

## 1. Introdução

A relação entre educação e cultura é um tema bastante discutido nos últimos anos entre os que investigam o fenômeno da educação no Brasil. Essa relação, no Brasil, passa a ser alvo de um número maior de estudos, a partir das incursões e reflexões de Paulo Freire, quando populariza, no meio educacional, algumas expressões como “universo vocabular”, “fichas de cultura”, para citar as mais recorrentes entre os estudiosos e defensores do pensamento freireano. O uso destas expressões demarca a solicitação para que os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem não deixassem de considerar o espaço sociocultural dos alunos. No entanto, com a introdução e melhor familiarização com os termos “estudos culturais”, “multiculturalismo<sup>1</sup>”, “diversidade cultural”, interculturalidade, no meio acadêmico, a relação educação x cultura solidificou sua base entre os estudiosos do fenômeno educacional, de modo mais específico da educação formal.

Vários fatos podem ser considerados para fundamentar a discussão em torno da relação educação x cultura na América Latina e no Brasil. Segundo Candau (2002, p.66), esses fatos seriam:

a formação pluriétnica do continente; a resistência dos povos indígenas; a força e a luta do movimento negro; o pensamento de Paulo Freire e a prática da educação popular; o processo de miscigenação; sincretismo e hibridismo cultural; experiências históricas como as das missões e dos quilombos; as reformas educativas de caráter democrático.

Pela ótica da antropologia, a relação educação x cultura no Brasil tem seus primórdios na década de 40 e 50, com a chegada à Universidade da Bahia de antropólogos estadunidenses, que realizaram estudos sobre comunidade e se tornaram inspiração para o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) em diversos projetos e programas educacionais (GUSMÃO, 1997).

A referência à antropologia torna-se uma necessidade, considerando que entre nós a antropologia se ocupa com duas categorias fundamentais: a idéia de homem e a idéia de cultura, (MONTERO, 2003); portanto, investigações que se debruçam sobre a temática da relação educação x cultura devem ter a antropologia como companheira de interpretação, considerando-se o conhecimento acumulado

---

<sup>1</sup> Tomas Tadeu da Silva, Peter Mc Laren, Candau, são alguns dos autores que trabalham essa relação e que influenciaram grande parte destes estudos.

por essa área de conhecimento, como ressaltam Benoît de L'Estoile, Federico Neiburg e Lygia Sigaud (2002).

Na divisão de trabalho entre as ciências sociais, a antropologia especializou-se na descrição e na classificação dos grupos sociais frequentemente tidos como primitivos, atrasados, marginais, tribais, subdesenvolvidos ou pré-modernos, definidos por sua exterioridade e alteridade em relação ao mundo dos antropólogos, ele próprio definido pela civilização, pela ciência e pela técnica (apud GUSMÃO, 2003).

Coube aos antropólogos descrições sobre populações indígenas, como também reflexões sobre o ser índio. O presente trabalho, portanto, não se alinha como uma produção da antropologia, mas reconhece a sua dependência em relação a esses cientistas. Inspira-se nela também a preocupação com parcela da população brasileira, com todas as suas dificuldades de sobrevivência e de reconhecimento de seus direitos.

Estima-se que, no Brasil, os índios se distribuem por cerca 560 áreas distintas, ocupando o equivalente a quase 10% de todo o território nacional. Quanto às etnias, calcula-se que existam por volta de 215 conhecidas, com uma população total de 325.652 pessoas (IBGE, 1997). Deve-se acrescentar a esses dados o número de grupamentos desconhecidos e ainda não contatados. A maioria deles localiza-se nos estados que compõem a chamada Amazônia Legal. Os Ianomâmis, que foram os últimos a serem contatados, têm sua população atual contando com pouco mais de 15.682 pessoas (FUNASA, 2006).

Este contingente já conheceu patamar mais elevado, acessando-se dados da época em que os lusitanos por aqui aportaram com sede de “almas” e de riquezas, ou melhor, escondendo sua necessidade de enriquecimento fácil, sob a “beata” necessidade de “ganhar almas”. Os estudos não conseguem precisar o número, mas estima-se que entre 1 e 10 milhões de indígenas distribuídos em pelo menos mil povos em todo o território brasileiro (FUNAI, 2005), gerando assim uma diversidade de costumes, de línguas ao longo de todo o território.

Durante longo tempo, os índios foram considerados parcialmente incapazes; sob o ponto de vista jurídico, estavam sob a competência assistencial e tutelar da União. A postura vigente da política indigenista brasileira, na época visivelmente expressa nos textos legais, era integracionista: a ação do Estado buscava a “integração” dos índios à comunidade brasileira. Em 1988, quando da

promulgação da atual Constituição Federal, o movimento indígena já crescia perante o cenário político brasileiro, apresentava suas próprias reivindicações e mostrava crescente capacidade de organização e articulação política, inclusive com outros setores da sociedade civil. A tutela, perante as reivindicações, cede lugar à cidadania.

A Constituição reconhece o direito ao seu próprio território e recursos naturais nele existentes, o direito de decidir sua história, identidade, instituições políticas e sociais, e seu direito de desenvolver suas próprias concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. Dessa forma, o Estado não deve mais tutelar sobre a existência das comunidades indígenas, mas contribuir de forma eficaz para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.

A passagem da mentalidade da integração à sociedade nacional para a garantia de direitos e de vida autônoma não ocorre de maneira tranqüila, ou por causa da “conversão” dos constituintes. A mudança acontece por força da pressão de órgãos internacionais como a OIT (Organização Internacional do Trabalho), de organizações não governamentais e fundamentalmente do movimento de organização dos povos indígenas. Movimento esse que granjeou benefícios e a criação de políticas públicas com caráter de especificidade, tanto no campo da saúde, quanto da questão territorial e da educação.

Hodiernamente, por contar com considerável estrutura organizacional, a educação escolar indígena galgou o patamar de categoria autônoma, tanto nos sistemas de ensino como na área das pesquisas. Nesse sentido, conta com um número considerável de estudos sobre diversos aspectos a ela relacionados: financiamentos, estrutura curricular, formação de professores, entre outros. Esses estudos concentram-se nos aspectos formais ou burocráticos da educação; no entanto, são raros os estudos sobre a influência que os aspectos culturais das diversas etnias, como é os casos das práticas religiosas exercem sobre o cotidiano das escolas; ou seja, a relação educação escolar indígena x cultura indígena é pouco explorada.

Uma motivação para estudar a Educação Escolar Indígena no Pará é que a mesma não é discutida e muito menos pesquisada, o que causa certo espanto, considerando a quantidade de povos indígenas localizados no Estado<sup>2</sup>. Feita uma

---

<sup>2</sup> As peças publicitárias sobre o Estado do Pará, em sua esmagadora maioria, trazem a imagem de um indígena, das matas, dos animais. A Universidade do Estado do Pará (UEPA) não foge à regra.

incursão sobre os trabalhos de conclusão de curso de duas universidades públicas do Pará, constata-se que a quantidade de trabalhos que versam sobre a temática indígena ainda é muito pequena, e sobre a educação escolar indígena o número ainda é menor. Apenas dois trabalhos da pós-graduação da área de antropologia, se debruçam sobre a questão da educação escolar indígena. Um deles foi defendido na UNB e o outro aqui, mesmo, em Belém do Pará.<sup>3</sup> Os dois trabalhos, ainda que versem sobre etnias distintas, são semelhantes nas conclusões: os indígenas ainda não ocupam o lugar central nas escolas presentes nas aldeias.

Inicialmente, o presente trabalho se propunha a enveredar pelo universo da Educação Escolar Indígena, entendendo o lugar ocupado nesse universo pela religião ou religiosidade, entendida como componente cultural, verificando de que forma os agentes daquela modalidade de ensino a interpretam e como compreendem a influência desse componente no processo de ensino-aprendizagem; enquadrava-se nos estudos sobre a relação entre educação e cultura pensada a partir da modalidade Educação Escolar Indígena desenvolvida na etnia Tembé, mais especificamente na escola “Verônica Tembé”<sup>4</sup>, situada na aldeia Teko Haw.

No entanto, as vicissitudes do campo de pesquisa nos obrigaram a repensar o encaminhamento do estudo sobre ele. Duas situações foram fundamentais para a mudança: i) a liderança local não está permitindo qualquer pesquisa na aldeia<sup>5</sup>, nos obrigando a restringi-la ao espaço da escola, o que impossibilitaria o aprofundamento quanto à visão da população indígena sobre a temática; ii) a coordenação local e por conseguinte os professores não conheciam o RCNEI (Referencial Curricular para a Educação Indígena), que pode ser considerado um documento fundamental para quem atua na Educação Escolar Indígena no Brasil. Assim a dificuldade em estar junto aos membros da aldeia e este desconhecimento dos professores me fizeram repensar a estratégia do estudo para que o mesmo não

---

<sup>3</sup> Os trabalhos são 1) ASSIS, Eneida Corrêa. **Escola Indígena, uma frente Ideológica?** 1991. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Antropologia Social) Universidade de Brasília. Brasília, 1991. 2) GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Entre o discurso oficial e práticas efetivas: a educação escolar dos Tembé-Tenetechara no Alto Gurupi/PA.** 2004. Dissertação de Mestrado (Departamento de Antropologia). Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

<sup>4</sup> Nome dado em homenagem a “capitão” da aldeia, espécie de guardião das tradições do povo Tembé; ressalte-se que Verônica não é apenas referência de tradição para os Tembé do Teko Haw; as aldeias vizinhas e não tão vizinhas recorrem a ela.

<sup>5</sup> A alegação da liderança é de que as pesquisas não contribuem em quase nada ou nada para a vida da aldeia. Os pesquisadores, após concluírem seus estudos, “somem da aldeia”.

ficasse mais incompleto do que normalmente os trabalhos nessas áreas ficam. Assim, a religiosidade foi perdendo terreno para a situação do contato, e o conceito de interculturalidade e de cultura escolar, antes transversais, tornaram-se centrais.

O contato dos professores não índios com os professores índios e com a vida cultural da comunidade e com as políticas governamentais para este segmento de educação é uma situação intercultural. Mas qual a qualidade desse “inter”? Como ele se configurava no cotidiano? Essas passaram a ser as questões que norteariam o trabalho. Chegava-se assim em uma bifurcação: a religiosidade como paixão, e com inúmeros obstáculos a serem suplantados para desencadear qualquer estudo; e outro caminho, que aponta para o fato que o campo insistia em demonstrar. O caminho da religiosidade na presente pesquisa apresentava-se sem muita capacidade de possibilitar maiores análises; já o caminho do descompasso entre a instituição escola e vida da comunidade mostrava-se muito promissor em termos de fatos e situações capazes de fomentar uma melhor discussão.

O contato com professores que atuam nas escolas indígenas deu o mote para o problema e para as questões norteadoras da pesquisa: como acontecem, quais as características da relação educação x cultura no cotidiano da Educação Escolar Indígena? O corpo de professores é capaz de entender os sinais da cultura indígena, da comunidade, que porventura se manifestem em sala de aula, ou no fazer pedagógico em geral? Como os professores lidam com os saberes que os indígenas lhes apresentam em sala de aula? Como se caracteriza a cultura escolar da escola?

O interesse pessoal pela temática indígena acontece de modo natural (no sentido de que era difícil não ocorrer), o vínculo com uma instituição fincada em um Estado que tem um número considerável de indígenas, a formação na área de ciências da religião e um certo cansaço do contato com o caminho óbvio da maioria dos estudos sobre educação, trouxeram-me para cá; mas a razão principal se dá pela não aceitação da tácita exclusão a qual os indígenas foram expostos ao longo da formação de nossa sociedade, e, finalmente, retomando a epígrafe inicial, “sempre pensando em intervir”. Sem dúvida alguma, este trabalho tem a marca pouco aceita da paixão, mas também a certeza que esta condição, por si só, não valida qualquer estudo.

O corte empírico feito para o presente estudo tem como delimitação a escola de educação básica situada na Aldeia Teko Haw fundada e comandada pelos índios Tembé, que, considerando a classificação linguística mais aceita pelos estudiosos, designa o dialeto da família Tenetehara, do tronco Tupi. Alguns linguistas apontam que a palavra Tembé é derivada do termo Tambiré, nome dado ao pedaço de madeira que era utilizada como adereço para esticar os lábios, hábito perdido pelos Tembé atuais. No Pará temos dois grandes grupos: o do alto rio Guamá e o grupo do Gurupi, região fronteira com o Estado do Maranhão e apenas uma aldeia no município de Tomé-Açu. O povo alvo deste estudo são os tembés do Gurupi.

Optou-se pela abordagem qualitativa para a presente pesquisa por se considerar que educação, cultura, religião, apesar de manterem intrínseca relação entre si, possuem em comum uma diversidade de interpretações, dificultando uma abordagem puramente quantitativa. Não somente por causa dessa dificuldade, mas pela natureza da pesquisa qualitativa, que permite maior liberdade semântica, ou seja, revisão constante de conceitos. Os conceitos nesta abordagem são caminhos, chaves que abrem possibilidades de uma relação dialética entre campo e pesquisador, dando a ambos um revezamento de protagonismo, o que muitas vezes não se consegue identificar, e que é muito salutar para a criatividade que a ciência requer.

Para seus objetivos, a pesquisa foi exploratória, na modalidade estudo de caso, que possibilitou um aprofundamento maior da temática, a partir de um local bem específico, informantes bem definidos e podendo enfatizar a complexidade da situação, procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam (VILABOL, 2008).

Para a coleta de dados, fez-se necessário recorrer a vários procedimentos, considerando principalmente as inúmeras “peças” pregadas pelo campo. Entretanto, esses procedimentos não tiveram a aplicabilidade prevista na forma ideal pensada no início dos estudos. Recorreu-se ainda à necessária pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas e observação participante.

A Educação Escolar Indígena tem um reconhecimento legal, e esta legalidade está baseada em alguns documentos, que foram alvos de investigação. Os principais documentos estudados forma: Parâmetros Curriculares sobre Educação Indígena editado pelo MEC; Dossiê elaborado pela Funai e Secretaria

Estadual de Educação do Estado do Pará, contendo legislação e pareceres dos conselhos federal e estadual de educação sobre a questão da educação indígena, como também da formação de professores índios e não índios; alguns relatórios de encontros sobre educação indígena ocorridos no Pará e em alguns Estados da região Norte; o projeto de implantação das políticas educacionais para áreas indígenas no Estado do Acre; Diários de Classe das disciplinas História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Língua Vernácula.

A escolha por essas disciplinas deu-se por inspiração no RCNEI, que aponta essas disciplinas como sendo importantes para trabalhar aspectos da cultura. O trabalho com esses diários precisou ser repensado, como explicitaremos ao longo do texto. Considerando a variedade de informante, professores, estudantes, coordenadores e assessores do Executivo municipal, como também lideranças indígenas, fez-se uso da entrevista semi-estruturada. Os sujeitos escolhidos: professores da educação básica (dois que são fixos na escola); os professores índios que são responsáveis pela disciplina da língua vernácula, doravante “professores da língua”; o coordenador geral e o coordenador pedagógico responsável pela área em que a escola está situada, a coordenadora estadual e um técnico da coordenação estadual do setor responsável pela Educação Escolar Indígena no Estado, perfazendo um total de dez entrevistados. Pelos motivos acima expostos, a intenção inicial de entrevistar a liderança local teve de ser abandonada, apesar de diversas conversas informais com ela mantidas, de onde foi possível coletar idéias sobre o tema do estudo.

A imersão no campo de pesquisa se deu em cinco visitas à comunidade Teko Haw; em cada uma destas visitas houve uma permanência média de cinco dias, perfazendo um total de quarenta e cinco dias na aldeia e mais seis jornadas pedagógicas realizadas ao longo do período de 2006 a 2010, com a média de três dias cada jornada. Duas dessas jornadas foram realizadas na Aldeia Cajueiro e as outras na cidade de Paragominas. Também participei com esse mesmo grupo de professores de duas conferências estaduais e de um encontro sobre Educação Escolar Indígena; esses três eventos se realizaram em Belém do Pará, nos anos de 2007, 2008, 2009. Em duas circunstâncias um professor e o coordenador pedagógico estiveram em Belém e participaram de dois eventos (Semanas Acadêmicas realizadas na Escola Superior Madre Celeste – Esmac), ambos nos anos de 2007 e 2009 e sob minha coordenação. Esses contatos propiciaram

conversas informais com os sujeitos e permitiram identificar os informantes. Essas imersões desencadearam a elaboração de um primeiro memorial de pesquisa, com base no diário de campo; sistematização teórico-analítico das primeiras investidas no campo, bem como a escolha de conceitos advindos da própria observação, mas já consagrados no meio científico, ajudando na compreensão do observado. Os conceitos eleitos foram “interculturalidade” e “cultura escolar”.

A primeira visita ocorreu em janeiro de 2007, aconteceu durante dois dias e tinha o caráter estritamente pedagógico, pois fomos apenas verificar a situação da escola para o início das aulas do projeto Alfabetização Solidária, onde atuei como coordenador, esta permanência ficou restrita ao interior da escola

A segunda e terceira visitas ocorreram em março e setembro de 2008, respectivamente, com duração de seis dias cada uma. Na visita ocorrida em março, chegamos exatamente no início do ano letivo para os alunos de educação básica, pois somente neste período é que as águas baixaram e nos foi possível chegar de carro até a aldeia. Chegamos por volta das 17 horas, fomos imediatamente cercados pelos alunos e pais, que queriam saber se as aulas começariam no dia seguinte, terça-feira, o que de pronto foi confirmado pelos professores. O professor de Educação Física e de Ciências já se encontrava na aldeia e nos recepcionou no portão da escola, como também outro professor, de Educação Básica, que estava comendo e nos ofereceu a Tchóla<sup>6</sup> o que, sem cerimônia foi aceito.

Pela manhã, logo que foram para as salas de aula, os professores recomendaram que não transitasse pela aldeia sem a companhia de algum deles, pois, por não ser conhecido dos indígenas, poderia sofrer alguma retaliação ou algo parecido. Não que os indígenas sejam hostis, mas somente pelo rosto não conhecido.

Somente no quarto dia é que fui convidado por um dos professores para andar pela aldeia; esse professor, pelo que me pareceu, é um dos que a comunidade tem mais proximidade. Ele já consegue responder às “zoações” dos alunos e moradores, na língua vernácula, quando não é ele o que inicia a brincadeira. Para o presente trabalho foi de vital importância que esse professor

---

<sup>6</sup> Uma espécie de farofa molhada com inúmeros temperos e que é acompanhada por piaba fritas bem sequinhas.

estivesse na aldeia, pois é um dos que a comunidade mais respeita, talvez por atitudes e gestos menos afastadores dos alunos e professores.

Esse andar pela aldeia, ser apresentado aos moradores e ser convidado para entrar em suas casas, foi facilitado pela forma descontraída do professor, que já entende um pouco da semântica cotidiana da aldeia, postura de corpos e variações de entonações de voz imperceptíveis ao visitante, mas plenamente visíveis para quem compartilha o dia a dia da comunidade.

Esta demarcação opera de forma mais ou menos tranqüila, mas há uma espécie de desconfiança por parte dos professores de que a qualquer momento pode se instalar uma crise entre a aldeia e os órgãos federais, estaduais e ou municipais que tratam das políticas indígenas e a escola, ou, na pior das situações, os professores possam ser usados como objeto de negociação.

Como relatado acima, no momento em que fui apresentado ao líder, os professores não ficaram muito à vontade com isso. Aparentemente, para eles, um professor não deveria se colocar em situação submissa aos indígenas, nem mesmo à liderança da aldeia. Se a escola é do Município porque nós, professores, teríamos que pedir permissão e explicar a nossa presença?

O líder da aldeia tem fama de ser durão, não aceitar as coisas passivamente; as coisas na aldeia dele têm que funcionar bem e do jeito que ele quer. Então, os professores não concordando com a situação, ficam às vezes como se estivessem “pisando em ovos”, com receio de que suas atitudes possam ser interpretadas de forma negativa pelo líder local.

Essas fronteiras territoriais percebidas e mantidas e “cercadas por arames” (cap. 4) nas relações entre escola e comunidade ainda são muito fortes e geram desconforto nos professores não indígenas, nos professores indígenas, como também na comunidade, impedindo que os encontro mínimos entre os saberes se façam de verdade e não permaneçam justapostos.

Em 2009 e 2010 aconteceram a quarta, e quinta visitas nos meses de janeiro e junho respectivamente. Momentos que propiciaram outras observações e um pouco mais de aproximação das lideranças e principalmente de um dos informantes, professor João<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Em todo trabalho os nomes utilizados são fictícios. E como a aldeia só tem uma professora, optou-se também em manter o mesmo gênero para todos os informantes.

A questão indígena, como a dos afrodescendentes, no Brasil, ainda não pode ser tratada de forma tranqüila. A aceitação, por exemplo, de uma escola diferenciada para os indígenas é tema polêmico, pois é compreendido pelos não indígenas como deferência desnecessária, considerando que todos têm os mesmos direitos. Assim, o tema remeteu a questão da legislação, motivando a inclusão do capítulo 1 que trata especificamente sobre a legislação relacionada à Educação Escolar Indígena e que desse conta de um panorama desta modalidade de ensino tanto no Pará como um todo, quanto no município de Paragominas, em especial, onde está situada a aldeia estudada.

O capítulo 2 trata a questão da Interculturalidade, bases teóricas e autores de raízes não latino-americanas, os decoloniais, latino-americanos ou não, e as concepções de Reinaldo Matias Fleuri e de Vera Candau. Explicitamente, as idéias de Paulo Freire não aparecem, mas o tema da educação intercultural no Brasil deve grande parte de seu desenvolvimento ao pensamento do educador, aliás fonte na qual beberam quase todos os que se debruçaram a investigar sobre interculturalidade.

Como o presente trabalho se caracteriza como um estudo específico sobre uma escola pertencente a uma aldeia indígena, o capítulo 3 fez-se obrigatório para que nele fossem apresentados aspectos da etnia Tembé. Valendo-se de bibliografia, de observação e de muitas conversas informais, apresenta-se a história do contato com a sociedade não indígena, conseqüências desse contato, relação entre as aldeias, modo de vida e rituais, temas que serviram como pano de fundo para as discussões subsequentes.

O capítulo 4 – Cultura Escolar da Aldeia Teko Haw – inicialmente traça um panorama do conceito de Cultura Escolar e seus principais autores e, em sua segunda parte, a partir de situações cotidianas da escola, caracteriza a cultura escolar da escola e delinea a relação entre esta e a comunidade: a escola olhando pra si mesmo para entender a relação com a comunidade.

O capítulo 5 responde ao problema da pesquisa: relação entre comunidade escolar e comunidade indígena Tembé do Teko Haw e qual o uso que a comunidade faz da escola. Para proceder a análise, elencou-se eventos que direta ou indiretamente envolveram a escola.

O presente trabalho tem seu marco inicial em um encontro bastante casual, mas que rendeu inúmeras reflexões no decorrer da pesquisa. Em uma das jornadas

pedagógicas, antes de ingressar no programa de doutoramento da PUC, estive na aldeia Cajueiro reunido com a coordenação local e os professores. Encerrados os trabalhos, conversava como uma professora, que, segundo a coordenação, era muito querida pela comunidade Teko Haw. Ao saber que a referida professora já atuava há mais de três anos na educação escolar indígena, teci o seguinte comentário: “um pouco mais, estarás te tornando índia!”. O teci com a intenção de elogio, já que normalmente os professores não permanecem esse tempo todo. A reação da professora, seu tom de voz, fez-me crer que eu a tinha ofendido: “Isso jamais! Deus me livre!” (faltou apenas benzer-se). A recíproca, quanto ao ser querida, não era verdadeira. A professora não está mais entre os professores que atuam em Paragominas, mas sua reação ainda se repete com muita frequência, infelizmente. Quiçá este trabalho seja capaz de proporcionar reflexões que desencadeiem ações e palavras não excludentes como as da professora.