



A Educação Apinayé: resultados de oficinas e observações na escola Mariazinha¹

Thelma Pontes Borges²

Miguel Pacífico Filho³

Resumo: A escolha dos povos Apinayé e da escola Mariazinha ocorreu em função da publicidade nacional do péssimo resultado desta escola na prova do ENEM/2009. Em decorrência de um interesse bilateral, tanto nosso como dos professores indígenas de tentar entender o ocorrido, realizou-se durante uma semana uma série de atividades que permitissem identificar fatores de compreensão dessa situação. Dessa forma, entre as atividades previstas realizamos uma oficina de grupo, que tinha como objetivo mobilizar os professores indígenas e não indígenas para que estes pudessem identificar questões ligadas ao processo educativo e de funcionamento da escola/aldeia. Após o trabalho, chegamos a algumas categorias propostas pelo grupo: alfabetização e currículo; divergências entre os professores índios e não índios; professor polivalente; professor indígena; falta de material didático e de apoio; transporte, estrutura e recursos; trabalho infantil; alcoolismo e doenças sexualmente transmissíveis. Apesar de percebermos algumas medidas na tentativa de reversão desses problemas, existe a necessidade de buscar uma integração entre a comunidade indígena, os professores não índios e os governos, na tentativa de tornar o espaço-subjetivo escolar em local de construção de representações do povo apinayé, auxiliando na identidade de sua cultura, no fortalecimento de sua língua e na mediação dos debates políticos.

Palavras-chave: educação, Apinayé, alfabetização.

The influence of Augusto Comte philosophy in the Brazilian legal education: a short historical outline

Abstract: The choice of the Apinayé people and specifically the school Mariazinha occurred because of the publicity that was given to the result of this school in the exam ENEM/2009. As a result of a bilateral interest, both interest, our and the indigenous teachers, to try to understand what happened, it was held for a week a series of activities to allow us identify and understand the factors of that situation. Thus, among the planned activities we held a group workshop, which aimed to mobilize indigenous and non-indigenous teachers so they could identify issues related to the educational and school/village process. After these activities, we come to some categories

¹ Primeira versão apresentada no livro ALBUQUERQUE, Francisco E. (org.) A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural. Goiânia: Puc de Goiás, 2011.

² Professora de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins/Araguaína. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestre em Educação pela UNICAMP. Graduada em Psicologia pela UNESP. E-mail: thelb@terra.com.br

³ Professor de História da Universidade Federal do Tocantins/Araguaína. Doutor e Mestre em História pela UNESP. Graduado em História pela UFOP. E-mail: miguilim01@terra.com.br

proposed by the group: literacy and curriculum; differences between indigenous and non-indigenous teachers; multipurpose teacher; indigenous teacher; lack of teaching materials and support; transportation, structure and resources; child labor; alcoholism and sexually transmitted diseases. Although we realize some actions in effort to reverse these problems, there is a necessity to seek integration among the indigenous and the non-indigenous teacher community and governments attempting to make the school-subjective space on the construction site of representations of Apinayé people, supporting the identity of their culture, in strengthening their language and in mediating the political debates.

Keywords: education, Apinayé, literacy.

Pretendemos com esse texto apresentar o estudo de caso de uma escola numa aldeia Apinayé que obteve no ENEM/2009 a pior nota nacional. Tal fato levou os indígenas a procurar auxílio para entender o que estava acontecendo. Para compreender o trabalho desenvolvido primeiro faremos uma breve caracterização da escola Apinayé, na sequência a descrição de como o trabalho foi realizado, com a utilização de dinâmica de grupo e, finalmente a apresentação dos pontos diagnósticos ressaltados pelos participantes como possíveis formas de compreensão da própria realidade.

Caracterização da escola Apinayé

O estado do Tocantins oferece, através de sua Secretaria de Educação, cento e quatro escolas para alunos provenientes de cento e quarenta aldeias das etnias Krahô, Xambioá, Apinajé, Karajá, Javaé e Xerente. Esses povos ocupam suas terras nas mais diversas regiões do Tocantins. A aldeia São José, local onde se encontra a escola Mariazinha, localiza-se na região do Bico do Papagaio, no município de Tocantinópolis – TO. Os Apinayé já foram contextualizados por autores como Nimuendaju (1983), Roberto Da Mata (1976), Albuquerque (2007), entre outros, que demonstraram os diversos conflitos pelos quais passaram na luta pela terra, na sobrevivência de seu povo, na manutenção de sua cultura e língua. Hoje vivem em terras demarcadas e passam por um processo de aumento populacional. Contam com 257 indígenas falantes da língua materna, que garantem que as novas gerações cresçam falando Apinayé, apesar disso o casamento com não índios vem ao longo do tempo descaracterizando sua cultura

esta aldeia vem ao longo dos anos, por contato com a sociedade envolvente, perdendo seus aspectos socioculturais e linguísticos, pois não pratica mais a corrida da tora, da flecha, as festas da batata, do milho, dentre outras (Albuquerque, 2011, p.42).

A escola Mariazinha é atendida pela política estadual em que foi concebida a construção de uma escola com arquitetura moderna, espaços amplos, incluindo biblioteca, cozinha, sala de professores e de coordenação, alojamento masculino e feminino e sala com computadores. Tem um total de aproximadamente 420 alunos, atendendo da 1º série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, e conta com toda equipe de professores, diretor, coordenador, merendeira, ajudantes, a maior parte, indígenas da própria aldeia. Até a 3º série, o ensino da escrita da língua materna é feito por professores indígenas Apinayé e o ensino da língua portuguesa vem na sequência, seguindo os parâmetros curriculares nacionais que privilegiam uma educação bilíngue (Albuquerque, Apinayé, Apinayé, 2011).

Tanto os indígenas como os não indígenas consideram que a escola tem um papel crucial no que tange a perpetuação da língua Apinayé, que antes, somente oral, agora, escrita, tem seu registro ensinado às gerações mais novas. Além da sobrevivência da língua consideram que o aprendizado da escrita e da língua portuguesa permite conhecer nosso universo de forma a lutarem por seus direitos sem mediadores. O uso da língua portuguesa é assim considerado um instrumento de luta e resistência pelos seus direitos e cultura.

Povo sobrevivente das mais diversas formas de violência sofridas ao longo de sua existência, os Apinayé convivem no momento com maneiras simbólicas de desqualificá-los pela educação. Isso ocorre, entre outras maneiras, pela utilização de instrumentos pouco ou nada adequados à sua realidade, como material didático e livros preparados pela sociedade não indígena e por avaliações que desconsideram culturalmente suas vivências e seus conhecimentos.

Escolha da escola Mariazinha e Oficinas Diagnósticas

A escolha dos povos Apinayé e especificamente da escola Mariazinha ocorreu por conta da publicidade que foi dada ao resultado desta escola na prova do ENEM/2009. O último lugar na colocação rendeu a essa população divulgação em jornais escritos e televisivos retratando seu mau desempenho, conforme aparece no Jornal *Gazeta do Povo*⁴

Os índios ficaram com a pior nota do Enem

A **Escola Indígena Tekator**, em Tocantinópolis (TO), ficou com a nota mais baixa no Enem 2008 em todo o país: 25,11, na média da prova objetiva e de redação. O colégio estadual funciona na aldeia Mariazinha, a cerca de 40 quilômetros de Tocantinópolis, ao norte de Tocantins, em área de reserva dos índios apinajé.

⁴ GAZETA DO POVO. **Escolas pelo país repercutem o resultado do ENEM**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=881837&tit=Escolas-pelo-pais-repercutem-o-resultado-do-Enem>, acessado em 05/05/11.

Por conta disso, o Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína efetivou visita à aldeia com uma equipe multidisciplinar com o objetivo de identificar possíveis dificuldades advindas dos professores dessa escola que pudessem auxiliar na melhoria da qualidade do ensino ofertada tanto aos alunos do ensino médio quanto aos alunos de uma maneira em geral. É preciso ressaltar que não entraremos na discussão acerca da inadequação da prova do Enem às comunidades indígenas, por conta das diferenças de cultura, língua, conhecimento de mundo, mas que tal questão é importante e oportuna para quem investiga a educação escolar indígena.

A visita à aldeia ocorreu por interesse bilateral, tanto dos membros do Laboratório quanto dos professores indígenas de tal localidade que estavam solicitando auxílio para compreender o que estava acontecendo. Para realizar esse trabalho de investigação dialética e coletiva, permanecemos uma semana na aldeia. Neste período as aulas foram suspensas e tivemos contato permanente com os professores indígenas. O trabalho se dividiu entre reuniões com os professores indígenas e não indígenas, observação do ambiente da escola, oficina da língua Apinayé para organização de livro didático e oficina de diagnóstico das dificuldades percebidas pelos professores da escola Mariazinha. Para complementar os primeiros resultados foram realizadas mais duas visitas à aldeia para observações e entrevistas.

Para melhor visualizarmos o trabalho, apresentamos os aspectos mostrados pelos professores índios e não índios da escola Mariazinha que mais se destacaram. É importante ressaltar que tais pontos surgem de elaborações feitas pela própria comunidade frente as atividades de oficinas de grupo. Compreendemos as oficinas de grupo como um espaço em que questões relevantes são visualizadas e colocadas em debate por seus membros de forma a produzir não somente um efeito diagnóstico, mas também conscientizador das próprias dificuldades, podendo empoderar o grupo na sua forma de atuação no social. Segundo Afonso (2002, p.11) “oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social.” Parte de sua efetividade se dá pelo fato de que em oficinas o tema é tratado de forma afetiva e envolve elaborações das vivências, podendo gerar um efeito de resgate de identidade e de predisposição para a solução dos problemas.

Os trabalhos de oficinas de grupo foram desenvolvidos por Kurt Lewin em 1944, possibilitando técnicas de Psicologia Social que permitissem alterações de comportamentos e posturas via reconhecimento coletivo, através de debates sistemáticos focados. Esse tipo de

trabalho permite elaborações como: capacidade de escutar e se colocar no lugar do outro, perceber a coletividade dos problemas e como ele afeta cada um, percepção mais aguçada da realidade que os cerca, confronto com a própria crítica, sentimentos e capacidade de superação, reconhecimento de saberes. Essas mobilizações acontecem de forma espontânea e voluntária e permitem que os conhecimentos adquiridos ali, na dinâmica de grupo, sejam incorporados na sua forma de trabalhar, provocando mudanças individuais e grupais (Barreto, 2010).

Assim, propusemos ao grupo que realizassem uma dinâmica de grupo focada no objetivo de tentar evidenciar quais eram os aspectos intra-escolares que favoreciam o fracasso escolar e o insucesso dos trabalhos pedagógicos. Como proposto por Lewin (1936), a dinâmica de grupo é um método que permite o trabalho de pesquisa-ação, no sentido que oferece dados para análise científica tanto quanto propicia a participação, intervenção e alteração nos modos de atuação do grupo. É realizado sob a coordenação de uma pessoa que reúne os membros em prol de um objetivo específico e propõe uma atividade.

No caso, o trabalho teve a presença de aproximadamente 20 professores indígenas, 5 professores não índios e duas professoras-coordenadoras da Universidade Federal do Tocantins. A proposta da oficina consistia de um diálogo coordenado, em que os participantes pudessem levantar pontos considerados por eles como cruciais para compreensão da escola da aldeia. Esses pontos foram elencados a partir do proposto pelos indígenas dando origem as temáticas apresentadas no tópico a seguir. Após, subdividirmos o grupo em outros pequenos, cada qual se responsabilizou por discutir o tema e organizar uma apresentação utilizando das técnicas que quisessem, o que resultou num trabalho bem dinâmico com debates intensos e apresentações de material visual, como cartazes, pequenas dramatizações, apresentando os problemas vivenciados e contagem de histórias acontecidas na escola/aldeia. Toda essa dinâmica permitiu uma integração entre os grupos de trabalho e o grupo maior, mobilizando forças psicológicas que permitissem debater e visualizar alternativas as dificuldades apresentadas. No final do trabalho houve uma avaliação positiva da técnica utilizada e dos resultados alcançados.

Temáticas trabalhadas e discussões

Durante o diálogo coordenado, oito pontos cruciais foram apontados, a saber: a) alfabetização e currículo; b) divergências entre os professores índios e não índios; c) professor polivalente; d) professor indígena; e) falta de material didático e de apoio; f) transporte,

estrutura e recursos; g) trabalho infantil; h) alcoolismo e doenças sexualmente transmissíveis. Conforme segue:

a) Alfabetização - A educação escolar Apinayé é bilíngue. As crianças são alfabetizadas, primeiro na língua materna, e somente depois na língua portuguesa, contudo no currículo elas dispõem do mesmo tempo para se alfabetizar em duas línguas, quando comparado com as crianças que aprendem somente o português. O processo de alfabetização na língua Apinayé ocorre primeiro, e é realizado por professores indígenas, e a alfabetização na língua portuguesa é feita posteriormente por professores não indígenas.

Devemos ressaltar que os professores não indígenas não conhecem a língua Apinayé, o que impossibilita relações escritas e faladas entre as duas línguas durante o processo de ensino e aprendizagem. A impossibilidade dos professores não índios de utilizar a língua das crianças é contrária a uma série de conhecimentos que a pedagogia desenvolveu ao longo dos anos com relação à adequação do professor no ensino de seus alunos. Mesmo os jesuítas, no início do processo de ocupação da América Portuguesa, em seu processo de catequização dos povos indígenas sabiam da necessidade de falar a língua local “Mais de um jesuíta esteve encarregado de aprender a língua da terra para colaborar no aprendizado dos demais, e produzir “doutrinas” na língua indígena, para melhor fruto da catequese” (D’ANGELIS, 2007, p.6).

As crianças Apinayé vêm de uma cultura que se propaga pela oralidade, o ensino e o acesso da língua escrita é um processo recente, e ainda assim elas precisam alfabetizar-se em duas línguas num curto espaço de tempo, e sem as devidas correspondências na alfabetização das duas línguas. Em decorrência desses problemas que aparecem nos processos de alfabetização das crianças, os professores responsáveis pelas séries subsequentes registram queixas de que as crianças chegam sem saber ler e escrever.

Percebemos, neste primeiro ponto, que apesar dos problemas em decorrência da forma como são ensinadas as duas línguas, há um predomínio em termos de importância ao se ensinar primeiro o Apinayé. Isso se mostra mais relevante ainda quando sabemos que a escola é um ambiente em que há o predomínio da língua portuguesa conforme nos aponta Almeida (2011) em sua pesquisa de mestrado

[...] a escola, se percebe que a língua portuguesa está mais presente. Tal fenômeno é explicado por ser esse um espaço onde convivem mais sistematicamente falantes monolíngues em português, no caso, os professores que não são indígenas (Almeida, 2011, p.395).

Embora a escola seja um projeto originado entre os não indígenas, tornar o ensino da língua materna, para os Apinayé, como a primeira a ser ensinada é uma forma de valorizar a própria cultura e uma maneira de minimizar as dificuldades de adaptação das crianças a um universo educativo diferente do qual ela está acostumada. Constitui-se em dinâmica que objetiva levá-las, gradativamente, à cultura escrita, que é diferente da lógica da oralidade dos povos indígenas.

Ainda Almeida (2011) adverte-nos de que aprender língua portuguesa como segunda língua não é para o indígena uma opção, ela é estruturada como obrigatória no sistema de ensino e é considerada por alguns líderes da aldeia como a única forma de manter viva sua cultura e seu povo, pois através do uso da língua do povo não indígena é possível debater, negociar e lutar pelos próprios direitos. Segundo Novaes (2011), ao adquirir a capacidade de comunicação com os brancos, os povos indígenas conquistam seu lugar na luta pelos seus direitos, e são ouvidos pelas suas vozes e não pela representação que se faz deles. O bilinguismo, segundo eles, passa a ser a forma mais eficaz de luta, resistência e preservação, e a maneira adequada de evitar manipulações,

o bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas à medida em que os contatos e relações com a sociedade dominante foram intensificando. Este processo, que algumas comunidades e povos indígenas vivem hoje, a maioria já experimentou há meio século, um século ou vários. A intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilíngue, de modo que, de um primeiro momento em que à comunidade basta ter um único ‘intérprete’ chega-se a um ponto em que todo membro da aldeia precisa ser bilíngue (D’angelis, 2007, p.13).

b) Divergência entre os professores índios e não índios – durante nossa permanência na aldeia essa questão apareceu persistentemente. Existe o descontentamento dos professores índios na forma de trabalhar e de se portar dos professores não índios e vice-versa. Durante todo o tempo, ocorreram trocas de acusações no sentido de que ambos os lados não cumpriam adequadamente o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente há uma separação cultural e profissional entre os professores indígenas e os não indígenas. Isto se mostra mais problemático uma vez que os professores não índios dão prosseguimento ao processo de ensino realizado pelos professores indígenas. Há uma clara necessidade de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, político e de desenvolvimento humano de pessoal que permita a integração da equipe educativa e o diálogo em prol da educação das crianças e do crescimento sócio cultural propiciado pela inter-relação cultural dos professores.

A falta de interação entre os professores índios e não índios e como consequência, a alfabetização da língua portuguesa efetivada por professores não índios, não bilíngues, que

não falam o Apinayé é contrária ao RECNEI (2005, p.22) (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) que diz em seus princípios “[...] pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.” O bom professor indígena é tido por este documento como aquele apoiado e indicado pela comunidade, pois desta forma as expectativas da aldeia podem ser integradas às da escola. Essa integração comunidade escola deveria acontecer com os professores não índios como uma forma de possibilitar o desenvolvimento dos alunos.

A participação do professor numa aldeia não se limita ao ensino de conteúdos específicos. O professor deve comprometer-se com a identidade do povo, adquirir conhecimentos de sua cultura, aprender sua língua e suas interpretações para questões de sociedade, mundo e universo, para assim efetivar junto às crianças indígenas seu papel sócio-político-pedagógico. Apesar destas dificuldades, ressaltamos que a existência de um diretor Apinayé, como ocorre nesta escola, pode servir como mediador nas relações de grupo a fim de minimizar tais questões no universo da escola.

Voltamos, novamente, à necessidade de se problematizar professores não índios que não falam o Apinayé. É inconcebível um processo educativo em que a língua se torna a principal barreira de trabalho. Tal fato é contrário inclusive aos debates sobre inclusão que menciona a necessidade do outro se adequar para poder ensinar; é nessa lógica que os professores aprendem libras e braille. E é nessa lógica que os professores não índios devem aprender o Apinayé. Se por um lado é essencial o bilinguismo para a comunidade indígena, por outro lado é essencial para o professor – educador saber a língua da população para a qual irá ensinar.

As divergências entre os professores índios e não índios são amenizadas pela presença, nessa escola, de um diretor indígena que consegue em seu trabalho mediar as relações em prol da qualidade da educação para as crianças que ali frequentam.

c) Professor polivalente – os professores não índios que trabalham nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio precisam ser polivalentes e se desdobrarem para efetivar seu trabalho educativo, uma vez que eles assumem uma série de disciplinas curriculares que necessitam de formação específica. Para exemplificar essa situação, citamos os casos de duas professoras. Uma delas com formação básica em Pedagogia que leciona História e Matemática; outra professora, também formada em Pedagogia, que leciona Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia. Há outros que lecionam componentes fora da área em que

receberam formação. Outra questão para os professores não índios é a de que há um discurso permanente de que eles trabalham nas aldeias provisoriamente, uma vez que os próprios professores indígenas estão em processo de formação para assumir a educação escolar de suas aldeias.

Temos dois problemas com origens e soluções diferentes. O primeiro diz respeito a uma prática muito comum na educação brasileira que é a de considerar que o professor está apto a dar aula de qualquer conteúdo. Esse fato não é exclusividade das aldeias indígenas, nas cidades, e até mesmo nas universidades, há professores assumindo cadeiras para as quais não possuem nenhum tipo de preparação específica. Mais recentemente, o governo federal preocupou-se com tal fato criando um programa⁵ de formação docente para professores que não tinham nenhuma titulação e para aqueles que, apesar de ter uma formação específica, estão trabalhando fora de área. Talvez tal política governamental venha coibir tais práticas, melhorando o ensino de nossas escolas públicas. O segundo refere-se à desmotivação provocada pela política de desenvolvimento das escolas indígenas, processo importante, porém ainda em construção. Apesar de se esperar que com o tempo as escolas nas aldeias sejam formadas somente por professores índios capacitados, existe a necessidade dos professores não índios e índios compreenderem o seu papel social e sua importância para este momento da educação dos povos indígenas, o que diminuiria os conflitos e aumentaria a aderência e o investimento subjetivo na escola, nos alunos e em todo processo educacional.

Quando as escolas indígenas alcançarem o objetivo de ter uma instituição pensada, organizada e trabalhada somente por pessoas da própria aldeia, provavelmente a instituição tornar-se-á um espaço de afirmação da identidade e de lutas por direitos. Talvez isso ocorra porque até o momento a escola indígena é palco da sociedade não índia, como nos aponta Albuquerque (2008, p.87)

um dos mais contundentes problemas com relação à educação indígena é o de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas é um dos principais vínculos de dominação da sociedade majoritária, já que está sujeita a um sistema educacional concebido e inspirado por aquela sociedade, portanto, carregado de seus valores ideológicos.

d) Professor indígena – o professor indígena é contratado mediante a indicação da comunidade, o que vem gerando, segundo os professores indígenas uma série de problemas

⁵ PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – “é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acessado no dia 09 de maio de 2011.

em relação à liderança da aldeia e à liderança da escola. Nem sempre o interesse do cacique é adequado àquilo que a escola precisa. E muitas vezes a indicação não é feita com base no mais qualificado e sim nas relações sociais que se estabelecem dentro da aldeia.

Esta forma de contratação dos professores indígenas está amparada pelo RECNEI (2005), o qual orienta que o professor indígena deve ser apoiado pela sua comunidade. Contudo o próprio grupo levantou os conflitos de interesse e a dificuldade de se chegar a soluções para tal fato. Segundo Novaes (2011, p.9)

o professor deve desenvolver sua capacidade bilíngue e realizar pesquisas, tornar-se gradativamente um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas.

Falta ainda a comunidade, de uma forma geral, compreender a função da escola e o papel social que ela tem na luta pela afirmação da identidade indígena e pela conquista de instrumentos de mediação com outros povos. Contudo a indicação ainda passa pela ideia de favoritismo de alguns líderes e até pela necessidade de terem uma renda. D'angelis (2007, p.16) aponta que as escolas nas aldeias vêm sendo almeçadas *como um ponto de carreiras pessoais bem sucedidas*, como uma forma de resolver individualmente problemas que são de todos.

e) Falta de material didático e de apoio – outro ponto apresentado pelos professores é a falta de material pedagógico adaptado à língua e à cultura Apinayé. Não existem livros didáticos e de literatura apropriados a essa população, o que dificulta o trabalho dos professores em sala de aula e a construção de um ambiente alfabetizador que favoreça o contato com a cultura escrita.

A falta de material apropriado talvez seja um problema recorrente nessas comunidades, contudo, como nos aponta Albuquerque (2008), tal escola conta com a vantagem de estar instalada na própria aldeia, de possuir um ensino bilíngue e de ser uma das que mais possui material escrito em Apinayé, apesar de ser insuficiente. Além disso, os Apinayé, na última década vêm sendo acompanhados pelo Laboratório de Línguas Indígenas⁶ da Universidade Federal do Tocantins que, através de apoio pedagógico, está conseguindo, ao longo do tempo, minimizar as dificuldades e oferecer condições pedagógicas mais adequadas de trabalho. Esse Laboratório, com o apoio financeiro do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES, lançou o *Livro de Alfabetização Apinayé*. Talvez um próximo ponto a ser

⁶ A existência do Laboratório e toda a atividade desenvolvida devem-se ao trabalho incessante de seu coordenador frente às questões indígenas, professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque.

pensado é a preparação dos professores para aprenderem a utilizar o material pedagógico construído e o desenvolvimento de outros materiais a pedido da comunidade.

f) Transporte, estrutura e recursos – a escola Mariazinha tem uma estrutura física adequada, contudo falta assumir a identidade indígena. No momento de nossa visita não havia nenhuma placa e nem avisos escritos em Apinayé, todos eram em língua portuguesa. A escola é pintada e tem o mesmo *layout* das escolas do governo estadual na zona urbana. Falta um apropriar-se da construção de forma a imprimir a identidade Apinayé, como por exemplo, o uso de suas pinturas e a presença de instrumentos e objetos típicos da população local. Com relação à locomoção, a escola recebe alunos de outras aldeias Apinayé, mas foi relatado que o ônibus oferecido permanecia mais tempo quebrado do que funcionando, prejudicando assim a frequência dos alunos à escola.

O espaço físico precisa ser re-significado subjetivamente, enquanto a escola for vista como do não índio, a população local não se sentirá no direito de apropriar-se do espaço e percebê-lo como pertencente a seu povo e a sua cultura. Para que os alunos consigam ser bem sucedidos na escola, eles precisam ver-se nela. O espaço educativo formal deve representar o que os alunos são, até como uma forma de diminuir as barreiras culturais existentes entre os membros participantes da comunidade escolar, que inclui índios e não índios.

g) Trabalho infantil – um ponto importante ressaltado pelo professores indígenas foi o uso das crianças indígenas na coleta de coco babaçu. Elas saem de manhã nos caminhões da empresa que produz óleo de coco e sabão de coco e retornam no final da tarde. As crianças são levadas na carroceria dos caminhões que transportam coco e passam o dia na floresta na coleta dos frutos, afastando-se da escola e da convivência com a comunidade.

O trabalho infantil é um assunto delicado no Tocantins. No censo de 2009, o IBGE divulgou dados, mostrando que o Tocantins é o estado que tem mais crianças trabalhando, no total de 15,7% de sua população entre 5 e 17 anos de idade. O que menos tem crianças trabalhando é o estado do Rio de Janeiro com 3,93%. Apesar de existir uma discussão acerca de mudança no Estatuto da Criança e do Adolescente para incluir a visão indígena de trabalho infantil, gravidez precoce, etc. devemos ressaltar que sair com os mais velhos para aprender a caçar, pescar, plantar, ajuda a criança a conhecer e a ter contato com a cultura de seu povo, não configurando como exploração do trabalho infantil, porém o que nos foi apresentado, pelos próprios professores índios, é que tal trabalho é degradante e que tem características de exploração de seu povo.

h) Alcoolismo e doenças sexualmente transmissíveis – os professores indígenas trouxeram com grande preocupação esses dois pontos. O alcoolismo afeta diretamente o andamento das aulas na escola. O primeiro é o fato de que em muitos momentos alguns professores índios vão trabalhar alcoolizados e o segundo se dá porque a escola está situada dentro da aldeia, então outras pessoas alcoolizadas acabam interferindo no andamento da rotina escolar.

O alcoolismo aparece como sendo um grande mal, e com tentativas por parte da comunidade de controlar a situação, porém todas as medidas tomadas foram inócuas. Outro ponto apresentado é o crescente aparecimento das doenças sexualmente transmissíveis, com aumento significativo dos portadores do vírus HIV. Existe uma demanda para que esclarecimentos e informações adentrem a aldeia para se evitar o aumento da propagação dessa doença.

Dalgarrondo (sem data) alerta que os etnopsiquiatras do século XIX já apontavam que um dos problemas do contato dos povos indígenas com o mundo ocidentalizado era o uso de substâncias abusivas e a crescente entrada de doenças da alma e do corpo. Em 1907 o psiquiatra Juliano Moreira, um dos iniciantes no estudo psiquiátrico no Brasil, em uma viagem de 6 meses nas selvas amazônicas para estudar o alienismo nos povos indígenas, constatou os problemas advindos do álcool e da neurosífilis. Constatamos que desde que se iniciaram estudos sobre o tema, faz-se presente o problema do álcool e das doenças sexualmente transmissíveis, sendo necessário um trabalho mais específico da FUNASA no sentido de reverter tal quadro e prevenir o crescente problema nesta e em outras comunidades indígenas, mesmo porque já observamos a entrada do crack entre os Apinayé.

Considerações Finais

O diagnóstico feito pela própria comunidade escolar Apinayé leva-nos a crer que os problemas são visíveis a todos, o que por um lado facilita a sua resolução, contudo eles vão muito além da capacidade isolada da escola de resolver, necessitando de apoio externo para tal. Segundo Albuquerque (2008, p.87) “esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária.” Isso é perceptível na falta de material didático, na presença de professores não índios que não conhecem a língua Apinayé, na entrada de álcool e de outras substâncias psicoativas que são alheias ao universo cultural indígena.

Percebemos já algumas alternativas como a construção de material didático; o apoio da Universidade Federal do Tocantins, através de seu Laboratório de Línguas Indígenas; da

criação de cotas no vestibular para indígenas, o que vem garantindo sua entrada nos mais diversos cursos de graduação nessa instituição; a permanente presença da Secretaria Estadual de Educação, que fornece capacitação e tem demonstrado grande preocupação e interesse na solução dos problemas; a atuação da FUNAI de Araguaína/TO que oferece apoio logístico e de pessoal para o trabalho do Laboratório da Universidade; a formação de professores indígenas nos cursos de graduação Intercultural da Universidade Federal de Goiás e a consciência desse povo com a sua história e a sua educação. No entanto existe a necessidade de fazer mais e buscar uma integração entre a comunidade indígena, professores não índios e governo nas diversas esferas na tentativa de tornar o espaço-subjetivo escolar um local de construção de representações do povo Apinayé, auxiliando na identidade de sua cultura, no fortalecimento de sua língua e na mediação dos debates políticos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuições da Fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. Instituto de Letras da Universidade federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A situação sociolinguística dos Apinayé de Mariazinha. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: preconceito linguístico e cânone literário**. Rio de Janeiro, n. 36, 1. semestre de 2008.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O sentido e a Função da Leitura e da Escrita para as crianças Apinayé de Mariazinha. In: **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Puc Goiás, 2011.

ALBUQUERQUE, Francisco E.; APINAYÉ, Ana R. S.; APINAYÉ, Maria C. D. de S. Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena: relatos e experiências Apinayé. In: **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Puc Goiás, 2011.

ALMEIDA, Severina Alves de. Bilinguismo e Educação bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas Apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba, 2011.

BARRETO, Maria Fernanda Mazziotti. **Dinâmica de Grupo: história, prática e vivências**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Mec/SECAD, 2005.

DALGALARRONDO, Paulo. **Civilização e loucura: uma introdução a História da Etnopsiquiatria.** São Paulo: Lemos, s/d.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé.** Petrópolis: Vozes, 1976.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Curt Nimuendaju, 2007.

LEWIN, Kurt. **Principles of Topological Psychology.** New York: McGraw-Hill, 1936.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983. Digitalizado pelo Núcleo de estudos e Assuntos Indígenas da Universidade Federal do Tocantins. Disponível na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju.

NOVAES, Gabriela Pontin Novaes. **Uma reflexão sobre a educação escolar indígenas ao longo da história.** Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Gabriela%20pontin%20novaes.pdf. Acessado em 09/05/2011.