

Educação escolar indígena e identidade étnico-cultural: um estudo etnográfico na aldeia Jerusalém do Povo Krikati, município de Sítio Novo-MA

Indigenous school education and ethnic-cultural identity: an ethnographic study in the Jerusalem village of the Krikati people, municipality of Sítio Novo-MA

Educación escolar indígena e identidad étnico-cultural: un estudio etnográfico en la aldea de Jerusalén del pueblo Krikati, municipio de Sítio Novo-MA

Ismael Acytit Krikati ¹
Faculdade de Educação Santa Terezinha, Brasil.

Aparecida de Lara Lopes Dias ²
Faculdade de Educação Santa Terezinha, Brasil.

Resumo

Este artigo teve como objetivo principal constatar os desafios e as potencialidades da educação escolar indígena na manutenção da identidade étnica e cultural do povo Krikati. A temática estudada enfatizou a relevância da cultura indígena, por meio de práticas educativas e pedagógicas que são transmitidas na educação escolar indígena, seguindo a educação indígena própria. Autores que subsidiaram a fundamentação: Bonin (2012), Dias (2015, 2020), Ferreira (2001), Filho (2010), Freitas (2010), Luciano (2006, 2013), Nascimento (2010). O problema que gerou este estudo foi: como a educação escolar indígena contribui para a identidade étnica e cultural do povo Krikati? A metodologia adotada fundamentou-se nos princípios e características da pesquisa etnográfica (GIL, 2010) ressaltando sua importância na compreensão do objeto de estudo. Foram quatro professores envolvidos na pesquisa de campo. O instrumento de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os resultados apontaram que a educação escolar indígena contribui para a identidade étnica e cultural do povo Krikati de várias maneiras, principalmente, ao incorporar as tradições, histórias e linguagens da comunidade no currículo, essa forma de educação promove o reconhecimento e a valorização da cultura krikati, fortalecendo o sentido de pertencimento entre os alunos. Concluiu-se, portanto, que os professores Krikati da escola Cõhmxiy, embora encontrando desafios estruturais e pedagógicos, atuam como transmissores de saberes ancestrais, fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que respeita e preserva as práticas culturais, contribuindo para a formação de uma identidade sólida e autêntica nas novas gerações.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Saberes ancestrais. Identidade krikati.

¹ Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação Santa Terezinha - Fest. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4052-8210>. E-mail: ismaelkrikati@gmail.com.

² Doutorado em História. Faculdade de Educação Santa Terezinha - Fest. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3953-5326>. E-mail: dlarasarte@hotmail.com.



Abstract

The main objective of this article was to identify the challenges and potential of indigenous school education in maintaining the ethnic and cultural identity of the Krikati people. The theme studied emphasized the relevance of indigenous culture, through educational and pedagogical practices that are transmitted in indigenous school education, following indigenous education itself. Authors who supported the foundation: Bonin (2012), Dias (2015, 2020), Ferreira (2001), Filho (2010), Freitas (2010), Luciano (2006, 2013), Nascimento (2010). The problem that generated this study was: how does indigenous school education contribute to the ethnic and cultural identity of the Krikati people? The methodology adopted was based on the principles and characteristics of ethnographic research (GIL, 2010), highlighting its importance in understanding the object of study. Four teachers were involved in the field research. The data collection instruments were semi-structured interviews and participant observation. The results showed that indigenous school education contributes to the ethnic and cultural identity of the Krikati people in several ways, mainly by incorporating the traditions, stories and languages of the community into the curriculum. This form of education promotes the recognition and appreciation of Krikati culture, strengthening the sense of belonging among students. It was concluded, therefore, that the Krikati teachers at the Cõhmxiř school, despite encountering structural and pedagogical challenges, act as transmitters of ancestral knowledge, which is fundamental to the development of an education that respects and preserves cultural practices, contributing to the formation of a solid and authentic identity in new generations.

Keywords: Indigenous school education. Ancestral knowledge. Krikati identity.

Resumen

El principal objetivo de este artículo fue identificar los desafíos y el potencial de la educación escolar indígena para mantener la identidad étnica y cultural del pueblo Krikati. El tema estudiado enfatizó la relevancia de la cultura indígena, a través de prácticas educativas y pedagógicas que se transmiten en la educación escolar indígena, siguiendo la propia educación indígena. Autores que apoyaron el razonamiento: Bonin (2012), Dias (2015; 2020), Ferreira (2001), Filho (2010), Freitas (2010), Luciano (2006, 2013), Nascimento (2010). El problema que generó este estudio fue: ¿cómo contribuye la educación escolar indígena a la identidad étnica y cultural del pueblo Krikati? La metodología adoptada se basó en los principios y características de la investigación etnográfica (GIL, 2010), resaltando su importancia en la comprensión del objeto de estudio. Cuatro docentes participaron en la investigación de campo. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y la observación participante. Los resultados mostraron que la educación escolar indígena contribuye a la identidad étnica y cultural del pueblo Krikati de varias maneras, principalmente incorporando las tradiciones, historias y lenguas de la comunidad al plan de estudios. Esta forma de educación promueve el reconocimiento y valoración de los Krikati. cultura, fortaleciendo el sentido de pertenencia entre los estudiantes. Se concluyó, por tanto, que los docentes Krikati de la escuela Cõhmxiř, a pesar de encontrar desafíos estructurales y pedagógicos, actúan como transmisores de conocimientos ancestrales, fundamentales para el desarrollo de una educación que respete y preserve las prácticas culturales, contribuyendo a la formación de una identidad sólida. y auténtico en las nuevas generaciones.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Conocimientos ancestrales. Identidad krikati.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena desempenha um papel de grande relevância na manutenção da identidade étnico-cultural, pois se configura como um espaço onde as tradições, línguas e saberes culturais são valorizados e transmitidos às

novas gerações. Contudo, essa educação enfrenta desafios significativos, que se manifestam de maneira distinta em cada comunidade específica.

A motivação para estudar a temática da educação escolar na comunidade indígena Krikati parte da perspectiva de muitos indígenas dessa comunidade, que acreditam que a escola deve ensinar os alunos a aprender a língua portuguesa, a leitura, a escrita e os conteúdos das disciplinas curriculares dos não indígenas. Embora essa visão seja importante, ela pode limitar o potencial da escola como espaço de fortalecimento da identidade indígena.

Neste sentido, reverberar a visão dos professores e professoras Krikati, a partir de suas práticas pedagógicas, pode ser um vínculo de grande importância, não apenas para a comunidade local, mas também para que as autoridades educacionais reconheçam a relevância do período de caça, das festas e dos rituais. Essas práticas não apenas preparam os jovens para a vida em sociedade, mas também celebram e mantêm viva a essência de ser Krikati.

Assim, problematiza-se a seguinte questão: Como a educação escolar indígena contribui para a identidade étnico-cultural do povo Krikati? A educação indígena e a educação escolar indígena apresentam duas dimensões distintas. A primeira se dá na convivência comunitária e é transmitida de forma oral, passando de geração em geração. A segunda se refere à escolarização, que envolve currículos sistematizados, mas sem deixar de considerar a dimensão oral e tradicional da educação indígena.

Embora a educação escolar indígena e a educação tradicional indígena apresentem contextos diferentes, elas são indissociáveis quando se trata de preservar a língua materna, os conhecimentos tradicionais e a preservação ambiental nos territórios. Essas abordagens educacionais se complementam e contribuem para a afirmação da identidade indígena.

Neste contexto, o estudo tem como objetivo constatar os desafios e as potencialidades da educação escolar indígena na manutenção da identidade étnico-cultural do povo Krikati. Para tanto, é necessário compreender as diferentes histórias da educação escolar indígena no Brasil, bem como analisar a formação inicial e continuada de professores indígenas que atuam com interculturalidade e bilinguismo. Adicionalmente, busca-se explorar como os conhecimentos tradicionais são trabalhados e de que maneira a escola na aldeia, em colaboração

com a sociedade, contribui para a construção da identidade krikati.

Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa fundamenta-se nos princípios e características da pesquisa etnográfica, ressaltando sua importância na compreensão do objeto de estudo, segundo Antonio Carlos Gil (2010). Sendo assim, trata-se de uma metodologia voltada para a compreensão das práticas culturais, sociais e políticas de um grupo específico dentro de seu próprio ambiente. Além disso, este estudo apresenta as etapas e técnicas da Análise de Conteúdo, conforme descrito por Laurence Bardin (2011).

Os participantes da pesquisa são quatro professores indígenas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Cõhmxiřy, localizada na aldeia Jerusalém do povo Krikati, no município de Sítio Novo.

Para fundamentar, dialoga-se com diversos autores, incluindo Marta Rosa Amoroso (1998), Iara Tatiana Bonin (2012), Aparecida de Lara Lopes Dias (2015, 2020), Mariana Kawall Leal Ferreira (2001), Florêncio Almeida Vaz Filho (2010), Ana Elisa de Castro Freitas (2010), Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006, 2013), Rita Gomes do Nascimento (2010) e Rita Maria Gonçalves de Oliveira (2023), entre outros. O artigo está estruturado em seções que, inicialmente, apresenta uma introdução, seguida pelo segundo capítulo que traça um panorama histórico da educação escolar indígena. Este capítulo inclui um subcapítulo dedicado aos avanços e retrocessos na educação dos povos indígenas, enfatizando os desafios enfrentados e as conquistas realizadas, além das leis que asseguram o direito à educação escolar indígena.

O terceiro capítulo apresenta-se a especificidade do povo Krikati, incluindo a localização do território e os professores que participaram da pesquisa. Ele aborda o processo educacional na escola Cõhmxiřy, apontando desafios específicos e necessidades, com destaque para a própria educação Krikati.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: recorte histórico

A historicidade da educação escolar indígena remonta aos primeiros contatos entre os povos indígenas e os colonizadores europeus. As primeiras iniciativas educacionais voltadas para os indígenas foram realizadas por

missionários católicos, como os jesuítas e os capuchinhos, que estabeleceram escolas nas missões para catequizar e instruir as populações indígenas. Essas escolas tinham como objetivo a transmissão dos valores cristãos e europeus, em detrimento das culturas e tradições indígenas.

Para compreender melhor estas ações na educação escolar para os indígenas, como exemplo real, aqui nos remetemos ao recorte histórico voltado para o estado Maranhão nos anos iniciais da República, quando uma Missão Capuchinha foi enviada para ajudar a população católica e trabalhar na evangelização dos povos indígenas, especificamente, junto com povo Tenehara/Guajajara (OLIVEIRA, 2023).

Nesse contexto, vamos compreender a ação da Igreja e as relações que foram desenvolvidas pelos frades capuchinhos com os povos indígenas no Maranhão, pois a Missão, no seu projeto de atenção, esteve relacionada diretamente com povos indígenas na região do Alto Sertão Maranhense. Segundo Rita Maria Gonçalves de Oliveira (2023, p. 16), as cidades da Barra do Corda e Grajaú foram dois relevantes palcos de presença dos capuchinhos.

O Superior da Missão dos capuchinhos lombardos, Frei Carlos de San Martins Olearo, tinha como propósito fundar uma missão entre os indígenas, projeto que colocou em prática principalmente com a criação da colônia São José da Providência, e a fundação de um internato indígena feminino. A missão tinha como objetivo principal atender as famílias das aldeias próximas. Para isso, foi fundado na colônia o Instituto Indígena Feminino (1899), dois dias após a chegada das capuchinhas de Gênova, também em Alto Alegre. A motivação e estímulo para esta nova ação, foi o êxito alcançado com a criação do instituto masculino em Barra do Corda, quatro anos antes, em 1895.

Segunda a autora, o povoado Alto Alegre foi fundado pelos frades capuchinhos, área localizada nos municípios de Jenipapo dos Vieiras, Barra do Corda e Grajaú. Que na verdade, era uma fazenda onde foi instalada a colônia, denominado de São José da Providência. A localização escolhida tratava-se de área rural, escolhida estrategicamente para fundação de Instituto, onde ações dos capuchinhos seriam desenvolvidas. Pois também em volta da colônia, estavam as aldeias do povo Guajajara.

A colônia São José da Providência tinha como objetivo transforma-se em um centro de evangelização dos indígenas e agrícola. Para Oliveira (2023, p. 18), “a evangelização de indígenas foi um dos objetivos da Missão Capuchinhas do

Maranhão – ação catequético – pedagógico – e ao escopo do projeto civilizatório da sociedade Nacional”. Como já foi dito, a Missão dos Capuchinhos tinha como objetivo claro em relação aos indígenas, com intuito de catequizá-los utilizando a educação escolar.

Amoroso (1998), anterior a Oliveira (2023), lembra o papel dos jesuítas nas iniciativas de educação escolar no período de colonização impostas para os indígenas, e que este modelo de ensino transmitiria para seus sucessores neste campo. Assim os capuchinhos deram continuidade as ações com os indígenas no Maranhão.

Os capuchinhos desenvolveram a ação catequética principalmente com as crianças jovens indígenas. Pelo fato de eles apresentarem a facilidade em adquirir novos aprendizagens, ao contrário dos adultos, que recusavam receber este tipo de ensino. Para esse processo de ensino, as crianças indígenas eram separadas dos pais e levados para o Instituto, para aprenderem novos costumes e cultura (OLIVEIRA, 2023).

O Instituto masculino estava localizado na Barra do Corda e o Instituto feminino em Alto Alegre. Em ambos, as ações educativas eram voltadas para meninos e meninas indígenas, na sua maioria Guajajara, que tivessem quatorze anos de idade (OLIVEIRA, 2023).

Segundo a autora, em acordo com regulamento da Missão Capuchinho, as crianças recebiam ensinamentos básicos do catecismo e instrução básica de ler, escrever e contar, assim como habilidades práticas como agricultura, costura, sapataria, ofícios de carpintaria, alfaiataria, olaria. Os missionários ensinavam falar a língua portuguesa, além de introduzirem elementos da cultura europeia, como música, arte, culinária, vestimenta, e outras atividades que poderiam ser úteis para o sustento da comunidade ou para integrá-los ao mercado de trabalho.

A língua portuguesa era vista como uma ferramenta para facilitar a comunicação entre os missionários e os próprios indígenas, possibilitando a difusão da fé católica, e a transmissão de conhecimentos considerados relevantes para a civilização segundo os padrões europeus. O ensinamento da língua portuguesa pela Missão Capuchinha reafirmava seu objetivo principal que era de facilitar a catequização e integração dos indígenas na sociedade nacional. Ao aprender a língua portuguesa, os indígenas poderiam ter acesso aos ensinamentos

religiosos, bem como participar de atividades econômicas e administrativas. Os missionários incentivavam os indígenas a aprenderem a língua falante dos missionários, bem como a adotarem vestimentas, hábitos alimentares e comportamentos considerados "civilizados" pelos europeus.

Assim, o instituto ia desenvolvendo o seu papel importante na evangelização e civilização, acreditando na possibilidade de as crianças indígenas deixarem de viver a sua própria cultura na aldeia, juntamente com os seus pais. Dessa forma, o ensinamento da língua dita "majoritária" fazia parte de um processo mais amplo de aculturação e dominação cultural que visava transformar as sociedades indígenas de acordo com os interesses e perspectivas dos colonizadores (capuchinhos).

Com relação aos capuchinhos, três ideias estiveram presentes no que diz respeito à catequese dos índios: (a) a premissa de que os índios não detinham capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores a suas culturas originais; (b) a constatação de que os índios eram irredutíveis, não mudariam nunca, mesmo vivendo a situação de aldeamento e; (c) a avaliação de que o estágio de selvageria em que se encontravam não permitia o aprendizado, somente a imitação (AMOROSO, 1998 s/p).

Amoroso (1998) afirma que os próprios capuchinhos duvidavam da capacidade intelectual dos indígenas, que estes não aprendiam a complexa perspectiva civilizatória ensinada. E ainda enfatiza, que a presença dos não indígenas nos aldeamentos, poderia fazer com que os indígenas deixassem de lado o modo de viver. Isso constava no Decreto nº. 426 Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios d o ano de 1845, da Ordem Menor dos Frades Capuchinhos, que assinalava em seu Art. 1º que cabiam aos missionários "7º - inquerir onde há índios, que vivão em hordas errantes". Dessa forma, buscavam fixar os indígenas em um só local para que houvesse convivência e, assim, eles aprendessem novos costumes, modo de trabalho e a falar a língua portuguesa, via educação escolar (AMOROSO, 1998).

Os capuchinhos estabeleciam horários para as atividades diárias, como trabalho nos campos, buscando impor uma disciplina rígida na rotina dos indígenas. Assim, quando as descumprissem, os indígenas sofriam castigos físicos (OLIVEIRA, 2023). Essas abordagens frequentemente geraram conflitos, oposições e consequências prejudiciais para as culturas e identidades dos povos indígenas, que se viram forçados a renunciar suas crenças e costumes tradicionais. Assim, foram forçados a adotar a fé católica, envolvendo-se em rituais religiosos e

recebendo sacramentos como o batismo.

Se pode afirmar que a relação entre os capuchinhos e os indígenas era complexa e multifacetada, sendo assim não pacífica ou benéfica. Eles viam os indígenas como 'povos a serem civilizados' e integrados à sociedade nacional. Neste sentido, a imposição da cultura europeia, a proibição de práticas culturais e tradicionais e a violência física exercida pelos missionários resultaram em conflitos e resistências por parte dos indígenas.

É fundamental ressaltar que a Missão dos Capuchinhos no Maranhão, assim como outras missões em diferentes estados do Brasil, estava inserida em um contexto mais abrangente de colonização e exploração dos povos indígenas. Nessa dinâmica, os interesses econômicos, políticos e religiosos se entrelaçavam, contribuindo para a subjugação dessas comunidades. A interação entre os missionários capuchinhos e os indígenas exemplifica as complexas relações de poder, dominação e resistência que caracterizaram a história da colonização indígena no Brasil.

2.1 Avanços e retrocessos da educação escolar indígena

A educação escolar indígena passou por vários processos históricos marcantes, divididas em quatro fases diferentes. Desde o primeiro contato entre colonizadores europeus e povos indígenas até na atualidade. Nesse processo de escolarização, podemos destacar as lutas, conquistas e desafios.

A promulgação da CF, em 1988 foi, um marco importante para a educação escolar indígena, que contribuiu para o reconhecimento e proteção de modo claro as diversas culturas dos povos indígenas. A partir de então, o Estado não mais regulamentou a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Sua responsabilidade passou a ser de assegurar o respeito às diferenças, marcando uma mudança radical em suas práticas, que antes visavam principalmente à assimilação. Assim, podemos dizer que estes acontecimentos marcaram a quarta fase.

A partir da CF, notou-se avanços significativas para povos indígenas do país, inclusive na área de educação. Lei importante que afirma que a educação é direito público, admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos

distintos, e por meio de culturas próprias, como a CF/1988 no seu Art. 231, no qual os indígenas são reconhecidos pela sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. Anterior a este artigo, o Art. 210, especifica claramente a valorização e “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BONIN, 2012, p. 36).

Segundo Bonin (2012), os processos de aprendizagem próprios das escolas indígenas significam que cada povo recria, em suas localidades específicas, suas práticas pedagógicas e suas maneiras de ensinar e aprender. Não existe uma única forma de ensinar; cada povo indígena possui uma cultura distinta das demais.

Reconhece-se, ainda, como um avanço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), que reafirmou a ideia constitucional. A LDB contém dois artigos específicos voltados para a educação escolar indígena. O primeiro deles, o Art. 78, destaca a “oferta da educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com o objetivo de promover a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”. O segundo, Art. 79, preconiza que a União apoiará tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, com objetivo de “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena” e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”. A LDB também estabelece que as escolas indígenas devem ser administradas por suas próprias comunidades, promovendo a autonomia e o protagonismo indígena na gestão educacional.

Outro documento a ser mencionado é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, dedicado à educação escolar indígena, que possui 21 objetivos e metas. Dentro destas, inclui a formação inicial e continuada de professores indígenas. A formação que se refere na PNE, “deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; capacitar para o ensino bilíngue” (BONIN, 2012, p. 40).

É necessário levar conta a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, é um importante instrumento internacional que reconhece os direitos dos povos indígenas em

relação à educação nos seus Artigos 26 e 31. Ela defende que os povos indígenas devem participar ativamente na formulação das políticas educacionais que os afetam, garantindo que suas culturas se reflitam no currículo escolar (BONIN, 2012).

Ressalta-se também, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) de 2009. Trata-se de um espaço de diálogo e construção coletiva, com a participação de indígenas que se reúnem para debater problemas enfrentados na educação escolar indígena. A conferência promove a troca de experiências e saberes, permitindo que as vozes dos povos indígenas sejam ouvidas e consideradas nas decisões que afetam suas vidas e suas culturas. A CONEEI aprovou modelo de educação escolar indígena já existente e implantação dos territórios etnoeducacionais, garantindo o protagonismo indígena nessa dimensão.

Os avanços na educação escolar indígena são sustentados por leis, que busca assegurar direitos fundamentais e promover a valorização das culturas indígenas, mas ainda, insuficiente para múltiplas práticas e experiências (BONIN, 2012). No entanto, ainda existem desafios significativos relacionados à implementação real dessas leis. A educação escolar indígena no Brasil enfrenta uma série de desafios que, em muitos casos, têm levado retrocesso agravando problemas, em vez de avanços.

Embora existam diretrizes que buscam respeitar a cultura e a língua dos povos indígenas, muitas vezes essas propostas não são traduzidas em ações concretas nas escolas. A formação de professores indígenas, por exemplo, ainda é insuficiente. Apesar das intenções de criar programas específicos para capacitar educadores que compreendam as particularidades culturais, muitos professores não recebem o suporte necessário para atuar de forma eficaz.

Outro fator que contribui para a estagnação é a falta de investimentos adequados em infraestrutura escolar. Muitas escolas indígenas operam em condições precárias, com ausência de materiais didáticos específicos, merenda escolar, professores indígenas, água, agentes como merendeiras, geladores e vigilâncias, carteiras, refeitórios, acesso à tecnologia e ambientes adequados para o aprendizado. Essa realidade limita as possibilidades de um ensino de qualidade.

Além das dificuldades estruturais, é importante ressaltar que, mesmo com o

reconhecimento dos direitos dos povos indígenas pela CF de 1988, essas comunidades continuam a enfrentar ameaças e mortes em decorrência da invasão de seus territórios por fazendeiros e produtores de agronegócios. Essa situação não apenas agrava as condições de vida, mas também impacta diretamente a educação, uma vez que a instabilidade e a insegurança afetam a rotina escolar.

Ademais, os povos indígenas ainda enfrentam discriminação e preconceito, especialmente aqueles que estão mais próximos de grandes cidades, onde seus territórios demarcados são frequentemente diminutos. Um exemplo disso pode ser observado no Sul do Brasil, onde essas comunidades se veem em uma guerra constante com o povo branco (cohpê catiji) (FREITAS, 2012). Essa realidade enfraquece diretamente a vida indígena em vários âmbitos, incluindo a educação escolar indígena, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão.

Os retrocessos na educação escolar indígena evidenciam diversas falhas nas propostas desenvolvidas para atender às necessidades desses povos. A escassez de recursos adequados, currículos descontextualizados, resistência cultural e desigualdade no acesso à educação são questões que demandam atenção imediata. Urge que o governo repense sua relação com os povos indígenas, adotando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, que reconheça e valorize as culturas e saberes indígenas.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE INDÍGENA KRIKATI: resultados e discussões

Como todos os povos Timbira, Krikati pertence tronco linguístico Macro-Jê, da língua jê. Uma tradição que ainda se preserva na organização social do povo Krikati é a corrida com tora, esta acontece dependendo da ocasião, seja nas festas tradicionais e período de luto (DIAS, 2020). A corrida com a tora não se trata de apenas uma competição entre partidos de cima e partido de baixo, mas uma forma de honrar o seu povo, o seu clã, e sua ancestralidade.

Historicamente, os Krikati foram os primeiros habitantes das margens do rio Tocantins. São identificados de várias formas: Poncatgê, Pôkateye, Pivocamecran, Pivoca, Caracaty e Krikati. Krikati significa “Aldeia Grande” sendo, os mesmos, pertencentes ao povo Timbira. Timbira significa “os amarrados”. Esse último nome foi dado pelo etnólogo Nimuendajú pelo costume dos índios em amarrar embira na munheca, tornozelo, pescoço,

etc. Costume que até hoje é preservado (DIAS, 2022, p. 12).

A dança e a música são de suma importância em suas festas tradicionais, sendo usadas para marcar eventos importantes, como o ciclo agrícola e rituais de passagem. Pinturas corporais, ornamentos e artesanatos também são elementos culturais fortes, simbolizando identidade. As festas tradicionais mais comuns realizadas pelo povo Krikati são as festas do Ëhjcreere (Ceveiro) e Ruurut (Esteira), onde os adolescentes passam pelo ritual de passagem da puberdade, com o objetivo de formar novos(as) guerreiros(as), homens e mulheres. Outra festa tradicional é a festa do Wy'ty cateh, um ritual de passagem para as meninas.

Cada aldeia krikati possui um cacique e um vice, escolhidos pela comunidade para a organização interna e externa. A aldeia tem formato circular, com caminhos que levam à locomoção das pessoas de suas casas para o centro, chamado de Pátio (lugar sagrado para a realização de cantorias, rituais e reuniões da comunidade com o cacique), onde são tomadas as decisões sobre atividades comunitárias.

A relação dos Krikati com a terra é sagrada. Eles vivem em harmonia com a natureza, respeitando os ciclos naturais e utilizando os recursos de maneira sustentável. Essa conexão profunda com o meio ambiente reflete-se em suas práticas agrícolas, na caça e na pesca. Sempre respeitando ciclos certos de fazer a roça para plantio, período certo para caça e pesca em coletividade. Preservando e usufruindo daquilo que mãe terra oferece. Pois trata-se de respeitar os rios, matas, animais, árvores frutíferas, plantas medicinais no território.

O Território Indígena Krikati está localizado nos municípios de Montes Altos, Sítio Novo, Lajeado Novo e Amarante. Território com bioma cerrado, com vegetação predominante de Floresta Estacional Decidual e Savana e 1.670 de população (Instituto Socioambiental, 2022). Atualmente no território são distribuídas as aldeias: São José, Raíz, Recanto dos Cocais, Campo Alegre, Jerusalém, Cýpej, Rõhu, Arraia Rõcu'teh, Arraia Rõcy, Aruj, Karakati, Pihýre, Cocalinho Cu'capru e Hutehxamxý.

Dentro de um limite geográfico, o contexto, que envolve este estudo, é o da aldeia Jerusalém localizada no município de Sítio Novo, fundado em 2010, o qual conta com a Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Cõhmxiřý, com 4

professores todos no regime de contrato, seja do governo do Estado como da prefeitura local.

Em se tratando de denominações, definiu-se através do Termo de Consentimento que os sujeitos envolvidos na pesquisa sejam identificados pela denominação de professor (a) seguido dos nomes indígenas: Pryj, E'huc, Cohhi e Ropcwyl.

A professora Pryj Krikati tem 45 anos e atua há 18 anos na docência. É formada em Magistério Convencional e em Licenciatura Intercultural Indígena – Ciência da Natureza pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

A professora E'huc é formada em Magistério Convencional e hoje acadêmica de Licenciatura Intercultural Indígena – Ciência da Natureza. Atuou 6 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e hoje atua há 7 anos na Educação Infantil pelo município local.

Professor Cohhi tem 45 anos e atua há 20 anos na docência. E também atua até hoje como cacique na aldeia Jerusalém. Formado no ano de 2021, em Licenciatura Intercultural Indígena: Ciência da Linguagem.

Ropcwyl também é professora de Educação Infantil. Atua pelo município junto a professora E'huc. Formada em Magistério Convencional, atualmente tem 27 anos de idade e 3 anos na docência.

Quanto as perguntas que orientaram a pesquisa, optou-se por apresentar o conteúdo através das falas dos próprios participantes, além de realizar uma síntese que destaque os pontos principais contidos nas respostas. Essa abordagem permite uma vivência mais rica e autêntica das experiências dos participantes, garantindo que suas vozes sejam amplamente ouvidas e respeitadas no contexto da análise.

Para análise dos dados obtidos, foi escolhido, segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo. Para este autor, “a análise do conteúdo é um conjunto de ferramentas metodológicas em constante aperfeiçoamento, aplicáveis a discursos variados”.

A questão que norteia a discussão está relacionada à identidade. Para Florêncio Almeida Vaz Filho (2010, p. 129), “são os costumes e determinadas práticas culturais herdadas dos antepassados que legitimam a reivindicação identitária dos indígenas.” Assim, identidade indígena é uma construção complexa e

diversa, que se fundamenta em múltiplos aspectos culturais, históricos e sociais. Essa identidade tem sido continuamente ameaçada por processos de colonização, violência e desrespeito histórico. A imposição de culturas externas e o apagamento de tradições ameaçam a sobrevivência dessas culturas, gerando prejuízo entre a preservação da ancestralidade e a adaptação ao mundo moderno. Mesmo diante dessa pressão, muitos povos indígenas resistem e reafirmam suas identidades por meio da revitalização cultural, do fortalecimento da língua, da luta pela terra e da reafirmação de suas tradições e costumes.

Que essa identidade indígena está relacionada não só apenas às lembranças de seus antepassados indígenas, mas, principalmente, um modo de subsistência herdados deles que está fundado no extrativismo e na produção diária de alimentos, seja na caça, na pesca ou na agricultura (FILHO, 2010, p. 129).

Segundo autor, identidade está relacionada diretamente com práticas culturais, herdadas dos antepassados. Nessa compreensão, como exemplo de uma dessas práticas, inclui a língua materna falada no dia a dia na aldeia, entre outros. Deste modo, professor Cohhi afirma que identidade indígena krikati: É você ser um indígena que conhece sua língua materna tanto na oralidade quanto na escrita”.

A identidade do povo Krikati, parte do grupo linguístico Jê, é marcada por uma rica herança cultural. Pois essa herança cultural é fundamental na vida dos Krikati, pois trata-se elemento importante de ser valorizado pelo seu povo. A escola indígena foi pensada nessa perspectiva, como meio de fortalecer a cultura como todo. Pois a escola integra essa prática cultural no cotidiano na escola indígena. A escola Cõhmxiirĩ, neste sentido, se organiza desta maneira: "primeiro, começamos o dia com saudações (temreh me) na língua materna. Depois, passamos para o português. A atividade tem que seguir essa ordem: primeiro na língua materna, e depois em português” (PROFESSORA E'HUC).

Essa é uma das práticas que podem diferenciar educação escolar dos indígenas da educação escolar dos não indígenas. A professora E'huc destaca a importância de aprender tanto a língua materna quanto a língua portuguesa, pois isso favorece a comunicação com pessoas da sociedade tradicional, assim como em contextos nacional e internacional.

Em relação à manutenção da identidade, Baniwa (2013. p. 106) afirma que: “escola indígena é a de instrumento de transmissão, de produção e reprodução de

um conjunto saberes e valores necessários e desejados por um determinado povo Indígena”. Na educação diferenciada, os próprios professores indígenas desempenham um papel fundamental, pois são eles que compreendem de maneira profunda a cultura, os valores, as tradições e as necessidades de suas comunidades. Para esse processo, a formação de professores indígenas é importante, pois parte da vivência e modo de ser e estar na aldeia. Nessa concepção, o papel do professor no processo de ensinar e aprender é contribuir com a identidade étnico-cultural, pois estas expectativas se encontram nos conteúdos e nas práticas do professor em espaços escolares e fora delas.

Para Rita Gomes do Nascimento (2010, p. 40), na prática escolar, “essas atividades consistem no ensino do que seria a “cultura indígena”, visando a sua reprodução e ressignificação”. Compreende-se, a partir de então, que esses professores não apenas transmitem conhecimentos acadêmicos, mas também preservam e fortalecem a identidade étnico-cultural de seu povo, garantindo que o processo educativo respeite e valorize as especificidades de suas tradições e modos de viver.

A professora Ropcwj revela a urgência em preservar e transmitir a cultura indígena, destacando a necessidade de valorização dos saberes locais dentro do contexto educativo, por isso, citou um dos principais desafios enfrentados na educação escolar da aldeia: “O nosso calendário escolar não é reconhecido e respeitado pelo sistema, o que é um grande desafio”. Outro desafio: “Nossa escola não possui carteiras suficientes e carece de muitos recursos, como merenda e água (PROFESSORA PRYJ).

Tanto a fala Ropcwj quanto da professora Pryj, engloba todo desafio e dificuldade encontrada na realidade da escola Cõhmxiřy, como de muitas escolas indígenas no geral. Falta de calendário próprio da escola que respeite período de festas tradicionais, caça e pesca, falta de infraestrutura, merenda escolar, recursos didáticos e apoio pedagógico.

Falta, ainda, uma qualificação contínua e específica de professores indígenas, com profissionais que conheçam a cultura dos envolvidos e que estejam devidamente formados e capacitados para atuar no processo educacional da educação escolar indígena. Embora essa seja um dos desafios mais críticos a serem enfrentados, também representa uma fonte de grande esperança e

transformação. Como a professora E'huc expressa seu sentimento de esperança:

Minhas esperanças para a educação escolar indígena no futuro são de que a escola seja composta apenas por professores indígenas, todos trabalhando juntos. É essencial que haja um secretário que compreenda a importância da história, geografia e ciências, e que cada matéria tenha um professor preparado para ensinar. O trabalho na escola deve ser prático e voltado para a realidade indígena, para que possamos promover uma verdadeira mudança na educação.

A fala da professora E'huc enfatiza a importância de professores indígenas preparados para cada componente curricular. Nesse contexto, professores indígenas que compartilham a mesma origem e identidade de seus alunos, criam-se um ambiente escolar mais acolhedor e empoderador, onde as crianças e jovens indígenas podem se considerar e se sentir pertencentes, pois a educação indígena não segue exclusivamente o formato ocidentalizado de ensino, ao contrário, ela transmitida de forma oral, prática e comunitária, onde o aprendizado acontece não apenas dentro da escola, mas também nas vivências cotidianas, nas rodas de conversa, nos rituais e nas práticas produtivas da comunidade.

A educação krikati não é diferente, acontece na oralidade, imitação e observação e na prática. Segundo a professora Ropcwyl, “a educação indígena krikati, para mim, acontece de forma oral, onde os pais ensinam os filhos dentro de casa”. Professora Pryj enfatiza que “é importante ensinar os jovens a respeitar as idosas, as crianças e as mulheres, pois isso é uma parte fundamental da educação que se transmite de pais para filhos”. A professora E'huc destaca que “é preciso respeitar a cultura e os mais velhos, e esse respeito começa dentro de casa, com a família toda”.

Diante desse contexto, a educação escolar indígena krikati deve estar alinhado à tradição do seu povo, vai além do aprendizado convencional; ela deve integrar os saberes tradicionais e práticas culturais à formação dos jovens. As crianças são incentivadas a aprender sobre suas raízes, a história do seu povo e a diversidade de vida que as cercam. Por meio de histórias, canções, danças e rituais, os alunos absorvem valores fundamentais como solidariedade, empatia e a importância do coletivo (DIAS, 2020).

A partir do que foi aqui discutido e analisado, a educação escolar indígena deve ser um espaço de diálogo intercultural, onde conhecimentos e práticas de

diferentes culturas possam se encontrar e se enriquecer mutuamente. Isso não só ajuda a combater preconceitos e estigmas, mas também proporciona uma visão mais ampla e inclusiva do mundo, preparando os jovens para serem cidadãos conscientes e críticos, que respeitam a diversidade em todas as suas formas. Dessa maneira, a educação escolar krikati se torna uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos que não apenas entendem seu papel na sociedade, mas que também atuam como agentes de manutenção de suas tradições e cultura de seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constatou os desafios e as potencialidades da educação escolar indígena na manutenção da identidade étnico-cultural do povo Krikati. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível compreender a história das políticas e das práticas educacionais direcionadas aos povos indígenas no Brasil, assim como refletir sobre as transformações e permanências que moldaram o atual cenário da educação escolar indígena.

Neste sentido, destaca-se que as ações educativas no contexto krikati ocorrem por meio de uma pedagogia própria, que inclui práticas de oralidade, escrita, tradição e ritual. Constatou-se que, na escola Cõhmxiřy, os professores trabalham de forma bilíngue e intercultural, promovendo a articulação entre conhecimentos tradicionais e universais.

Um aspecto fundamental dessa abordagem é o ensino por meio da língua materna, que se configura como elemento principal de identidade. Na escola Cõhmxiřy, a prática cultural está presente na rotina escolar, onde os conteúdos e atividades são inicialmente transmitidos em língua materna e, posteriormente, em língua portuguesa. Essa prática evidencia a valorização e priorização da primeira língua falada e, conseqüentemente, fortalece a identidade étnica dos alunos.

A inclusão da cultura krikati no currículo escolar é um fator que fortalece essa identidade. De acordo com os dados contextuais da pesquisa, os professores abordam conteúdos relacionados ao povo Krikati, ensinando os jovens a realizar artesanatos que permeiam a convivência da comunidade e os rituais. Além disso, os participantes da pesquisa relataram que os professores envolvem os alunos na participação de cantorias e no aprendizado com os mais velhos, respeitando e

valorizando as tradições, rituais e práticas culturais do povo Krikati.

Entretanto, a escola Cõhmxiř enfrenta desafios significativos, comuns a muitas escolas indígenas no Brasil. A pesquisa revelou que a escola não possui carteiras suficientes e carece de recursos, como merenda e água. Esse contexto dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que a alimentação e a hidratação são essenciais para o aprendizado. Além disso, a escola padece da falta de materiais didáticos adequados e da carência de professores capacitados, o que representa um desafio a ser superado.

Por outro lado, a voz que ressoa dos professores é a de que a educação escolar indígena contribui para a autonomia do povo Krikati, permitindo-lhes gerenciar seu próprio desenvolvimento, o que se relaciona ao empoderamento cultural e à sustentabilidade da comunidade.

Conclui-se, portanto, que a valorização e a reverberação das práticas pedagógicas das professoras e professores Krikati, enraizadas na tradição e nos costumes da comunidade, desempenham um papel significativo na educação das novas gerações. Essa abordagem não apenas prepara os jovens para a vida em sociedade, mas também fortalece sua conexão com a ancestralidade e com os valores que definem sua identidade. Ao reconhecer a importância dessas práticas e integrá-las ao currículo escolar, cria-se um meio poderoso de resistência cultural e reafirmação da essência de ser Krikati.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de Hábito:** Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. 1998. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6kDcyHkgsRjqH3SLVkJbFWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de jun. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação para manejo do mundo:** entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 2ª reimpressão da 1. ed. Edições 70, 2011.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília-DF: Senado, 2008.

BRASIL. **Convenção nº 169 da OIT** - Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em: 08/11/2024.

BRASIL. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>. Acesso em: 08/10/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 30/08/2024.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Ėhkreere' Catiji**: ritual de iniciação à vida adulta dos Krikati. Mudanças e (re)significações (séculos XIX e XX). Tese. (Doutorado em História). São Leopoldo, RS. 220f. UNISINOS, 2020.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilíngue**. Dissertação. (Mestrado em Ensino). Lajeado, RS. 114f. Centro Universitário Univates, 2015.

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. São Paulo: Global, 2001.

FILHO, Florêncio Almeida Vaz. Povos Indígenas e Etnogêneses na Amazônia. In: Luciano, G. S; OLIVEIRA, J. C; HOFFMANN, M. B. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2022. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3737#demografia>. Acesso em: 24/09/ 2014.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Performances e experiências de Etnicidade: práticas pedagógicas tapeba. In: LUCIANO, G. S; OLIVEIRA, J. C; HOFFMANN, M. B. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010.

OLIVEIRA, Rita Maria Gonçalves de. **Frei Lourenço de Alcântara**: um capuchinho entre os indígenas do alto sertão maranhense (1910-1935). Tese. (Doutorado em História). São Leopoldo, RS, 2023. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12954>. Acesso em: 10/06/2024.