema de ensino tradicional a nós “homens brancos”, centradas na figura do professor e do aluno.

A necessidade de se ter uma educação escolar, admitida e que seja reivindicada pelos povos indígenas, provém da importância que a educação exerce na vida de cada ser humano. Entretanto, seu sentido se altera de acordo com vários outros fatores oriundos das diversidades sociais e orais, esses decorrentes do aprofundamento das relações de contato, como por exemplo, falar e escrever em português, desta forma passando a demandar do estado brasileiro serviços de educação escolar quando solicitados pelas comunidades indígenas. Isso se torna importante na medida em que cada organização social possui suas especificidades.

Na escola da aldeia Aramirã não é diferente, ela é uma das poucas instituições públicas que se fazem presentes na comunidade pesquisada. Isto se deve ao fato de haver esse interesse pela educação ofertada pelo Estado, pois, através do contato com a educação do “homem branco”, é que os índios da aldeia estarão inseridos no processo de cidadania e assim reivindicar melhorias para a comunidade, o que ao mesmo tempo torna a escola como um ponto de referência tanto em aspectos políticos como das próprias relações sociais e da formação cultural dos alunos, como afirma Hage:

A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural (HAGE, 2005, p. 57).

Portanto, a escola exerce um papel vital na vida da aldeia. Tão importante é a importância que um aspecto interessante presenciado na comunidade é o fato de o diretor da escola ter voz ativa entre as lideranças. Isso se deve muito pelo tempo em que o diretor está presente na aldeia, além de também ser educador dos índios, levando a ser uma figura de fundamental importância para a comunidade.

Outro ponto importante a ser levantado é o fato de a escola proporcionar aos alunos o acesso a informações o que ao mesmo tempo os leva a construir saberes e identidades que os tornam sujeitos com características intrínsecas.

Contudo, não é possível compreendermos a existência de um braço do estado, como é o caso da escola, dentro da aldeia sem antes entendermos os objetivos para que a mesma possa se estabelecer como tal e de uma forma geral foi percebido com bastante clareza o porquê da presença daquela instituição de ensino dentro da comunidade.

A escola dentro da aldeia foi construída pelo estado como fruto de um anseio por parte dos sujeitos presentes naquele espaço que necessitavam possuir educação, ou seja, precisavam ser educados pelos conhecimentos do “homem branco”. Sendo assim, o principal objetivo da escola, além de ser um espaço de convivência, veio a ser o local onde acontece a formação inicial dos índios com a língua portuguesa, conforme informado pelo entrevistado 01:

Eu compreendo a educação formal como esta a que estamos inseridos, na qual a escola é oferecida pelo estado e o seu objetivo é a de levar ao conhecimento da comunidade indígena os conteúdos a que o homem branco estuda (EVILÁSIO, 47 anos, professor e diretor da escola).

Sendo assim, a escola enquanto espaço de formação educacional, é o primeiro passo para a consolidação dos direitos indígenas, fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades e que vêm ao longo dos tempos sendo implementadas por meio de vários textos legais, sejam eles decretos ou leis que beneficiam a educação escolar indígena.

#### **4 - OS PARÂMETROS NACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS: QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ESCOLA DA ALDEIA ARAMIRÃ**

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Vale ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados como grupos em processo de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter: sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também é assegurada aos grupos indígenas uma educação diferenciada, onde a interculturalidade e a educação bilíngüe devem ser ofertadas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos devem procurar seguir bases nacionais e comuns. No caso da educação indígena deverá ser complementada com uma educação diversificada e que procure atender as especificidades locais e regionais, além de ser assegurada a utilização de suas línguas maternas e por consequência a construção de currículos e programas específicos.

Procurando atender a essas recomendações é publicado pelo MEC em 1988 o Referencial Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI), este por sua vez está voltado para

os professores e técnicos das secretarias estaduais de educação que são os responsáveis pela elaboração dos currículos e programas educacionais junto às comunidades indígenas.

O RCNEI foi criado e veio como fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades indígenas e organizações sociais que defendem a causa indígena. O seu principal objetivo é o de atender as comunidades indígenas com questões norteadoras e com que se faça cumprir a legislação vigente no que tange à oferta de "uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade" (RCNEI, 2005, p.13).

É a partir desta cartilha que as escolas indígenas constroem seus currículos, pois, é neste Referencial que está contida todas as orientações necessárias para a elaboração de um currículo que contemple o que é preconizado pela Legislação específica sobre a educação indígena.

Na escola da aldeia Aramirã não poderia ser diferente, esta escola possui um currículo específico e comum às escolas Wajãpi e que foi construído a partir dos professores indígenas da Turma I do Programa de Formação em Magistério Wajãpi, curso este ofertado pelo Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - IEPÉ. A este currículo denominou-se PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Indígenas Wajãpi).

Apesar de haver este currículo e o mesmo seguir todas as orientações necessárias para sua construção, ainda não houve reconhecimento por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED) para que possa ser implantado com efetividade e com respaldo da respectiva secretaria. Porém, apesar do não reconhecimento deste currículo os professores tanto índios quanto não índios o utilizam como base para a construção de suas aulas.

## **5 - ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES INDÍGENAS E A RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DOS INDÍGENAS.**

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental – Brasília/DF. O RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação, foi construído pelo Comitê de Educação Escolar Indígena formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da Educação e ainda com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos, em 1998 e tem por objetivo atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, estabelece a diferenciação da escola indígena

das demais escolas do sistema, respeitando à diversidade cultural e à língua materna e ainda pela interculturalidade.

Com o RCNEI, é dado o auxílio necessário ao trabalho de educação diária dentro das comunidades e foi elaborado com um conteúdo de caráter geral e abrangente, onde aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos, a sua construção primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando idéias e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena.

O MEC, visando garantir o acesso e o bom aproveitamento do RCNEI, se propõe a colocar a disposição de cada profissional de educação indígena, um exemplar, para que possa usá-lo no trabalho diário, consultá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo em sua tarefa de intervenção e reinvenção cotidiana da escola indígena, visto que, oferece referências para a prática curricular dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos Projetos pedagógicos de cada escola indígena.

Para o Ministério da Educação, o RCNEI pretende apresentar ao país idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridos no Ensino Fundamental. Contém princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental e para serem aplicados nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular.

De acordo com a avaliação do coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), Kleber Gesteira<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Trecho de entrevista extraído do artigo: MEC reedita e distribui o Referencial Nacional Nacional para as Escolas Indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3825&catid=206&Itemid=97](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3825&catid=206&Itemid=97), acessado no dia 10/10/2011 as 18:30hrs.

[...] com quase oito anos de existência, o RCNEI, provou sua importância em diferentes momentos: na implantação de Escolas Indígenas, no fortalecimento da formação de professores do ensino médio e ao expressar uma série de significados transmitidos pelos povos indígenas sobre, por exemplo, o que é a escola e o currículo.

No entanto para o RCNEI:

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do Projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestões escolares (RCNEI, 2005, p.23).

No decorrer da história várias práticas pedagógicas buscaram inovar o currículo escolar indígena, algumas dessas idéias firmaram-se a partir de aspirações e ações promovidas por organizações de apoio aos povos indígenas e também através da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação que realmente contribuísse para sua autonomia.

Dentre essas ideias está o reconhecimento da multiétnica e da pluralidade, já que no Brasil existem mais que 225 povos indígenas que, segundo o RCNEI, cultural e linguisticamente representam uma magnífica:

[...] soma de experiências históricas e sociais ou diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros (RCNEI, 2005, p. 22).

Diante dessa diversidade implícita na pluralidade étnica, é relevante a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas específicas de cada povo indígena e que busque contemplar as suas especificidades em termos culturais e linguísticos. Meliá (1979, apud. SECAD, 2007, p.20) faz distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, pois evidenciaram os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação da pessoa humana.

As práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta tentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

Assim, é um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, conforme o RCNEI, ela:

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (RCNEI, 2005, p.23).

Outro aspecto característico da Educação Escolar Indígena diz respeito à autodeterminação das comunidades indígenas por serem comunitárias, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e de seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola indígena e seus profissionais devem estar aliados à comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar que deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas da aldeia, assim como, os temas e conteúdos a serem trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem.

No Amapá, foi criado como seção na Divisão de ensino de Primeiro Grau o Núcleo de Educação Indígena – NEI, através da Portaria nº 966/90, expedida em 27/12/1990. Em 1996 por meio de Reforma Administrativa da secretaria de educação do Estado, o NEI passou a constituir um setor ligado ao Gabinete da Secretaria de Educação do Estado – SEED, mantendo uma relação técnica com a coordenação de Ensino, porém somente no diário oficial nº 1863 de agosto/1998 é que teve suas competências definidas e publicadas.

A política de Educação Escolar Indígena realizado pelo Governo do Estado do Amapá através do Núcleo de Educação Indígena/SEED está voltada para a formação inicial e continuada de professores indígenas e para a valorização deste profissional e autoafirmação de suas identidades. E mais precisamente na Aldeia Wajãpi Aramirã em Pedra Branca do Amapará a aproximadamente 126.6 km de Macapá/AP, o NEI/SEED se faz presente, através da educação levada a Aldeia na forma pedagógica de ciclos com o auxílio de professores índios e não índios.

A proposta curricular produzida pelos professores Wajãpi até o momento vale para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental que corresponde a 816 dias letivos (3.264 horas), ou seja, equivale ao período da 1ª a 4ª série das escolas não indígenas, segundo pesquisa de campo, observamos que esse primeiro ciclo é dividido em 12 etapas e cada etapa tem 68 dias de aula e cada etapa pode durar no máximo seis meses.



Para terminar as 12 etapas, os alunos terão que estudar aproximadamente seis anos. Ao questionarmos a respeito de quando se inicia a 1ª etapa, o entrevistado 01 que durante nossa pesquisa de campo, era o diretor e professor da escola, nos respondeu:

“o pai do índio vai perguntar para o cacique o porquê que o filho dele não estuda e então o cacique vem nos fazer a mesma pergunta e nós respondemos para ele que ele venha para escola e então o cacique nos responde: então ele vai vim para a escola” (EVILÁSIO, 47 anos, professor e diretor da escola).

Portanto, não há uma idade e nem um critério específico para o índio iniciar seu processo de aprendizagem na escola. O índio pode assistir aula quando ele quiser nada vai impedi-lo de ingressar a qualquer, sem contar que não há uma obrigatoriedade em frequentar as aulas.

Podemos observar que a irregularidade quanto à frequência dos índios na escola, chega a frustrar os professores não índios, visto que, segundo o entrevistado 02 da escola Aramirã “[...] se torna difícil avaliar o rendimento do aluno” e de acordo com o mesmo “essas questões dificultam o bom andamento do trabalho do professor”. Outro aspecto agora apontado pelo entrevistado 03 é que:

Chega a ser complicado também o planejamento da entrada dos professores não índios na Aldeia, devido ao fato de que todos os índios em certos períodos vão para o limite (lugar onde fazem suas roças e por ser tão distante chamam dessa forma) (RAIMUNDO, 36 anos, professor da escola).

Quanto aos conteúdos curriculares indígenas, segundo informações dadas pelo diretor e professor Evilásio, são elaborados pelo Núcleo de Educação Indígena juntamente com a comunidade Indígena e citou a PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi).

## **6 - A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E COMO ELA PODERIA AJUDAR PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL**

A Sociologia enquanto Ciência Social tem a preocupação de tentar explicar a vida e as várias questões do homem em sociedade e permeia diversos aspectos sociais como: família, religião, educação, política, dentre outros. A Sociologia da Educação, como uma vertente sociológica, tem como objetivo pesquisar e analisar a educação em seus vários aspectos, ou seja, os fenômenos sociológicos procurando analisar a relação entre homem, sociedade e a educação, levando-se em consideração diferentes teorias sociológicas, assim como as práticas pedagógicas transformadoras dos variados contextos culturais.

Para tanto, há na Sociologia a contribuição dos autores clássicos acerca de questões relacionadas à educação que é a Sociologia da Educação. Em se tratando especificamente de Educação Indígena, a Sociologia nos ajuda a compreender a necessidade de aceitar e respeitar às diferenças e a diversidade étnica social. E diante dessa diversidade está à necessidade de formular políticas e ações que se adéquem às realidades e perspectivas de cada povo, pois segundo a SECAD:

O direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (SECAD, 2007, p.09).

A partir do momento em que a comunidade tem consciência da sua importância e do seu papel na sociedade e trabalha com seus valores e saberes tradicionais e passa a considerar a sua diversidade cultural, ela vai estar em consonância com os objetivos sociológicos, pois a educação escolar em qualquer sociedade é encarada como uma política pública, como direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta.

Para Silva (2001, p. 101), estes dispositivos mostram que estão lançadas as bases para a edificação de uma escola diferenciada, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e lingüística por grupos indígenas específicos.

Ou seja, os instrumentos operacionais estão aí, basta-nos coloca-los em prática para que as comunidades indígenas possam se auto afirmar e mudar a realidade da educação indígena no Brasil.

## **7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pela presente pesquisa podemos observar de que forma funciona a educação indígena no Estado do Amapá, tomando como exemplo o grupo pertencente a etnia Wajãpi da aldeia Aramirã. Estamos certos de que esse estudo não nos dá uma dimensão do todo, mas serve para pontuarmos questões importantes para a análise da atual conjuntura em que se encontra a educação voltada aos povos indígenas.

No decorrer da pesquisa muitas foram as dificuldades encontradas, porém acreditamos que todas elas foram superadas e conseguimos responder aos nossos questionamentos iniciais

na medida em que nos despimos de todo o preconceito a cerca dos povos indígenas e passamos a conviver com uma pequena parcela deles, pelo menos por alguns dias. Isso nos possibilitou ter uma visão um pouco mais abrangente acerca das dificuldades encontradas por essa parcela da sociedade para o acesso á uma educação de qualidade capaz de suprir todas as necessidades outrora preconizadas pela nossa Constituição Federal.

Os professores que lá estão à maioria não conhece a realidade da aldeia e assim não mantém um contato de identidade com os alunos, pois, muitos desses alunos não falam o português causando um atraso no processo de ensino-aprendizagem. Daí então se percebe que apesar de o ensino estar sendo ofertado ele não segue aquilo que é preconizado na Constituição Federal e nos Referenciais Nacionais para as Escolas Indígenas.

Não obstante, sabemos que essa pesquisa não é capaz de suprir todas as dúvidas que giram em torno dos povos indígenas, porém acreditamos que ela possa ser mais uma contribuição para a formação científica e para os conhecimentos tidos acerca dessa parcela da sociedade que suplicam para serem atendidos naquilo que lhes é de direito.

## **8 – REFERÊNCIAS**

ADAMS, Cristina et al (orgs.). Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e porque não querem escola os Guarani? Tellus (UCDB), Campo Grande, MS, n.7, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CAPLACA, Marta. Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975. – 1995). Brasília: São Paulo: MEC/Mari-USP,1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. O trabalho na colônia. Int.: História Geral do Brasil. 1990.

CADERNOS SECAD 3/MEC/SECAD. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acessado em: 28/12/11 as 16:45hrs.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 49, 1999, p. 18-25.

FERREIRA, Mariana K. Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Da Silva, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana K. Leal (org.). Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola. 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial/Dominique Tilkin Gallois – São Paulo: Iepé, 2011 (Coleção ensaios 1).

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: retrato das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

IBGE. Contagem Populacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ap>, acesso: 24/10/2011 as 10:32 hrs.

IEPÉ. Jané Reko Mokasia/Organização Social Wajãpi. 2006. Disponível em [http://www.institutoiepe.org.br/media/folders/Folder\\_organizacao\\_social\\_wajapi-baixa\\_resolucao.pdf](http://www.institutoiepe.org.br/media/folders/Folder_organizacao_social_wajapi-baixa_resolucao.pdf). Acessado no dia 19/11/2011 as 10:45hrs.

IEPÉ. Programa de Formação no Magistério Wajãpi: Proposta Curricular para as Escolas Wajãpis versão preliminar. Janeiro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. Livro de ouro da Amazônia. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MORAIS, Regis de. Cultura Brasileira e Educação – Estudo Histórico-Filosófico. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

RIBEIRO, Berta Gleizer. O índio na história do Brasil. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, Aracy Lopes da. Por que discutir hoje a educação indígena? A questão da educação indígena. 1981.