

A LUTA DO POVO PURUBORÁ PELA ESCOLA: RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS*

THE PURUBORÁ PEOPLE'S STRUGGLE FOR SCHOOL: RESISTENCE AND ACHIEVEMENTS

Anatália Daiane de Oliveira**
Marli Lúcia Tonatto Zibetti***

RESUMO: O texto descreve e analisa os processos históricos e políticos na conquista da escola do povo Puruborá na Aldeia Aperi, em Seringueiras - Rondônia. A pesquisa de tipo etnográfico fez uso de observação participante registrada em diário de campo, análise documental e entrevistas. Os dados foram analisados por meio de triangulação dos resultados, em diálogo com trabalhos de investigação que discutem a temática da educação escolar indígena, nos aspectos históricos e condições atuais de desenvolvimento. Os resultados indicam que a implantação da escola na referida aldeia é resultado da luta do resistente povo Puruborá.

Palavras-chave: Povo Puruborá; Educação escolar indígena; Resistência; Pesquisa etnográfica.

ABSTRACT: The text describes and analyzes the historical and political processes in the conquest of the Puruborá people's school in the Aperi Village in Seringueiras - Rondônia. The ethnographic research used the participant observation registered in a field diary, document analysis and interviews. The data were analyzed by triangulation of the results, in dialogue with research papers that discuss the thematic of the indigenous education, the historical aspects and current conditions of development. The results indicate that the establishment of the school in that village is the result of the struggle of the resistant Puruborá People.

Keywords: Puruborá People; Indigenous school education; Resistance. Ethnographic research.

* Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 30618714.3.0000.5300.

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Contato: anataliadaiane@hotmail.com

*** Doutorado em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo Amazônico de estudos e pesquisas em Psicologia e Educação e membro da ABRAPEE e do GT Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP. Contato: marlizibetti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação indígena é a forma de transmitir os ensinamentos dos mais antigos aos mais jovens que acontece mediante a participação dos e das indígenas na vida das comunidades, garantindo a socialização e transmissão dos valores, costumes, práticas religiosas, conhecimentos (internos e externos às comunidades) e saberes.

A educação indígena se efetiva em todos os momentos e lugares, em qualquer situação e durante toda vida, por meio do trabalho, da convivência coletiva e solidária entre os membros das comunidades e, especialmente, por meio da oralidade, do exemplo e do fazer. Por isso foi designada por Markus (2006, p. 57) como um processo integral de formação: “toda a comunidade tem interesse na educação de cada indígena. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar sujeitos que possam vivenciar esta cultura.” Neste sentido, Rezende (2007) caracteriza a **educação indígena** como contínua, criativa, persistente e resistente, desaparecendo e reaparecendo em diferentes contextos.

Ferreira (2007, p. 59) afirmou que antes da escola ser introduzida entre os povos indígenas, esses já vinham elaborando “[...] complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de armazenar, produzir, expressar, transmitir, avaliar e re-elaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural”. Porém seus conhecimentos ancestrais “[...] foram deixados de lado por interferência da nova escola instituída pelos colonizadores e civilizadores do Novo Mundo”.

Pereira (2010) também afirma que após o contato com os europeus houve transformações do processo educacional existente entre os povos indígenas: “É assim que, historicamente surgiu a ‘Educação Escolar Indígena’ na qual os agentes determinantes foram os não-indígenas” (p. 17, destaque no original). Essa educação, trazida pelos europeus, foi denominada por alguns autores e algumas autoras como **educação para os índios** ou **educação para os indígenas** (ABBONIZIO, 2013; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2007; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010).

A **educação para os índios** trouxe consigo uma instituição, a escola, que se tornou um lugar de ruptura com o modo de ser tradicional, pois tinha como objetivo a incorporação, assimilação e integração das e dos indígenas à sociedade nacional (ROSSATO, 2002). Ou como afirma Oliveira (2002) “transformar” as e os indígenas em indivíduos culturalmente úteis ao modo de produção dominante, trazendo um conjunto de saberes, formas de organização de espaço e tempo e de disciplinarização de corpos (PAES, 2002), impondo os saberes ocidentais como verdades absolutas (BERGAMASCHI, 2005) e negando a diversidade dos povos indígenas, aniquilando suas identidades e culturas, incorporando a força de trabalho indígena à sociedade nacional e impondo a língua, a história, os valores e a identidade da sociedade cristã europeia (MARKUS, 2005).

Neste processo foram introduzidas práticas educacionais que se baseavam no desrespeito pelas línguas, conhecimentos e organizações sociais e políticas tradicionais dos povos indígenas (ABBONIZIO, 2014). Em consequência disso a história de relação desses povos com a escola configurou-se como um relato de “[...] exclusão, catequização, dominação, sempre situações de desconstrução de identidades e destruição de memórias.” (FERREIRA, 2014, p. 28). Ou seja, segundo Ferreira “A escola é apenas um dos mecanismos da efetivação dos processos de encobrimento do ser indígena, além de outros, mas essa instituição que adentrou nos ambientes étnicos de maneira invasora tem sido utilizada também hoje pelos povos invadidos.” (p. 28).

Ao historicizar a presença da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil, Ferreira (2001, p. 72) a divide em quatro fases:

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos de 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de

80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

Assim, segundo a autora, a partir do início dos anos de 1980, os povos indígenas articulam-se de forma mais efetiva nas diversas regiões do Brasil, reivindicando o direito de interferir na definição e oferta da educação escolar. Essa organização e atuação foi, aos poucos, possibilitando a inserção nos documentos oficiais dos direitos dos povos indígenas, entre eles, na Constituição Federal de 1988, que garantiu um modelo de escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue.

A resistência e as reivindicações dos diferentes povos indígenas desde os anos de 1980 foram fundamentais para o surgimento de uma escola com atribuições muito diferentes daquelas instituições inicialmente pensadas pelos não indígenas. E desde então, os diferentes povos têm atribuído papéis diferenciados a esta instituição, conforme indicam as pesquisas realizadas em todo país.

Para Rossato (2002) a escola para os indígenas é um lugar que lhes possibilita serem sujeitos de sua história. Para Oliveira (2002) ao mesmo tempo em que fortalece essa consciência identitária, também é ponte entre o ser indígena e o acesso à sociedade envolvente, pois ao permitir a apropriação do conhecimento acumulado da sociedade ocidentalizada contribui para o que Paes (2002) apresenta como “defesa da comunidade”.

Autores como Batista (2005) e Pereira (2010) afirmam que a escola passou a ser um instrumento desejado pelos povos indígenas, pois tem contribuído na luta pelo fortalecimento da identidade e cultura indígena e na melhoria da qualidade de vida dos e das indígenas, por constituir-se, segundo Markus (2006), como um lugar que possibilita a participação ativa nas questões da comunidade contribuindo na construção da identidade étnica.

A pesquisa de Baruffi (2006) aponta a escola como meio para projetar perspectivas novas de vida. Soratto (2006) afirma que os indígenas vêm a escola como mecanismo de ascensão social e Paixão (2010) destaca o papel da instituição no reconhecimento dos direitos indígenas, caracterizando-se como espaço de negociação, contradição e tensões (FERREIRA, 2014).

Cruz (2009, p. 124), por sua vez, denuncia que, embora legalmente tenham sido garantidos os direitos dos povos indígenas, existem desafios a serem vencidos no que se refere à “[...] prática em relação a todas as etnias, de modo a garantir suas diferenças culturais. Não basta a lei prever ou garantir a posse dos territórios, de educação, de direitos à saúde, entre outros, são necessárias ações que concretizem o que é dito e de direito”.

De acordo com Oliveira (2002), a educação escolar indígena não acontece a contento, uma vez que não articula a sabedoria do povo indígena com a sabedoria letrada. Para Novais (2013), a educação escolar indígena é uma tarefa difícil. Além disto, esta educação vive o abandono do poder público em sua implementação (BERGAMASCHI, 2005), o que se exemplifica pela falta de acolhimento das especificidades étnicas dos povos indígenas, pela falta de consideração e de validação dos conhecimentos indígenas em termos científicos (MARKUS, 2006), além das barreiras burocráticas relativas às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais (FERREIRA, 2007).

Rossato (2002) denunciou que em alguns municípios do Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas são precárias e insalubres e/ou estão superlotadas. Santos (2006, p. 129-130) mencionou a existência de uma precariedade nas condições de funcionamento das escolas do povo Xacriabá: “[...] quase total ausência de infraestrutura material, salientando que o que existe, em sua maioria barracos, à exceção de cinco prédios construídos após o processo de implantação das escolas indígenas, deve-se em grande medida ao esforço das famílias”.

Não são diferentes as condições da escola da Comunidade Ñandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã/MS descritas por Couto (2007, p. 87):

Hoje, a estrutura física ainda é muito precária: duas das escolas não têm banheiros, água somente da torneira, algumas salas são de madeira e velhas, os profissionais que atuam reclamam que não há segurança – a merenda freqüentemente é roubada –, as carteiras são velhas e o material didático não é suficiente. Constata-se que as necessidades são imensas [...].

Além de construção e melhorias na estrutura física das escolas indígenas, os pesquisadores apontam outras necessidades para a efetivação de uma escola indígena: políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas; elaboração de um currículo que traga assuntos relacionados à cultura indígena; funcionamento e organização que respeite o tempo, o cotidiano, as relações, o modo de vida, a cultura, os saberes e os modos de produção das comunidades, entre outros.

Neste sentido, Belz (2008, p. 178, destaque no original) ao descrever a situação das escolas indígenas estudadas por ela, revelou um sentimento de “falta”: “Falta formação, faltam materiais, falta espaço adequado, falta compreensão de como se constitui uma escola verdadeiramente indígena”.

Para Pereira (2010, p. 19, destaques no original) “Em todos os casos conhecidos, o que se tem conseguido são escolas mais ou menos indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos, são tentativas de ‘tradução’ da escola para o ‘contexto indígena’”.

Desta forma, concordamos com Batista (2005, p. 66) quando defende que a tarefa de construir uma educação indígena que atenda o povo a que se destina “[...] passa pelo viés da pedagogia indígena voltada para a cultura local, pensada e planejada de acordo com a demanda interna e seu fortalecimento cultural, intelectual e social”.

Considerando o que está instituído na legislação brasileira, percebemos que ainda existem muitos desafios para a efetivação de uma educação escolar indígena que atenda às necessidades e realidades dos diferentes povos existentes no país. Por isso, a pesquisa que será descrita e analisada a seguir, buscou investigar os processos históricos, movimentos sociais e políticos que possibilitaram a conquista¹ da escola do povo Puruborá na Aldeia Aperi em Seringueiras, Rondônia, considerando tratar-se de um povo ressurgido que luta para ter sua identidade reconhecida e vislumbrou na escola um importante instrumento de fortalecimento étnico.

¹ O termo “conquista” foi recorrentemente utilizado pelas e pelos participantes da pesquisa que analisam a implantação da escola como resultado de suas lutas, como veremos na análise de dados.

METODOLOGIA

O povo Puruborá é um grupo étnico resistente e ressurgido² na década de 2000 no estado de Rondônia; o qual na década de 1990 teve negada sua identidade pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – reconhecida, posteriormente, por esse mesmo órgão em 2003 – e está na luta pela revitalização da sua cultura, fortalecimento de sua identidade indígena e demarcação do seu território tradicional.

Uma parte³ do povo Puruborá está reagrupada na Aldeia Aperi, uma propriedade rural com área de 59,7907ha (cinquenta e nove hectares, setenta e nove ares e sete centiares), localizada nas margens da BR 429⁴, no município de Seringueiras, estado de Rondônia, que foi adquirida por Dona Emília, matriarca Puruborá, após a última expulsão do povo das suas terras tradicionais nos anos de 1990.

A presente pesquisa é do tipo etnográfico e os instrumentos utilizados para obtenção, produção e análise dos dados foram: análise documental, observação participante, diário de campo, entrevistas (semi estruturadas e individuais) e análise por meio de categorização do material obtido e produzido em campo, mediante leitura e releitura e à luz dos objetivos e do referencial estudado, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994) e André (2004).

Na análise documental, consideramos como documentos não só os textos legais, mas também registros das atas, produzidas durante as reuniões anuais realizadas pelo povo Puruborá, os projetos escolares e materiais produzidos pela professora, pelos professores e pelas crianças. Também foram

² Utilizamos o termo “ressurgido” apropriando-nos da definição de Amorim (2003, 2010): “sair do anonimato”, “dar-se a conhecer”, “apresentar-se” e “levantar-se” como indígenas ao órgão oficial e à sociedade local, após um período sem o fazer. O ressurgimento do povo Puruborá foi objeto de descrição e análise em outro artigo de nossa autoria, intitulado “Puruborá: analisando a história, o “ressurgimento” e a resistência de um povo indígena da Amazônia” publicado em 2016 na Revista Espaço Ameríndio.

³ Segundo dados obtidos, na aldeia Aperi e zona urbana do município de Seringueiras, residem por volta de 62 indígenas desse grupo. De acordo com dados do Conselho de Missões entre Povos Índios (COMIN) existem mais de 400 pessoas dispersas pelos estados de Rondônia e Mato Grosso, que se identificam e são identificados como Puruborá (COMIN, 2007).

⁴ Rodovia federal que liga alguns municípios do estado de Rondônia, entre eles: Presidente Médici, Alvorada do Oeste, São Miguel do Guaporé, Seringueiras, São Francisco do Guaporé, São Domingos e Costa Marques à BR 364.

consultados os documentos reivindicatórios produzidos nessas reuniões relacionados à saúde, à educação, à demarcação de terras e outros assuntos.

As entrevistas foram realizadas com 15 participantes, sendo elas e eles: Hozana⁵, cacique do povo Puruborá; Valdinei, chefe de núcleo de educação escolar indígena; a professora Gisele, filha de Hozana, que trabalhava com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; o professor de Língua Puruborá Mário e o professor Deivid, que substituíra Gisele durante as etapas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural junto a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); as estudantes Maria Paula, Mariana, Rafaela e Katiely; as mães das estudantes Lúcia, Dulce e Ana; e as ex-estudantes da escola Helena, Geisa e Marcela.

O trabalho de campo aconteceu entre os dias 18 de agosto a 18 de setembro de 2014 e, posteriormente entre os dias 09 de fevereiro a 16 de fevereiro de 2015. Entretanto, o primeiro contato com o campo e com alguns participantes se deu nos dias 05 e 06 de março de 2014 e foi intermediado pela professora Puruborá Gisele, a quem a autora principal do artigo conhecia desde a participação conjunta em um projeto sobre este povo indígena desenvolvido na UNIR. Este procedimento é recomendado por Bogdan e Biklen (1994, p. 123) quando orientam que: “Na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente.”

A LUTA E A CONQUISTA DA ESCOLA INDÍGENA YWARÁ PURUBORÁ

A educação escolar e a criação da escola indígena na Aldeia Aperi têm sido pauta das reivindicações do povo Puruborá desde a 3ª assembleia ocorrida em dezembro de 2003, quando registravam: “Nossa proposta é ter ensino para crianças com histórias de nosso povo contadas pelos mais idosos,

⁵ Os nomes Hozana, Valdinei, Gisele, Mário e Deivid são verídicos e foram utilizados mediante suas autorizações, materializadas por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes das estudantes são fictícios e foram escolhidos por elas; os demais nomes também são fictícios, mas foram escolhidos pela pesquisadora. Exceto Valdinei, Maria Paula, Katiely, Lúcia e Geisa, os e as demais são indígenas Puruborá.

com professor da própria Comunidade, tendo aula de 1.^a à 4.^a série, aprovada pelos presentes”. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2003⁶).

No ano seguinte registraram a necessidade de ter seus direitos à educação e à saúde atendidos, informando que decidiram colocar em funcionamento “[...] a escola indígena a que demos o nome de escola YWARÁ Puruborá [...]” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004, destaque no original) e que também haviam escolhido como professora uma jovem Puruborá, sobrinha de Hozana.

Nesse mesmo documento, o povo solicitou: “É necessario que nossa escola seja atendida pela seduc⁷ no envio de materiais escolares, de merendas escolar, de moveis necessarios para o seu funcionamento. Alem disso é necessario a contratação da nossa professora. Não deixamos de pensar que e necessario a construção de uma nova escola.” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004).

A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá foi criada pelo Decreto Estadual nº 11.746 de 8 de agosto de 2005. Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: “A mesma originou-se da necessidade de um espaço para comportar os alunos indígenas que viviam naquela localidade”. (PPP YWARÁ PURUBORÁ, 2014). Entretanto, identificamos outras versões nas entrevistas com as e os participantes da pesquisa em relação à implantação da escola.

Marcela, indígena Puruborá na qualidade de ex-estudante, relatou que a conquista da escola indígena foi bem trabalhosa, porém “[...] ainda bem que a gente conseguiu a escola”. Também relatou que:

[...] pra manter a escola eu entrei de cabeça, de coração, falei: “Eu vou começar do zero, mas eu vou segurar a escola”, porque quase não tinha aluno pra estudar e aí falei: “Não, eu vou entrar”. Não tive vergonha, porque muita pessoa tem vergonha pela idade⁸, né? (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

⁶ Manteremos a escrita original dos documentos, destacando que o objetivo dessa escolha não é evidenciar nenhum erro, mas ser fiel à escrita do povo, mesmo que apresente limites.

⁷ Secretaria de Estado da Educação. Mantivemos a escrita original do documento consultado, portanto, não foram corrigidos erros em relação à sigla SEDUC e acentuação.

⁸ Considerando que à época da entrevista Marcela tinha 42 anos, quando se matriculou na escola Ywará Puruborá ela tinha, aproximadamente, 34 anos.

O relato de Marcela ao utilizar as expressões “pra manter a escola” e “segurar a escola” nos indica o envolvimento da comunidade na luta pela efetivação da escola, bem como, o temor de não ter esse direito garantido. Além disto, no início das aulas, em fevereiro de 2006, considerando que havia 18 estudantes matriculados, a matrícula de Marcela era importante para a implantação da escola.

O professor indígena Deivid também mencionou que no começo foi muito difícil, uma vez que o povo também estava reconquistando o reconhecimento indígena diante da rejeição até mesmo das outras populações indígenas do estado:

Mas a conquista e a implementação veio pra nos dá mais força, nas nossas conquistas. Em direito da nossa terra, a saúde e a escola, porque sem educação ninguém vive também, né? [...] Muito importante mesmo, porque sem a educação [...] ninguém consegue ir pra frente, né? (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

De acordo com o professor Mário, o povo Puruborá sabia que precisava de uma escola, mas o primeiro passo para conquistá-la foi:

[...] a gente ser identificado novamente pela FUNAI. Porque a gente não era até então reconhecido. Sabia que tinha o povo, mas não era reconhecido. Aí então, depois que a FUNAI reconheceu a gente como povo de novo, aí já começou a luta, né? O primeiro passo foi pedir a demarcação do nosso território, com isso veio a escola, a saúde, também já veio pra gente também. A gente foi contemplado com a saúde e a educação, a escola, né? (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Ao ser indagada se conhecia o começo da história da escola, Ana, indígena Puruborá, mãe de Rafaela, respondeu: “Vixi, faz tempo hein! Porque assim, primeiro foi, através de reuniões, né? Falaram.” (Entrevista Ana, 09/09/2014). Neste sentido, a professora indígena Puruborá Gisele mencionou que desde as primeiras assembleias do povo foi conversado sobre a escola:

Sei que eles discutiram sobre saúde, terra e houve a pauta da escola, que ia ter a escola. Aí falaram sobre quem poderia dar as aulas. O meu nome não foi também citado. Eu vim dá aula porque as duas pessoas que foram escolhidas pra dar aula não quiseram. E aí eu assumi no lugar da mãe, né? Porque a mãe

que pegou as turmas primeiro. Eu sei que eles falaram que a escola seria importante na luta, pra ajudar a demarcar a terra. Pra poder conseguir mais saúde, era importante ter a escola e também pras pessoas daqui da comunidade não precisar ficar indo. Porque antigamente era muito difícil, não tinha asfalto⁹, como tem agora. Mesmo tendo o asfalto é difícil porque as crianças sai cedo, volta meio dia. Ou as que estudam a tarde, volta só de tarde. E as que sai de noite volta mais tarde. E antes como não tinha o asfalto... O ônibus chegou uma vez até a virar com o aluno aqui, por causa que era na estrada de chão... [...] então era muito difícil pros pais ficar deixando os filhos irem ali para a escola polo [...] estudar. E até mesmo ir na cidade. A escola então seria muito bom pra isso também. Ia ser bom pros pais, pros alunos e pra comunidade. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Hozana relatou em entrevista que as ameaças que sofreu dos fazendeiros por causa da luta pela demarcação da terra contribuíram para o surgimento da escola¹⁰. Mencionou que na época conversou com o procurador do Ministério Público Federal (MPF) em Rondônia que queria voltar para sua casa e que:

[...] ele conversasse com o pessoal da SEDUC pra construir uma escola aqui pra eu ficar trabalhando, que era melhor eu trabalhar aqui do que eu ficar na cidade. Aí foi quando surgiu a nossa escolinha. Eles me deram um contrato como professora pra mim vim trabalhar aqui. Aí eu vim, trabalhei 6 meses como professora. Quem era para ser professora era minha sobrinha, mas o interesse dela foi muito pouco... não sei se ela interessou, né? [...] aí foi o tempo que a Gisele terminou os estudos e completou a idade também. Aí a Gisele assumiu a sala de aula. Mas a conquista nossa foi assim, por causa de ameaça de fazendeiro, me ameaçando, né? (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Geisa, não indígena, mas casada com um indígena Puruborá e moradora da Aldeia Aperi, ex-estudante, contou que a escola começou quando Dona Emília ainda era viva, relatando: “Ela queria uma escolinha”. (Entrevista Geisa, 03/09/2014). Durante a pesquisa, percebemos que Dona Emília representou e continua representando uma “inspiração” na luta pela revitalização da cultura, identidade e demarcação do território indígena

⁹ Referindo-se a BR 429.

¹⁰ Hozana relatou que precisou ficar quatro meses em Porto Velho, capital de Rondônia, devido às ameaças que estava recebendo dos fazendeiros.

Puruborá, por diversos motivos. Um deles é o fato de ser uma Puruborá que resistiu às expulsões a que o povo foi submetido, ao recusar sair do seu território tradicional, como mencionou Hozana ao contar que era o sonho da sua mãe ter o território demarcado:

Era o sonho dela, porque ela dizia que queria o povo dela todinho aqui. Porque ela foi a única resistente. Os parentes dela tudo foi embora. Uns foram para Guajará, outros para Porto Velho. E ela não. Ela falou que não. Não saia daqui de jeito nenhum. Ela nasceu foi aqui, ela não veio de nenhum lugar, porque se ela tivesse vindo de algum lugar, ela ia pro lugar que ela veio. Mas como ela não veio de nenhum lugar, ela nasceu foi aqui, então ela morreria aqui, nesse lugar e seria enterrada aqui. Que ela não queria ser enterrada em outro lugar, ela queria ser enterrada aqui, no lugar que ela nasceu. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Outro motivo é o fato de ter sido uma das anciãs do povo, destacando que a relação com os mais velhos nas populações indígenas é muito respeitosa e de acordo com Pappiani (2009, p. 23): “Com sua sabedoria, conhecimento e experiência, são os mais velhos que orientam e conduzem o destino da comunidade. As histórias do passado, os mitos que guardam todo ensinamento também são patrimônios que os velhos compartilham com a aldeia, transmitindo às novas gerações”; e por último, é o fato de ser uma das “memórias vivas” da história do povo e da Língua Puruborá. Um dos momentos em que foi possível percebermos isso se deu no primeiro dia em que a autora principal do texto esteve na Aldeia, e, em conversas sobre o projeto, Hozana mencionou sobre sua mãe, contando-nos que quando alguém perguntava algo sobre o povo que ela não sabia, recorria à Dona Emília e quando esta faleceu ela se sentia um pouco insegura.

Por isso, para o povo Puruborá e seus familiares atender um pedido de Dona Emília e lutar pela escola representava mais do que a garantia de um dos seus direitos. Ou seja, essa luta está entrelaçada com as demais desse povo, como evidencia o nome da escola – Ywará Puruborá –, que foi escolhido em homenagem a um guerreiro que defendia o seu povo.

Assim, “[...] os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela

possa contribuir com suas lutas mais amplas” (CIMI, 2014, p. 16), mesmo diante de alguns desafios para a efetivação da educação escolar indígena, entre eles, as experiências fragmentadas e descontínuas das políticas públicas.

No início, a escola funcionava “[...] com uma construção feita de madeira bruta, com uma simples cobertura de folha de coqueiro e uma lona plástica para auxiliar” (PPP YWARÁ PURUBORÁ, 2014), estrutura parecida com a Figura 1 que foi descrita pelos entrevistados como “Casinha de palha”, “barraquinha de palha”, “barraca de palha”, “coisinha de palha”, “casinha coberta de palha”. Hozana mencionou que foi a comunidade que construiu uma estrutura feita de vigas de madeira e forrada de folhas de coqueiro e lona, que foi refeita algumas vezes devido à vulnerabilidade dos materiais utilizados.

Figura 1: Uma das estruturas antigas da escola indígena Ywará Puruborá



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora, 2014.

O processo de construção e implantação da escola evidencia características fortes do povo Puruborá, a resistência e a luta. Ou seja, esse povo reivindicou a escola, no entanto, diante da demora do governo em atender suas reivindicações, encontrou outro caminho para consegui-la. Em relação ao território e outras necessidades atuam da mesma forma: estão na

luta e reivindicam a demarcação, mas adquiriram um pedaço dele; reivindicam a capacitação de professores indígenas, mas buscam outras formas de se capacitarem enquanto aquela não se efetiva.

Hozana nos informou que conseguiu na SEDUC o material (cadeira, mesa e outros) para iniciar as aulas na estrutura descrita anteriormente embora não tivesse quadro e nenhum acompanhamento para fazer um plano de aula, por exemplo. Segundo ela, seu trabalho inicial baseava-se na noção que tinha de como se dava aula, porque já havia trabalhado como zeladora de uma escola na qual as professoras a chamavam para ajudar (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Valdinei denunciou que o descaso com a escola nessa época era maior, informando que essa estrutura permaneceu durante oito anos, sem oferecer proteção nenhuma para os e as estudantes: “[...] oito anos sem nada praticamente, só com o decreto de criação, na verdade.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Algumas participantes da pesquisa relataram que na época de chuva era muito difícil¹¹. As ex-estudantes indígenas Puruborá Dulce e Helena contaram que quando chovia molhava tudo, era preciso sair correndo para a cozinha da casa de Dona Emília e a aula continuava lá. Segundo elas a chuva molhava os cartazes, os desenhos que estavam pendurados, isso quando o vento não arrancava tudo antes.

De acordo com a ex-estudante Marcela: “No dia que chovia tinha que correr, porque molhava tudo. Tinha tempo que a escola caía, a gente ficava debaixo do pé de manga, estudando com a Gisele, né?” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

A indígena Puruborá Rafaela foi a única estudante que mencionou que gostava de estudar na estrutura antiga porque era mais fresco. Já a estudante não indígena Katiely, filha de agricultores que moram próximo a Aldeia Aperi, afirmou que gosta de estudar na nova estrutura da escola “porque não molha”. A estudante indígena Mariana também mencionou que gosta mais da nova escola: “Por causa que tem parede lá. Naquela escolinha chovia e ficava

¹¹ Destacamos que o período chuvoso em Rondônia se estende de outubro a maio.

molhando as carteiras. Aí a gente tinha que parar de estudar.” (Entrevista Mariana, 01/09/2014).

Ainda sobre a estrutura inicial da escola, Hozana relatou que se sentia constrangida quando chegavam pessoas de fora da comunidade:

[...] eu tinha vergonha quando chegava alguém na minha escolinha que via daquele jeito, né? Sempre puerenta, sempre suja, porque a estrada era de chão, tudo que a gente fazia, se fazia um cartaz quando era a tarde já não tava mais, porque o vento tirava, o vento sujava e hoje em dia não. Nós já temos nossa escolinha mesmo lá, as quatro paredes (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

As condições de funcionamento descritas acima revelam que a escola indígena Ywará Puruborá não se diferenciava consideravelmente do que outras pesquisas recentes denunciam: abandono e omissão pelo poder público na implementação da política pública de educação escolar indígena, a precariedade da estrutura física e de materiais didáticos específicos e diferenciados e precário funcionamento e organização da escola indígena.

Em 2013 foi construída uma nova estrutura física para a escola indígena Ywará Puruborá, mas a estrutura antiga ainda existe na Aldeia e é utilizada como área de lazer e de convivência. Também se tornou o espaço onde são realizadas as assembleias anuais do povo, ou seja, um lugar de encontro e de decisões.

A nova estrutura física também é fruto da luta do povo. Essa escola só foi materializada mediante várias reivindicações do povo Puruborá, que não satisfeito com as condições de funcionamento da escola anterior participou e realizou reuniões com outros povos indígenas, registrando-as e expedindo documentos reivindicando melhorias na estrutura da escola e outras questões relacionadas à educação escolar indígena.

A 6ª assembleia do povo, ocorrida em 2006, na Aldeia Aperi contou com a presença de representantes dos povos Migueleno, Cujubim e Kassupá, e teve a questão escolar como um item da pauta das discussões, as quais deram origem a um documento de reivindicações destinado ao secretário de educação do estado de Rondônia. Entre as reivindicações, o povo Puruborá solicitava material permanente, a construção da escola, material didático,

merenda e que fosse implantada também a etapa final do Ensino Fundamental em sua escola. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2006).

Na 7ª assembleia do povo Puruborá, em 2007, foi lavrado um documento para o secretário de educação do estado com as reivindicações a seguir:

Nós, povos Puruborá e migueleno, reunidos na VII assembléia do povo Puruborá dos dias 10-12 de julho de 2007, vimos através desde requerer:

- A construção de uma escola na aldeia Aperoy, rio Manoel Correia, município Seringueiras, semanalmente os alunos estão estudando embaixo de uma barraca coberta de palha, sem as mínimas condições para um estudo digno.
- Fornecimento de material didático, merenda escolar, material permanente e de consumo. [...]. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2007).

Mas a situação continuava a mesma na 8ª Assembleia do povo, ocorrida em agosto de 2008 na escola indígena Ywará Puruborá, o que levou Hozana a solicitar que “[...] a comunidade se junte para construir a escola provisória”, uma vez que a SEDUC alegou que a construção da escola só sairá após a demarcação da terra. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Entre os documentos reivindicatórios lavrados no decorrer da 8ª assembleia, encontra-se um destinado ao Procurador da República, em que constam as informações e o pedido abaixo:

Em nossa aldeia tem uma escola funcionando debaixo de uma cobertura de palha sem piso e sem parede. Apesar das dificuldade a escola esta funcionando regularmente com a professora da comunidade. Por isso solicitamos a este ministério, um pedido de doação de 40m3 de madeira em terras apreendida pelo órgão competentes. Para a construirmos uma escola ampla com cozinha e dispensa. Esta construção é muito importante para a continuidade do funcionamento da escola principalmente no período das chuvas. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Atualmente a escola indígena Ywará Puruborá possui sua estrutura física em madeira, com pintura tradicional. (Figuras 2 a 5). Durante o primeiro

período de observação, no ano de 2014, a escola não possuía energia elétrica embora já possuísse todas as fiações elétricas instaladas.

Figuras 2 a 5: Estrutura atual da escola indígena Ywará Puruborá

Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora, 2014.

A escola se dividia em sala de aula, cozinha, dispensa e banheiro. A sala de aula continha algumas mesas de plástico nas cores laranja, amarela e azul, nos tamanhos adaptados para crianças. Também tinha outras mesas de madeira maiores, apropriadas às pessoas mais velhas que fazem aula de Língua Puruborá. Possuía ainda um quadro branco, alguns cartazes pedagógicos, entre outros.

Em 2014, a cozinha da escola era um cômodo que não tinha água encanada e nem pia, estando separada apenas por uma parede. Estava ocupada com uma geladeira nova, sem uso e com algumas mesas com caixas de papelão, cartolinas e outros materiais e, por isso, estava sendo utilizada como depósito, juntamente com a dispensa, que estava sendo ocupada com

mesas de madeira e com algumas caixas contendo um ventilador, um computador e outros equipamentos eletrônicos.

O banheiro se localizava no lado de fora da escola. Sua medida era de aproximadamente 1,5m por 3m. Ele ainda não estava terminado e a porta ainda não estava instalada, mas tinha água encanada e pia, o chuveiro e o vaso sanitário já estavam instalados e funcionando.

De acordo com o PPP da escola, a construção da estrutura atual foi possível com o auxílio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de São Francisco do Guaporé e a participação de toda a comunidade indígena, conforme também nos contaram as participantes da pesquisa. “Essa construção da nossa escola ali foi ajuda da REN de São Francisco com a ajuda da comunidade, né? Se reunimos, era menino, era mulher, era todo mundo lá. Uma cortava uma tábua, a outra carregava, a outra jogava uma pá de terra. Foi em parceria com a comunidade, pra gente construir.” (Entrevista Hozana, 04/09/2014). Gisele e Hozana relataram que a madeira e a tinta foram fornecidas, mas que a pintura foi feita só pela comunidade.

Sobre a pintura tradicional da escola, Hozana mencionou que é de autoria deles mesmo, mas que tiveram que pedir permissão do pajé para pintar a escola com aquele desenho e ele aceitou, ressaltando que eles não poderiam pintar a escola daquele jeito se não fosse por meio da autorização do pajé. Já Marcela relatou que a pintura foi feita por ela, Helena, Mário e Deivid e que: “Eu que fiz o desenho no papel e mandemo pro pessoal da SEDUC pra ver se eles aprovavam. Aí aprovaram. Só que o rabisco na parede, foi o [...] Deivid.” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

Hoje a escola indígena Ywará Puruborá funciona em sua nova estrutura devido ao interesse, reivindicação e ação especialmente do próprio povo. Os e as participantes da presente pesquisa avaliaram que a escola oferece melhores condições, embora ainda faltem algumas coisas, como, por exemplo, a energia. Segundo Hozana essa solicitação havia sido feita desde a construção da escola.

Por não haver energia, a escola não tinha água gelada e os ventiladores não haviam sido instalados. Na falta de energia a água gelada era levada por Gisele em garrafas pet. O professor substituto Deivid relatou que a falta de

energia “[...] atrapalha muito o aluno a estudar. Ainda mais a tarde é um calor imenso né?” Segundo ele, as estudantes ficam mais agoniadas por causa do calor. (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Hozana afirmou que a escola precisa ser aumentada e Deivid concordou com ela, acrescentando que a escola é muito pequena e tem pouco espaço. Segundo ele, falta um lugar apropriado para as estudantes merendarem e um lugar ventilado e com sombra para elas brincarem. A merenda era feita pela cacique Hozana, que é funcionária concursada pelo estado e atuava como técnica administrativa educacional. Em 2014, a merenda era servida para as estudantes na casa de Hozana, que estava localizada a aproximadamente 100 metros da escola.

Também para Gisele a estrutura física da escola precisa de melhorias:

A gente precisa de um espaço pras crianças brincarem, que elas não têm um espaço, elas têm que vim aqui pra casa. A gente precisava que tivesse energia na escola, que tivesse água certinho, os banheiros certinho, pra poder ter a merenda delas lá. Instalar a geladeira, o fogão, pra elas merendarem lá mesmo, pra elas não precisarem vir andando no sol quente pra vim pra cá. Ter um espaço com sombra, um lugar adequado que elas quisessem brincar [...]. Que lá elas não têm. Elas têm que vir aqui pra frente brincar e se elas tivessem lá seria interessante. Elas reclamam muito do calor, até, elas tiram as blusinhas, tem vezes que elas ficam só de calcinha. Eu não ligo delas ficarem assim comigo, eu sou mulher também. Mas se chega alguém, elas já se envergonham, elas querem vestir a blusa. Elas não ficam assim com o professor Mário, porque ele é homem. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Ao retornar à escola em 2015, a autora principal da pesquisa observou algumas modificações em relação à primeira permanência no campo, em 2014. Visualizou, na sala de aula, um cartaz com a figura de um homem, uma mulher e a descrição das partes do corpo humano na Língua Puruborá e uma pessoa e os órgãos internos também na Língua Puruborá; cartazes contendo o alfabeto de vogais e consoantes da Língua Puruborá, um mapa etnográfico ilustrado do Brasil¹², entre outros. A cozinha possuía janela, fogão, duas

¹² É um mapa que apresenta um pouco da diversidade cultural de alguns povos indígenas no Brasil por meio da reprodução de imagens de artefatos indígenas. Compõe o material de apoio para o desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.

geladeiras e foi instalada a pia com água encanada o que permitiu a preparação da merenda na própria escola. A dispensa que em 2014 também era utilizada como depósito, em 2015, estava sendo utilizada para guardar algumas frutas, panelas, tampas e outros utensílios necessários no preparo da merenda.

Gisele informou que no final do ano de 2014 a energia foi instalada na escola. Entretanto, na sala de aula ainda não havia lâmpadas, nem ventiladores e/ou ar condicionado. Gisele explicou que os ventiladores não haviam sido instalados porque a escola possui ar condicionado, mas a sala terá que ser forrada antes da instalação. Segundo Valdinei o forro necessário para a escola já foi adquirido, porém faltam as madeiras para sustentação o que resultou no adiamento da instalação dos equipamentos de ar condicionado. Assim, de acordo com ele, será necessário instalar alguns ventiladores para amenizar o calor, enquanto a situação não seja solucionada. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/02/2015).

É importante destacar ainda, que a luta pela escola não pode ser desvinculada das demais batalhas empreendidas por este povo, seja pelo reconhecimento identitário, seja pela demarcação de suas terras. Neste sentido, por exemplo, os dados evidenciaram que o valor da escola está intimamente relacionado à importância atribuída à escrita enquanto forma de registro da história do povo, de sua língua e também como instrumento de reivindicação. Essa importância fica evidente, especialmente, mediante a leitura e análise das atas de reuniões do povo e de outras reuniões e nos documentos reivindicatórios a que tivemos acesso.

Os e as Puruborá perceberam que para os e as não indígenas algo sem registro não tem valor, por isso, apropriaram-se do registro para contar sua história e fazer suas reivindicações por meio das atas e documentos que são encaminhados para os órgãos competentes, os quais são carimbados, datados e assinados como recebidos por esses órgãos e depois, de acordo com Gisele, arquivados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no município de Porto Velho.

Outro importante elemento de valorização da escola entre o povo Puruborá está na possibilidade de que a escola como espaço de ensino da

Língua Puruborá contribua com a revitalização da cultura do povo e assim atue em favor da (re)construção, reafirmação e fortalecimento da identidade indígena. Embora o povo não utilize a Língua Puruborá no dia a dia para e na comunicação, a escola possibilita o estudo sistematizado dessa língua, sendo que esse trabalho tem sido conduzido pelo professor Mário, considerado pela Cacique um dos falantes da Língua Puruborá.

Ou seja, por meio da escrita, o povo Puruborá fez e continua fazendo muitas reivindicações acerca da terra, da saúde, da língua, da identificação e identidade indígenas e da educação escolar. A escrita tem contribuído para a materialização dessas reivindicações, entre elas, a luta pela escola, por sua conquista e por sua valorização. Esta postura se assemelha a dos e das Arara-Karo e Gavião-Ikolen, outros povos indígenas do estado de Rondônia, que segundo Neves (2009), se apropriaram da cultura escrita a favor de sua gente. Esta autora considera a escrita desses povos libertadora, inventiva e autoral, concluindo que “[...] por meio deste objeto sociocultural e político, a escrita, os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen atualizam suas identidades, agora referenciadas nos elementos que antes eram do outro, mas que após o filtro da apropriação, revelam características próprias, uma maneira de fazer uso do objeto apropriado.” (NEVES, 2009, p. 340).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida na Aldeia Aperi permite afirmar que a criação e instalação da escola é decorrência das lutas e reivindicações do povo Puruborá. A história dos Puruborá evidencia que não é suficiente o esforço empreendido para inserção de direitos nos documentos nacionais como a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A efetiva implantação de uma escola demanda anos de lutas e muito trabalho, conforme demonstram os dados obtidos em nossa pesquisa e também os demais trabalhos citados neste texto.

Entretanto, embora seja importante denunciar a incapacidade do poder público de atender às demandas dos povos indígenas pelos seus direitos básicos, também é fundamental reconhecer que a cada passo dado por esses

povos na luta por terra, educação escolar, saúde, mais são fortalecidos os laços identitários e maior a consciência da necessidade de mobilização e atuação coletiva.

Porém, apesar do esforço empreendido pelos povos indígenas e dos avanços na garantia das escolas, os dados desta investigação, bem como os trabalhos de Abbonizio (2013), Belz (2008), Pereira (2010) e outros, evidenciam que a escola tem sido um “direito garantido pela metade”.

O povo Puruborá, assim como outros povos indígenas brasileiros, precisaram investir muita luta para manter-se vivos, para garantir seus territórios e para criar as escolas. E continuam precisando lutar para mantê-las funcionando com as condições que foram sendo conquistadas no decorrer de seu funcionamento, e fica evidente o esforço que precisa ser feito para a obtenção de cada uma das melhorias.

No entanto, o povo Puruborá e os demais povos indígenas, lutaram e continuam lutando para a efetivação da educação escolar indígena, pois considerarem a escola “[...] um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários”, conforme relatou o CIMI (2014, p. 19).

E colocar este componente estratégico a favor do fortalecimento dos povos indígenas tem sido parte significativa da luta empreendida no interior das escolas, por meio dos currículos desenvolvidos, das relações construídas e dos processos culturais vivenciados, tema a ser discutido em outro trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013, 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o sol e a sombra**: os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio-SC. Blumenau, SC, 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS**. Campo Grande, 2005, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang**: do discurso oficial às práticas efetivas. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Porto Alegre, 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS (COMIN). **Povo Puruborá-RO se organiza para resgatar sua identidade e reconquistar suas terras tradicionais**. 2007. Disponível em:
<<http://comin.org.br/noticias/noticia/id/90>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **História da Implantação da Educação Escolar Indígena na Comunidade Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã – MS**. Londrina, PR, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Campo Grande, 2009, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena**: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM). São Paulo, 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-Kayabi em Juara – MT**: resistências e desafios. Porto

Alegre, 2014, 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau, SC, 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Araraquara, SP, 2009, 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2009.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena**: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana MS. São Carlos, SP, 2013, 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. **Ser pataxó**: educação e identidade cultural. Ilhéus, BA, 2002, 302f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA, 2002.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira**: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais. Porto Alegre, 2002, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. Rio de Janeiro, 2010, 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAPPIANI, Angela. **Povo verdadeiro**: os povos indígenas no Brasil. São Paulo: IKORE, 2009.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM**. São Paulo, 2010, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

REZENDE, Justino Sarmento. **Escola Indígena Municipal Utäpinopona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka**. Campo Grande, 2007, 371f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guaraní em Mato Grosso do Sul**: “será o letrado ainda um dos

nossos?”. Campo Grande, 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos. **Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá**. Belo Horizonte, 2006, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SORATTO, Marines. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa -Dourados/MS**. Campo Grande, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

Recebido em: 03/03/2017

Aprovado em: 07/07/2017

