

A Educação Territorializada Na Terra Indígena Maró

Territorialized Education in the Maró Indigenous Land

Keila Colares Moreira
Secretaria Municipal de Educação
Santarém-Brasil
Vanderlúcia da Silva Ponte
Universidade Federal do Pará
Bragança-Brasil

Resumo

O estudo aborda o processo de transformação da educação escolar indígena em educação territorializada. Ao analisar, por meio da pesquisa-ação e da etnografia, a construção do Projeto Político Pedagógico Indígena na Terra Indígena Maró, localizada no Baixo Tapajós, percebe-se que, a educação para os povos Arapirun e Borari constroem-se na confluência entre mundos e os diversos seres da natureza (visíveis e invisíveis), sendo a vivência educativa associada a defesa do território e da identidade. A aprendizagem das crianças, portanto, constitui-se entre saberes: o saber tradicional e científico, permitindo assim a intercientificidade, como aponta Gersem Baniwa (2019).

Palavras-chave: Educação territorializada; Territorialização; Educação Escolar Indígena.

Abstract

This study examines the transformation process of indigenous school education into territorialized education. Through action research and ethnography, the construction of the Indigenous Political Pedagogical Project in the Maró Indigenous Land, in the Lower Tapajós region, reveals that education for the Arapirun and Borari peoples is constructed at the confluence of worlds and the diverse beings of nature (both visible and invisible). Educational experiences are closely associated with the defense of territory and identity. Children's learning, therefore, encompasses a range of knowledge: traditional and scientific, allowing for inter-scientificity, as pointed out by Gersem Baniwa (2019).

Keywords: Territorialized education; Territorialization; Indigenous School Education.

Introdução

Este artigo procura discutir os processos que desencadearam a criação da proposta da educação indígena territorializada na terra indígena Maró. A discussão desse debate encontra-se intrinsecamente relacionada a defesa do território e da luta política dos povos do baixo tapajós pela autoafirmação étnica. A criação das escolas Makú Ytu Yaweté, Salustiana Borari e Surara Arapium, inauguram um longo e difícil processo de reconhecimento dos povos Arapiun e Borari, como povos indígenas que constituem seus saberes e conhecimentos a partir de seus contextos territoriais. Os processos de elaboração e aprovação do Projeto Político Pedagógico Indígena da TI Maró, procurou mostrar por meio desta pesquisa de mestrado, como se deu a construção da epistemologia dos saberes e da educação territorializada na referida escola, pontuando principalmente, o diálogo intercultural entre os saberes dos povos e os conhecimentos científicos.

Assim, no ano de 2017 quando os moradores das aldeias decidiram elaborar o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), suas lideranças e a comunidade como um todo, tinham em mente fortalecer o modo de vida genuinamente indígena, mas que dialogasse com outros povos e culturas. Esperavam com esse processo, formar futuras gerações que pudessem superar os estigmas do racismo que as gerações anteriores enfrentaram.

A base metodológica que orientou o estudo começa a ser desenhada no ano de 2017, quando iniciou-se o diálogo sobre a educação no cotidiano das escolas das aldeias; neste ano realizaram-se as primeiras oficinas para construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI). Foi a partir do acompanhamento desse processo e da pesquisa-ação, e dos pressupostos de Thiollent (1998) que o exercício pedagógico por meio da construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), permitiu que a prática educativa se transformasse em dados científicos. Entende-se como pesquisa-ação aquela que possibilita ao pesquisador compreender suas práticas em dimensões complexas, possibilitando interpretar a realidade com vistas a sua transformação social.

Primeiramente, foi solicitada autorização por meio do termo de anuência, às lideranças das três aldeias da Terra Indígena Maró, a fim de iniciarmos a pesquisa. Em uma reunião com a comunidade no mês de março do ano de 2020, todos os indivíduos aceitaram o escopo da pesquisa de campo, a gravação das entrevistas e os registros de todas as etapas de construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), de forma que a pesquisa está de acordo com as normas de conflito de interesses e as recomendações éticas.

Para melhor fundamentar o presente estudo, recorreu-se à pesquisa de campo, por meio da observação participante, fundamentada na etnografia, entendida a partir do que sinaliza Mariza Peirano (2008), como a possibilidade de entender analiticamente as ações sociais e, ao mesmo tempo, gerar comunicação em contexto situacional de forma a transformar em linguagem escrita o que foi vivido em campo. Foram essas observações em campo que facilitaram o acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças no cotidiano das aldeias, na escola, na caça, na pesca, na roça, nos rituais, nas brincadeiras, nas aulas práticas dentro da sala de aula e no território. Como fonte documental utilizou-se o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), os Planos de Ensino e Planos de Aulas produzidos pelos professores da escola, os quais foram analisados cautelosamente.

A pesquisa foi-se aprofundando com as entrevistas, primeiramente com os mais idosos, depois com os professores, os pais, alguns alunos, as principais lideranças, e também os coordenadores pedagógicos, tanto os da própria escola da aldeia, como da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, de forma que deixasse abertura para o diálogo mais fluido. Também se analisou os documentos que estão sendo elaborados para construir o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), e pode-se acompanhar cada etapa do processo de construção das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, seja por meio de oficinas, reuniões e grandes assembleias.

É importante ressaltar que, se por um lado, o fato de ser indígena - como é o caso de uma das pesquisadoras¹ da etnia Arapiun, do Baixo Tapajós -, dificultou o estranhamento e análise do fenômeno, por outro, contribuiu para a realização da pesquisa de campo, posto que a convivência das experiências com a educação indígena e com a educação escolar indígena, sua atuação como gestora das três escolas indígenas da Terra Indígena Maró e sua proximidade com os moradores, facilitou o diálogo e o vínculo de confiança para que eles pudessem falar e construir conosco este estudo. Isso porque uma pesquisa realizada por uma

¹Notas

Autora 1 foi acompanhada tanto em atividades de campo como em debates teóricos e metodológicos por sua orientadora, que desenvolve pesquisa com os povos indígenas desde 2010.

pessoa indígena não é uma pesquisa individual, mas de um coletivo que busca conjuntamente alcançar mudanças e defender os interesses de todo o povo.

O desenvolvimento das oficinas possibilitou o trabalho coletivo com toda a comunidade na construção do projeto de educação pensado pelos povos Arapiun e Borari. As oficinas foram iniciadas em março do ano de 2017, na Aldeia Novo Lugar, onde fez-se a primeira conversa sobre a Elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) e Avaliação dos Conteúdos Formais. Entre 2017 e 2021 foram realizadas 8 oficinas para elaborar o mesmo. No ano de 2021 foram realizadas as oficinas de finalização do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) e Assembleia no território para aprovação deste documento. O Projeto Político Pedagógico foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para reconhecimento, com obtenção favorável do projeto em 2022 e regularização/autorização para seu funcionamento na escola.

Quer-se através deste estudo mostrar os processos e as diferentes estratégias adotadas por meio da escola para a defesa da educação voltada para o fortalecimento das identidades étnicas e suas territorialidades. Na primeira sessão, identificou-se o processo histórico que desencadeou a luta e defesa da terra indígena Maró e seus processos de territorialização (Pacheco de Oliveira, 2004). Na segunda sessão, discutiu-se o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico indígena (PPPI) e o cotidiano da educação indígena, que denominaremos de educação territorializada (Xakriabá, 2018).

A Territorialização da Terra Indígena Maró

A Terra Indígena Maró está situada na Amazônia brasileira a Oeste do estado do Pará, no município de Santarém, distante 140 km da cidade, conforme indica o mapa da Imagem 01. O principal meio de acesso à Terra Indígena (TI) Maró é o rio Arapiuns, a viagem de barco de linha demora doze horas, em média, a partir de Santarém. A denominação “Maró” (grifo nosso) para o território, é decorrente da importância que o maior rio da região possui para seus moradores indígenas, as margens do qual se situam as três aldeias habitadas pelos povos Arapium e Borari.

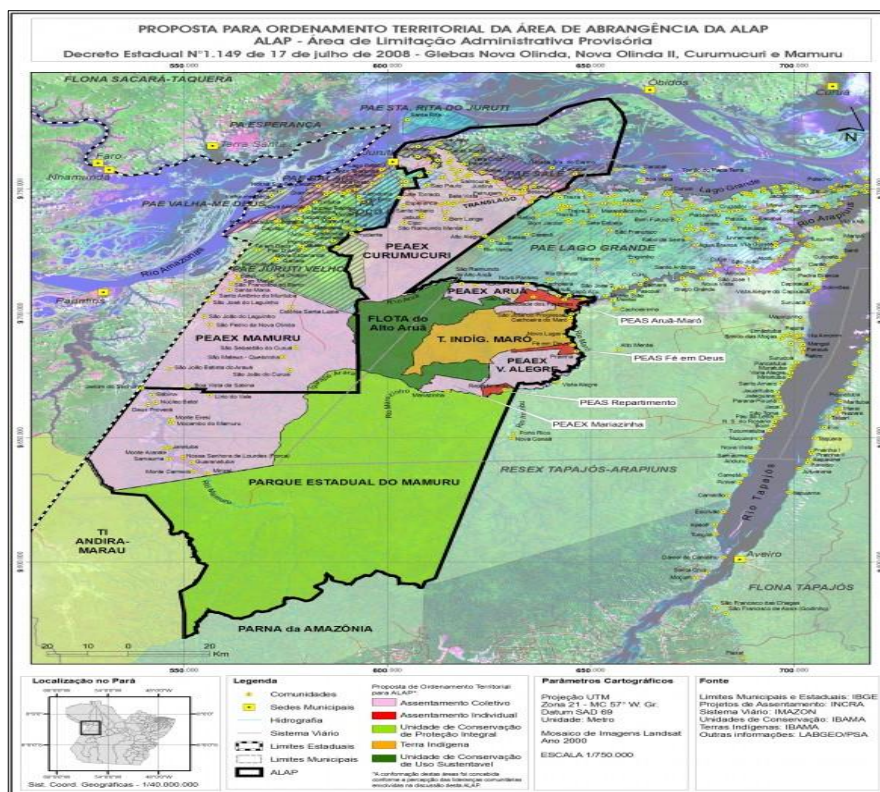
Os Arapium habitam as aldeias Cachoeira do Maró e São José III, e a denominação Arapium é mais fácil de ser entendida pela presença do grande rio com o mesmo nome, formado pelo deságue do rio Maró e do rio Aruã, onde muitos grupos étnicos da região o têm como elemento central de sua formação identitária. Os Borari habitam a aldeia Novo Lugar, sua denominação resulta da conexão histórica que possuem com o aldeamento dos Borari de

Alter-do-Chão, de onde os primeiros habitantes da aldeia Novo Lugar teriam vindo, fato este ainda presente em suas memórias históricas.

Os Arapium e os Borari são falantes atualmente apenas da língua portuguesa. Porém, como destacado por Silva (2011, p. 20), “os Arapium e os Borari guardam na memória dos mais velhos, o tempo da gíria, forma como denominam o *nheengatu*”. O *nheengatu* é uma língua criada a partir do Tupi com o português pelos jesuítas, uma forma de controle colonial sobre a diversidade linguística dos povos que habitavam o litoral brasileiro e tinham uma variedade linguística muito grande. A importância do uso de palavras em *nheengatu* no vocabulário falado por estes indígenas, principalmente em seus rituais, demonstra a relação linguística desses povos de tronco tupi e, portanto, a descendência dos Tupinambá.

Com a criação da escola Makú Ytu Yaweté o nheengatu tomou outro sentido, diferente do nheengatu implantado no período da colonização, pois, pelo processo histórico de contato, os povos do baixo tapajós incorporaram a referida língua como instrumento de resistência e de fortalecimento identitário.

Imagem 01: Mapa de localização Terra Indígena Maró



Fonte: Casos Emblemáticos (2013).

Pode-se afirmar que a Aldeia Cachoeira do Maró possui atualmente 159 habitantes, distribuídos por 44 famílias. Novo Lugar tem 192 habitantes, distribuídos entre 34 famílias e São José III tem 82 habitantes distribuídos em 20 famílias. Portanto, são ao todo 333 habitantes distribuídos em 98 famílias na TI Maró, os dados constam no Projeto Político Pedagógico Indígena da Escola (2021).

A área da Terra Indígena (TI) Maró compreende 42.373 Mil hectares definida pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), conforme consta no Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, publicado no Diário Oficial da União, em outubro do ano de 2011.

Desde o ano 2000, foi solicitado à FUNAI a criação do Grupo de Trabalho (GT) para estudo de reconhecimento da Terra Indígena Maró (TIM), no entanto, com a ausência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) no território, no ano de 2006, os povos Arapiun e Borari decidiram começar a autodemarcação com abertura do pico (linha seca). A partir de então, começaram as ameaças e enfrentamentos com as empresas madeireiras e com as comunidades vizinhas. Somente em 2008 as reivindicações foram atendidas e o GT formado.

Em 2002, com a chegada das madeireiras houve a necessidade de-autoafirmação étnica de forma externa. Essa decisão tinha como propósito a defesa do território. No ano de 2004, Novo Lugar passa a ser oficialmente reconhecido como aldeia. Foi a partir dessa experiência que a luta por reconhecimento de direitos assumiu espaço de pauta nos processos de reconhecimento das identidades étnicas. A partir dessa premissa, os indígenas criaram o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA), que mobiliza todos os indígenas do baixo Tapajós, constituindo-se na sua principal representação política.

O processo de autoafirmação dos povos Arapiun e Borari se deu por meio do movimento social, e o ressurgimento étnico revelou as nuances do racismo na história dos indígenas do baixo tapajós. Esse processo gerou entre os povos indígenas do baixo tapajós inúmeras mudanças e conflitos, conflitos decorrentes da colonização portuguesa, mas que se perpetuaram ao longo dos processos históricos. Os povos do baixo Tapajós chegaram no século XXI dados como extintos, fato que resultou, segundo Maria Celestino de Almeida (2010), do processo de apropriação dos territórios indígenas por colonos e de possíveis casamentos com indígenas. Tomando a situação do Rio de Janeiro e São Paulo, a autora nos

mostra as estratégias da miscigenação orquestrada pelo governo imperial para invisibilizar os povos e sua reprodução étnica em todo território nacional.

Considerados miscigenados, identificados como caboclos ou ribeirinhos, Ibi Tapajós (2015), refere que a aceitação étnica como povo no baixo Tapajós se fez tardia, uma vez que o *modus vivendi* desses povos se assemelhava ao de muitas comunidades ribeirinhas, que já sentiam muito forte a presença da colonização e da igreja em suas vidas. Ainda que renunciassem as identidades indígenas, os povos Arapium e Borari mantinham vivas as memórias das experiências concretas, embora suas práticas culturais, por vias silenciosas e discretas, apontassem o elemento imprescindível da compreensão desse processo, chamamos essa situação histórica de territorialização, da forma como aborda Pacheco de Oliveira (2004) porque a questão identitária emerge do contato e dos conflitos territoriais.

No ano de 2002, os moradores da aldeia Novo lugar, assumiram publicamente suas identidades, e posteriormente no ano de 2004, os moradores das aldeias Cachoeira do Maró e São José III também se autoafirmaram indígenas. Afirmando desta forma que seus antepassados se estabeleceram nessa área para garantir sua existência, como afirma Peixoto (2017, p. 2011-2012):

Ameaçados os indígenas buscaram fontes de água em florestas mais distantes, quase impenetráveis, acessíveis a um tempo para aqueles que entendiam seus caminhos, seus mistérios, seus perigos, e se estabeleceram naquela floresta garantindo sua reprodução social e cultural.

Pode-se dizer que os povos Arapium e Borari para garantir seu território e sua existência, enfrentaram diversos conflitos e com isso sofreram ameaças e até mesmo torturas advindas de agentes madeireiros, que se colocavam contra o processo de demarcação da Terra Indígena a fim de usufruírem da madeira que gera o capital e lucro para suas empresas.

Até meados de 1970, as aldeias indígenas da Terra Indígena Maró não eram reconhecidas pelo município como aldeias e nem como comunidades, por isso não havia escola. Os moradores daquele espaço territorial viviam e se relacionavam apenas com a natureza, com o sagrado. Suas formas de pensar se refletia na cosmologia; nos movimentos da lua, do rio e da mata, em conexão com os seres encantados, expressando a espiritualidade em um tempo e espaço particular que permeia toda a vida social e cultural desses povos. Por isso, há tempo para a caça, para a pesca, para a coleta, para a plantação, para os rituais e

festas. É da terra que extraem seus sustentos e meios de sobrevivência, estabelecendo relação muito forte de respeito por ela.

O contato com a cidade se fez mais intenso a partir da década de 70, por essa razão, o modo de vida não indígena foi cada vez se acentuando no cotidiano das aldeias, o que fez com que as famílias enxergassem esse universo urbano como espaço de possibilidades de estudo e de interação. Esse contato contínuo e intenso estimulou as famílias Arapiun e Borari a introduzirem seus filhos no mundo escolar.

A necessidade de aprender a ler e a escrever, como condição para ser introduzido no mundo letrado dos brancos, tencionou com o mundo vivido na aldeia, já que nesse universo prevalecia os conhecimentos e saberes do povo, saberes deixados pelos antepassados. Esses saberes eram transmitidos pela oralidade de geração em geração.

Foi, portanto, a partir da necessidade de se conviver com a cidade e suas formas de inserção no mundo dos não indígenas, que surgiu a demanda por escola para que os filhos das famílias Arapiun e Borari pudessem ser alfabetizados, para se comunicarem com outras culturas, visto que já havia o contato prolongado e contínuo entre indígenas e não indígena na região.

Para melhor entender essas relações será mostrado um dos aspectos que mobilizou as famílias a demandarem acesso à escola. Quando as famílias Arapiun e Borari iam para cidade, as condições financeiras para os pais manterem seus filhos matriculados nas escolas urbanas eram muito difíceis. Os Arapiun e depois os Borari, por volta do ano de 1952, reuniram seu povoado e resolveram pagar um professor que tinha seu estudo até o primário para lecionar nas aldeias, seu pagamento era feito em troca de produtos (farinha, tapioca, cará, beiju, peixe, carne de caça entre outros). Na Aldeia Cachoeira do Maró somente após o ano de 1975 essa realidade mudou, quando os povos se reuniram para pedir à Secretaria de Educação uma escola que atendesse todas as crianças das aldeias.

A Prefeitura Municipal de Santarém analisou a demanda e implantou a escola, porém de início, permitiu abertura de uma turma de 1ª a 4ª séries em classe multisseriadas, e um professor que foi contratado pela prefeitura para lecionar aulas na aldeia central, em Cachoeira do Maró, mas as aulas eram realizadas em um barracão comunitário, construído pelos pais dos alunos. Concomitante a esse pedido, anos mais tarde, por volta do ano de 1997, o mesmo processo se deu na aldeia Novo Lugar, do povo Borari e povo Arapiun, fundadores da nova aldeia São José III.

Vale ressaltar que o modelo de educação era imposto pela Secretaria Municipal de Educação e o ensino se pautava no método tradicional eurocêntrico; as aulas eram ministradas dentro das salas de aula de forma mecânica, os alunos tinham que decorar a lição do livro didático, bem como as operações matemáticas, as cobranças eram constantes por parte dos professores, chegando a punir os alunos que não obedeciam. Segundo os próprios alunos, eles eram usados para os castigos à palmatória, com puxões de orelha, os quais eram obrigados a ajoelharem-se no milho, entres outras torturas.

No ano de 1998, a escola São Francisco da Aldeia Cachoeira do Maró, nome do padroeiro da comunidade e dado pela igreja católica, foi assim oficializado pela Secretária Municipal de Educação (SEMED), mas não aceito pela comunidade indígena, que lhe denominou Makú Ytu Yaweté. No ano de 2002, houve a implantação da 1ª turma da EJA 3ª Etapa, e no ano seguinte, a conclusão da 4ª etapa e a implantação da 5ª série, com continuidade nos anos subsequentes. Nesse mesmo ano foi instituído o Conselho Escolar e a escola passou a receber e administrar seu próprio recurso financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa atender e suprir as necessidades da escola, priorizando a aquisição de materiais de consumo e permanente.

No período de 2002 a 2007 a Escola São Francisco era anexa à Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, da Comunidade Fé em Deus, no Maró, porém no final do ano de 2007, devido a danificação de documentação dos alunos e a pedido das lideranças Arapiun e Borari, que já lutavam pela modificação da categoria da educação escolar oferecida a eles pelo órgão municipal para a categoria Educação Escolar Indígena, conseguiram que suas escolas fossem incluídas no censo escolar do Ministério da Educação (MEC). E, posteriormente, houve o desmembramento da escola, ou seja, ela deixou de ser escola anexa e passou a ser escola Polo.

O povo Arapiun e Borari e a defesa da educação indígena Territorializada

Em 2008, as escolas da Terra Indígena Maró passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas. Lideranças Arapiun e Borari conhecedores de que a escola indígena possuía legislação específica, iniciaram um movimento de reivindicação para garantir o direito à educação diferenciada nas aldeias. Entende-se que a educação diferenciada está imersa no debate apontado por Tassinara (2009), decorrente de processo político, em que os povos indígenas inserem em suas demandas a incorporação da educação escolar indígena na

temática da diversidade e multiculturalidade, discussão que sinaliza para a inclusão da defesa da educação escolar indígena na pauta das políticas públicas específicas e contextualizadas, garantido, conforme previsto na constituição brasileira, o direito de aprender de acordo com suas realidades culturais.

Em Santarém, algumas ações nas escolas indígenas foram feitas para introduzir no currículo escolar o Notório Saber e a Língua Indígena Nheengatu. Sem efeito legal, a solicitação para implantar o Notório Saber e a Língua Nheengatu no currículo como disciplinas foram encaminhadas ao Ministério Público por meio de documentos, bem como, manifestações e passeatas foram organizadas pelos profissionais das escolas indígenas, lideranças e movimento social. Apesar dos esforços, o Notório Saber e a Língua Indígena Nheengatu foram ofertadas às escolas em 2010 como projeto e não como disciplinas, sendo encaminhado todo final de ano à Secretaria de Educação a renovação do projeto para assegurar a sua oferta.

Desde o início muitos problemas foram enfrentados para que a educação diferenciada fosse implementada de fato na educação escolar. Entende-se como educação diferenciada aquela que está relacionada com a vida no território, que na forma de dizer dos povos Arapiun e Borari tem relação com Sikwe Seres Sui, ou seja, a vida dos seres, que na perspectiva desses povos significa que o aprender e o ensinar estão relacionados com a vida dos diferentes seres que vivem na floresta e nos rios, como os animais, as plantas e os peixes. Aprende-se nas aldeias como cada Ser pode ser retirado da mãe natureza para alimentar os povos, por isso as crianças precisam saber os caminhos das caças, do que essas caças se alimentam para não destruírem seus ciclos reprodutivos.

No processo ensino-aprendizagem as crianças vão para as matas, para os rios, aprendem a plantar e a tecer as fibras para depois construir juntos com os professores as operações matemáticas, os conceitos físico-químicos e a ler e a escrever. Porque antes de entrar no mundo letrado, ela precisa aprender a ler o mundo na aldeia e entender as diferentes formas de vida na floresta e nos rios. Elas compreendem, dessa forma, que há seres sagrados que vivem no fundo das marés e curam os males e que devem respeitar esses lugares e seres. Esse processo educativo é chamado de educação territorializada, conceito já discutido por Célia Xakriabá (2018), que afirma ser a educação fincada na terra e interligada com seus processos territoriais e suas vivências nesses territórios o que possibilita às crianças darem sentido aos seus aprendizados.

Assim, a educação territorializada se atualiza na memória, nos corpos-territórios atravessados de experiências, afetos e interações com múltiplos seres, sejam os visíveis e não visíveis, os/as humanos/as e não humanos/as, constituindo em um “pluriverso” de seres em interações tomados em suas multiplicidades. Sendo, portanto, a escola, como salienta Célia Xakriabá:

Lugar de construção de alianças, entre nós indígenas, mas também com nossos aliados não indígenas, entendo que a nossa escola Xakriabá se constrói sob um fazer epistemológico que visa nos construir como corpo-território em permanente processo de (re)territorialização, portanto, abertos a uma historicidade que deve ser reativada pelas memórias que nos ensinam não só sobre o passado, mas também sobre o nosso presente e o futuro em que continuaremos a ser corpo (re)territorializando (Xakriabá, 2018, p. 168).

Gersem Baniwa (2009) compreende que a educação territorializada propicia o diálogo intercultural entre os diferentes seres (entre indígenas, não indígenas e os seres invisíveis), o que possibilita fazer ciência em interação com outras epistemologias, o que ele chama de intercientificidade. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios para a educação escolar indígena é superar essa forma de ensinar tecnicista e bancária, já sinalizada há anos por Paulo Freire, como contraproducente, ao adaptar o calendário letivo enviado anualmente pela Secretaria de Educação às aldeias, para ser cumprido nos moldes da escola urbana, desrespeitando os períodos de agricultura, caça e pesca vivenciadas no tempo das aldeias. A exigência do cumprimento de 200 dias letivos em período determinado, com avaliações bimestrais e aplicação de provas e conteúdos impostos, não fazem nenhum sentido para os alunos indígenas, imersos em outras referências culturais e relações éticas com os seres sagrados, os quais são conduzidos pelos movimentos de marés e luas.

A criança na Terra Indígena (TI) Maró aprende ao observar o adulto principalmente na caçada e pescaria, pois é comum ela acompanhar o pai nessas atividades. Ela fica de longe, percebe os movimentos, os barulhos, fica atenta e em silêncio para o peixe ou a caça não sentirem sua presença. Ela aprende desde muito pequena, na prática do seu cotidiano, como conviver com outros seres, para se entender interligada a eles.

Nesse sentido, a criança ao adentrar à escola não estranha as atividades, pois estas fazem parte de seu mundo, de seu cotidiano. Nessa perspectiva, as salas de aula nem sempre estão entre quatro paredes, as aulas acontecem na maloca, no barracão, embaixo de uma árvore, ou mesmo em outros espaços da aldeia como nos rios (por meio da pescaria), ou na

mata (vivenciando a caçada). Mas cada atividade depende muito do planejamento dos professores, que constroem coletivamente seus planos para relacionar as vivências com os conteúdos interdisciplinares. A cada tema gerador, como a caçada, por exemplo, os professores articulam os saberes, assim as crianças podem aprender a caçar interligando essa prática com o raciocínio lógico-matemático e físico-químico, com as memórias históricas dos seres ancestrais da floresta, entre outras aprendizagens.

Daniel Munduruku (2009) nos fala das possibilidades múltiplas que as crianças indígenas têm, pois elas têm liberdade para experimentar o mundo; de subir em árvore, de criar seu brinquedo, de pular, de caçar, de pescar, de inventar brincadeiras, elas têm o universo da aldeia para explorar, isso gera na criança muitas habilidades, criatividade, levando-as a pensar, a criar e desenvolver habilidades motoras, cognitivas, sensoriais que ampliam seu repertório sociocultural e de aprendizagem.

Ao perceber que a aprendizagem tecnicista, que não se conecta com as diferentes formas das crianças aprenderem na aldeia, não atendia ao modo de vida indígena e não fortalecia as identidades, começou-se a discutir a criação de um novo projeto pedagógico para a escola da Terra Indígena (TI) Maró. Esse processo levou a reflexão acerca do que é uma escola indígena, de como deve ser o ensino-aprendizagem na aldeia, do tempo e do espaço, dos conteúdos a serem trabalhados, do material didático, enfim passou-se a pensar nessa escola oferecida pelo Estado para o “branco” (grifo nosso) como muito distante do universo que envolve a aldeia.

A partir de então, foi necessário pensar uma escola no contexto da cultura, do jeito de ser e viver desses povos, entender o território como espaço de aprendizagem, que ensine sobre a língua, sobre a realidade, isso sim, se configuraria como educação diferenciada e territorializada. Essa proposta curricular foi elaborada para ser trabalhada a partir de seis Eixos Temáticos de forma interdisciplinar, aqui descritos: **Eixo Território** aborda temas sobre os conhecimentos tradicionais desses povos em diálogo com o conhecimento dos não indígenas, discute o que é a aldeia, o rio, a mata, a população dos seres, buscando entender o reconhecimento da identidade indígena, os processos de demarcação, a importância do território e os conflitos territoriais; o **Eixo Nosso jeito de ser e de viver** aborda os temas referentes a história e cultura dos povos, organização social, costumes, jeito de trabalhar, rituais, entre outros aspectos culturais; o **Eixo Jeito de ser e de viver de outros seres** propõe trabalhar as definições dos seres visíveis e invisíveis, as criações dos seres, a morada, os

lugares sagrados, entre outros; **Eixo Jeito de ser e de viver de outros povos**, neste eixo a ênfase é trabalhar a interculturalidade, proporcionando aos educandos uma visão mais ampla sobre outros povos indígenas e não indígenas, suas formas de organização, culturas, políticas, jeito de trabalhar e jeito de se relacionar; o **Eixo Tecnologia** enfatiza as tecnologias ancestrais e atuais, seus modos de utilização e as novas formas de comunicação; e o **Eixo Saúde** abrange os temas relacionados a saúde e doença e tratamentos curativos por meio das plantas medicinais e dos saberes dos pajés, benzedor/eira, parteira e puxadores.

Todos os eixos propostos contemplam os conhecimentos culturais dos povos Arapiun e Borari e servirão de base para que haja a interação entre os saberes culturais e saberes científicos, em diálogo respeitoso entre a realidade dos educandos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas em uma perspectiva intercultural e intercientífica.

Em consonância com essa proposta também pensou-se na importância de elaborar os **Planos de ensino e Planos de aula** dos professores coletivamente, pois ao contrário do que é determinado pela Secretária Municipal de Educação (SEMED), cada professor deve elaborar anualmente o plano de ensino das disciplinas lecionadas por eles, essa exigência nos fez perceber que os professores ao fazerem seus planos de ensino por disciplina, estavam apenas reforçando o modelo fragmentado e descontextualizado hegemônico que desconsidera o ensino-aprendizagem em sua dimensão heterogênea, e que a própria Secretária Municipal de Educação (SEMED) exige dos professores, mas não procura construir a formação de forma que os professores possam socializar seus planos de ensino, troquem experiências entre si de forma mais flexível, viabilizando a construção coletiva e interdisciplinar do ensino-aprendizagem do aluno. Muitas vezes, esses planos servem apenas como documentos exigidos pelo sistema e, posteriormente, para serem engavetados.

No entanto, no ano de 2014, como a maioria dos professores atuantes na escola eram indígenas, filhos do território, formados em Magistério Indígena, começou-se a introduzir atividades diferenciadas. Essas práticas passaram a ser dentro e fora da sala de aula e mudou a forma de avaliação. O espaço escolar também foi mudado. As aulas estavam sendo ministradas somente dentro do espaço escolar, isso limitava os alunos, trazendo prejuízos à aprendizagem, pois não havia abertura para o aluno pesquisar e conhecer sua própria realidade. Passou-se, então, a considerar o território como espaço de ensino e aprendizagem, e a territorializar a escola, como podemos visualizar nas imagens 02 e 03, posteriormente, em

A educação territorializada na terra indígena Maró

uma das várias atividades da escola realizadas no Centro de Convivência do Território, lugar retomado dos madeireiros.

Imagem 02: Educação diferenciada e territorializada



Fonte: Arquivo da pesquisadora Keila Colares Moreira - 2018.

Imagem 03: Ritual no Centro de convivência para abertura do projeto de vivência interdisciplinar



Fonte: Arquivo da pesquisadora Keila Colares Moreira - 2018.

O projeto passou a ser realizado na primeira semana do mês de setembro do ano de 2015, em contraposição a semana da pátria, cultura imposta pelo não indígena, herdada do regime militar que obrigava os educandos a desfilarem no sol quente, impondo aos pais dos educandos a compra de uniformes na cidade, descaracterizando nossas pinturas corporais. Por isso, como forma de resistência, optou-se pela Semana da Convivência, movimento que levou a escola a contribuir com o fortalecimento da cultura indígena e defesa do território.

A partir do momento que se começou a trabalhar a educação para além dos muros da escola, percebeu-se que ela poderia acontecer em todos os espaços do território, isso abriu possibilidades para se pensar em outra forma de ensinar e aprender, o que permitiu sair da sala de aula e mostrar aos alunos a extensão do território, ensinando sobre os lugares sagrados, os encantados, as árvores medicinais, os igarapés, as caças e as estradas da mata, expandindo o conhecimento dos educandos sobre os diferentes espaços e sobre os saberes próprios da cultura dos povos. A escola passou então a trabalhar os aspectos culturais através dos saberes tradicionais e saberes científicos, visando sempre manter a memória dos antepassados, os costumes e rituais sustentados nos saberes ancestrais.

No ano de 2017, foram 139 pessoas participantes do evento. Houve formação para elaboração de um glossário simples na língua nheengatu e formação para os professores sobre alfabetização no método Paulo Freire. Em 2018, foram 170 pessoas participantes. Para garantir o êxito da atividade foram organizadas oficinas sobre a legislação, plantio e reflorestamento de plantas frutíferas, medicinais e de lei, além de oficinas sobre manuseio de GPS, da língua indígena Nheengatu, de remédios caseiros, concomitante aos jogos indígenas, caminhadas, contação de histórias e oficina de confecção de placas de identificação em nheengatu.

No ano de 2019, houve maior participação. Foram mais de 200 pessoas envolvidas na atividade. Dentre as atividades trabalhadas, ocorreram as práticas de caça, com a ajuda da memória dos mais velhos, o que possibilitou atualizar os tipos de armadilhas utilizadas na caça e na pesca para que os mais novos pudessem conhecer os saberes antigos praticados pelos seus antepassados e já em desuso atualmente.

Também houve a necessidade urgente de (re) construção do Projeto Político Pedagógico da escola, agora denominado Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), tendo em vista a educação diferenciada como afirma Clarice Cohn:

A educação territorializada na terra indígena Maró

Cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (Cohn, 2005, p.05).

Uma vez que o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado consoante às diretrizes do Conselho Municipal de Educação, que não contemplava os conhecimentos dos povos, mas apenas reproduzia a educação formal hegemônica dominante estabelecidas pelo Estado, iniciou-se o trabalho de construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) por meio de oficinas pedagógicas, com o apoio de organizações não governamentais como a Vila Viva, com os professores da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), os técnicos da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e os professores da escola, juntamente com as lideranças, pais de alunos e alunos. A imagem 04, a seguir, mostra um desses momentos da oficina com os professores.

Imagem 04: Oficina PPPI- Trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar e aldeias



Fonte: Arquivo da pesquisadora Keila Colares Moreira – 2020.

Na tentativa de construir o Projeto Político Pedagógico Indígena fundamentado na interculturalidade e intercientificidade, visando a educação territorializada, específica e diferenciada, iniciou-se os trabalhos de elaboração, nos anos de 2017 e 2018, com o grupo Vila

Viva. Foram 05 oficinas, cada uma com uma média de 40 horas e com a participação dos professores, alunos, funcionários das escolas, lideranças, pais e mães.

No ano de 2019, foram realizadas mais duas oficinas. E no ano de 2020, continuamos na elaboração da proposta curricular, apesar da pandemia, conseguimos reunir um grupo menor de professores, pais e alunos, no centro de apoio, já com a presença da Coordenadora da Educação Escolar Indígena da Secretária Municipal de Educação (SEMED) para leitura geral do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) e correções. Em maio de 2021, foi realizada a última oficina com os ajustes necessários e correções do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), uma equipe foi escolhida para trabalhar na formatação do documento e assim ele foi finalizado.

O processo de aprovação do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) das escolas da Terra Indígena Maró deu-se a partir da luta coletiva dos povos Arapiun e Borari, um dos passos importantes para essa aprovação foi o empenho de toda a comunidade escolar. Antes do encaminhamento das documentações para a Secretária Municipal de Educação (SEMED), realizou-se uma assembleia no território para aprovação do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), na Aldeia Cachoeira do Maró, em 18 de junho de 2021, para que todos os pais, professores, alunos e lideranças pudessem aprová-lo. Após aprovação de toda a comunidade e lideranças, a gestora da escola e um professor (representando os docentes da escola), deram entrada no processo, via ofício, no Conselho Municipal de Educação, em Santarém, no dia 29 de junho de 2021. O documento foi apresentado por meio de uma Live, no dia 30 de junho de 2022, para o Conselho Municipal de Educação e parceiros que ajudaram na construção.

Certos de que não seria fácil o reconhecimento do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) das escolas pelo CME, devido as exigências de padronização impostas pelo Conselho Municipal, o coletivo, no final do mês de agosto, com surpresa, recebeu a resposta de aprovação do projeto pelo Conselho, inclusive, destacando a construção coletiva do documento, um Projeto Político Pedagógico Indígena diferenciado, com estrutura própria, constituído como primeiro documento norteador para novos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos não indígenas.

No dia 20 de dezembro de 2021, data importante e considerada um marco histórico para os povos Arapiun e Borari, pois o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) constitui-

se em processo de resistência, pois toda a sua construção configurou-se em exercício coletivo, exercício de poder contra hegemônico, visto que, por meio dessa experiência, foi possível descolonizar a forma assimilacionista da educação indígena estruturada pelo Estado.

Considerações Finais

A partir do trabalho de campo e da pesquisa-ação pudemos acompanhar todo o processo de construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) das escolas Makú Ytu Yaweté, Salustiana Borari e Surara Arapium e perceber a construção da educação diferenciada e territorializada da TI Maró. A pesquisa possibilitou entender como as estratégias e práticas pedagógicas construídas a partir do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) da escola se configurou em resistência contra os processos de ocupação do território, assim como contribuiu para o fortalecimento das identidades dos alunos indígenas. Com base na abordagem crítica e considerando o contexto social e cultural, pôde-se ver o diálogo entre os saberes dos povos e os saberes científicos sendo construídos, pautados na prática educativa intercultural e intercientífica.

Ressalta-se a importância de descolonizar a escola para sua transformação social, por isso é essencial a organização coletiva, para que nesse sentido, haja apropriação dos saberes, dos direitos, a fim de que a escola se transforme em espaço de resistência, engajada na luta pelo território e envolvida nos projetos societários que visam à autonomia dos povos indígenas em seus projetos do presente e do futuro.

Apropriação da escola é um passo importante para construir a educação territorializada; com epistemologia própria, ou seja, em diálogo intercultural entre os saberes, o que Gersem Baniwa (2019) chama de intercientificidade, forma de reconhecer os outros saberes e outros seres que compõem o cosmo, o mundo em que vivemos e o mundo dos seres invisíveis.

Ao se enfatizar os conceitos de interculturalidade e intercientificidade para melhor entender a construção dessa escola territorializada, que produz diálogo “entre saberes” (grifo nosso), Gersem Baniwa nos direciona para um caminho possível na efetivação da educação diferenciada, na medida em que cria diálogo intercultural de fato e, portanto, a interepistemologia ou intercientificidade dos saberes.

A educação pautada na intercientificidade orienta buscar a construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais tanto da sociedade dominante quanto dos povos indígenas, para a perspectiva pedagógica que dialoga com as

diferenças. É possível lançar mão de uma ética baseada no respeito mútuo, no respeito à natureza e a tudo que a cerca, pois isso nos leva a criar modos de pensar, aprender e ensinar por meio da diversidade dos conhecimentos culturais e científicos.

Assim, o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) das escolas expressa exatamente esse diálogo intercultural e interdisciplinar, com a missão de contextualizar os saberes, proporcionando aos educandos uma educação territorializada com domínio de diversos conhecimentos tradicionais dos povos do Baixo Tapajós e dos conhecimentos técnicos e científicos de outras culturas.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. São Paulo: **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 21-39, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39>. Acesso em: 16 out. 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 485-515, jul.-dez, 2005.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos Deuses: Conversas sobre a origem e a cultura brasileira. 2º Ed. São Paulo: **Editores Global**, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta: Etnicidade, política reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2a Ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2004.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. **“Eu existo”**: afirmação indígena e nomeação do racismo. Os Borari e Arapium da Terra Maró, Amazônia. 2017. 287f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017.

SEMED. **Projeto político pedagógico da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental ‘São Francisco da Cachoeira do Maró’**. Santarém, Pará, 2012.

SILVA, Georgia da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria No 14/MJ/1996. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: FUNAI, 2011, folhas. 317-518.

TAPAJÓS, Ibi Sales. Direitos indígenas no Baixo Tapajós, entre o reconhecimento e a negação: o caso da Terra Indígena Maró. Brasília: **Revista Insurgência**, ano 1, v.1, n.2. p. 82–117, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/viewFile/20045/14235>. Acesso em: 06 mai. 2017.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e Educação para Indígenas e sobre Indígenas. Educação, Santa Maria: **Educação**, v. 34, p. 95-112, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>. Acesso em: 17 out. 2023.

TERRA DE DIREITOS. **Casos Emblemáticos**. 2013. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/casos-emblematicos/terra-indigena-marol/11627>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Sobre as autoras

Keila Colares Moreira

Indígena da etnia Rapiun, diretora da Escola Maku Ytu Yaweté da Terra Indígena Maró, pedagoga, mestra pelo Programa de Pós -Graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão - GEIPAM.

E-mail: kcolaresmoreira@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0075-5241>

Vanderlúcia da Silva Ponte

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA, do Programa em Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus de Bragança/ UFPA, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PPGDSTU/NAEA/UFPA e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Intercultural Pará-Maranhão - GEIPAM.

E-mail: vantutorapa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3187-9348>

Recebido em: 27/11/2023

Aceito para publicação em: 30/09/2024