



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
MESTRADO**

RENATO YAHÉ KRAHÔ

**PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA 19 DE ABRIL**

**ARAGUAÍNA-TO
2017**

RENATO YAHÉ KRAHÔ

**PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Edviges
Albuquerque

Coorientadora: Profa. Dra. Marcilene de Assis
Alves Araujo

**ARAGUAÍNA-TO
2017**

RENATO YAHÉ KRAHÔ

**PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Profº Dr. Francisco Edviges Albuquerque e Coorientação da Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo.

Dissertação defendida em: 29 de março de 2017.

BANCA DE DEFESA

Profº Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
Presidente

Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo (UnirG)
Coorientadora

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Avaliadora externa

Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
Avaliadora interna

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dodanin Piikên Krahô e Maria Cristina Wakô Krahô por ter me dado sabedoria.

À minha família, em especial, minha Esposa Éria Alves da Silva Krahô e as minhas filhas, Lara, Alice, Khayara, Suzany e Bianka e a todos meus irmãos, Marcos Pykaj, Denise Ikrerê, Taís Põöcuhtô e Juliana Têrkwyj.

À minha comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno e Toda equipe da Escola Estadual Indígena 19 de Abril por todo apoio e incentivo.

Ca Pahpãm Jarkwa nã apa, quê nẽ ampo acajpar nare.

AGRADECIMENTOS

Agradeço eternamente a Deus por ter me guiado nessa caminhada.

Ao povo da minha comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno que me apoiou e contribuiu diretamente na realização desse trabalho durante a minha pesquisa.

Ao meu Pai, Dodanin Piikên Krahô, Cacique que me deu total apoio e incentivo.

Aos meus Avós, Secundo Krahô e Rosinha Teptyc Krahô, os quais, com seus generosos conselhos e imensa sabedoria, concederam-me inúmeras informações.

Aos professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, André Côtat Krahô, Darlene Acààkwỳj Krahô, Guilherma Ihrēc Krahô, Juliana Têrkwỳj Krahô, Leonardo Tupên Krahô, Ovídio Kõnry Krahô que foram muito importantes as suas contribuições.

Aos professores não indígenas, Éria Alves, Ivonete Brito, Maria do Socorro e Rosivânia Freitas que contribuíram bastante neste trabalho.

À diretora Patrícia Tavares e ao Coordenador Pedagógico Roberto Krahô pela imensa contribuição na efetivação do meu trabalho.

Ao Rafael Martins, o Apoio Escolar e Elka Alves, à Secretária da Escola pela prontidão em nos atender.

Ao meu orientador professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque pela sensibilidade ao tema proposto para a pesquisa e pela oportunidade concedida a mim, por ser o primeiro indígena a ingressar no curso de mestrado.

À professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, por ter acreditado no meu trabalho e ter aceito ser minha coorientadora.

Às professoras Dra. Maria José de Pinho, Dra. Rosária Helena Nakashima e Dra. Rosineide Magalhães de Sousa pelas considerações consistentes e observações feitas na qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFT) com quem tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas, professor Dr. Antônio Ribeiro e Dra. Janete Santos, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Karylleila dos Santos Andrade e Dra. Ana Claudia Castiglioni.

À minha amiga Jane Guimarães e seu esposo Gabriel que me acolheram e me ajudaram nos meus primeiros momentos em Araguaína, minha eterna gratidão.

À professora Missionária Dilma Mendes de Souza, por ter me ajudado pacientemente nesse trabalho.

À SEDUC-TO, na pessoa da professora Cleide Barbosa, Gerente da Diversidade de Educação Escolar Indígena do Tocantins pelas informações concedidas.

Ao Ex Secretário de Estado da Educação do Estado do Tocantins, professor, Dr. Adão Francisco pela concessão da minha licença de aperfeiçoamento para os estudos.

Aos colegas alunos do LALI – Laboratórios de Línguas Indígenas por todo apoio nos estudos.

À minha família pais, irmãos e irmãs que se preocuparam bastante com meus estudos longe da aldeia e me apoiaram incansavelmente.

Ao meu cunhado Magayver Xôhxô Krahô, Agente de Saúde Indígena e a minha irmã Denise Ikrerê Krahô Técnica de Enfermagem por ter fornecido dados essencial da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Aos meus tios, tias, primos e primas que se preocuparam comigo e me deram apoio de incentivos com suas palavras de motivação.

Aos colegas de Curso de Letras de Pós-Graduação que tiveram respeito e carinho pela minha pessoa, que momento algum me tratou como indiferente. Obrigado pelo carinho e atenção.

Aos acadêmicos do Curso de Letras do Centro Universitário UnirG, Jeane Castelo Branco, Isaías da Silva Mota, Luiz Henrique Vaz de Castro, Mari Ana Carvalho de Lima e Wanderson Pereira Lima, que colaboraram muito no processo de revisão textual dessa dissertação.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, cujo objetivo é refletir sobre as práticas educativas empregadas pela Escola Indígena 19 de Abril, no processo de ensino e aprendizagem, visando a apresentar uma proposta do Projeto Político Pedagógico para essa escola. Trata-se de um estudo de caso, tendo como base bibliográfica referências fundamentais, tais como: Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013), Abreu (2012), Araujo (2015) Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986) e Urquiza (2010). Para alcançarmos o propósito da elaboração do Projeto Político Pedagógico da referida escola, aplicamos pesquisa do tipo etnográfico, na perspectiva da abordagem qualitativa. Como metodologia para obtenção dos dados, diversos tipos foram essenciais, sendo elas, a observação participante, diário de campo e conversas espontâneas para que a partir das relações intragrupo e socioculturais do cotidiano de uma Escola Indígena Krahô, fosse possível munir de conhecimentos e vivências do povo Krahô para dar as bases socioculturais necessárias para a inserção da proposta do Projeto Político Pedagógico a ser implementado na educação indígena Krahô, que leve em consideração uma proposta para estrutura curricular indígena Krahô, além das áreas: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências da Cultura. Os resultados evidenciam que a interação dos diferentes saberes tradicionais é favorável ao processo de implantação do projeto, uma vez que a Escola Estadual Indígena 19 de Abril tem estabelecido com desenvoltura as articulações entre os Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares, desenvolvendo atividades que contemplam esses conhecimentos, por mais que as burocracias do sistema educacional não indígena sejam uma constante no cotidiano escolar, essa comunidade busca desenvolver um trabalho diferenciado atendendo os preceitos da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, evidenciamos que a efetivação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural, específica e diferenciada é fator preponderante para a construção de seus próprios processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo uma política linguística própria, adotada pela comunidade Krahô com relação ao ensino na escola da aldeia desse povo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Indígena Krahô. Educação Escolar Indígena. Transdisciplinaridade. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This work is the result of a research carried out in the Aldeia Manoel Alves Pequeno, whose objective is to reflect on the educational practices employed by the Escola Estadual Indígena 19 de Abril, in the teaching and learning process, aiming to present a proposal of the Pedagogical Political Project for this school. It is a case study, having as reference bibliographical base, among others, the works of: Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013), Abreu (2012), Araujo (2015) Henriques, Gesteira, Grillo And Chamusca (2007), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 and 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986) and Urquiza (2010). In order to achieve the purpose of the elaboration of the Pedagogical Political Project of the mentioned school, we developed research of the ethnographic type, from the perspective of the qualitative approach. We used as techniques to obtain the data, participant observation, field diary and spontaneous conversations to, from the intragroup and sociocultural relations of the daily life of a Krahô Indigenous School, we could provide knowledge and experiences of the Krahô people to provide the bases Socio-cultural aspects necessary for insertion of the proposal of the Pedagogical Political Project to be implemented in Krahô indigenous education, taking into consideration a proposal for Krahô indigenous curricular structure, taking into account the following areas: Language Sciences, Natural Sciences and Cultural Sciences. The results show that the interaction of the different traditional knowledge is favorable to the process of implementation of the project, since the State Escola Estadual Indígena 19 de Abril has established with ease the articulations between the Traditional Knowledge Krahô and the School Knowledge, developing activities that contemplate these Knowledge, however much the bureaucracies of the non-indigenous educational system are a constant in school life, yet this community seeks to develop a differentiated work in accordance with the provisions of the Federal Constitution of 1988. In this sense, we show that the implementation of bilingual indigenous school education , Intercultural, specific and differentiated is a preponderant factor for the construction of its own teaching and learning processes, strengthening a language policy of its own, adopted by the Krahô community in relation to teaching in the village school of this people

KEY WORDS: Krahô Indigenous Education. Indigenous School Education. Transdisciplinarity. Political Pedagogical Project.

KRAHÔ

Põm ijopên xà ita mã ma krĩ Aldeia Manoel Alves Pequeno kãm ijõh kôpĩr xà cukwa kãm, cu pahtỳj amjĩ kãm mẽ pajapac caxuw, mẽ pajõ ihkàhhôc jũrkwa Escola Estadual Indígena 19 de Abril kre kãm ajpên mẽ to hopên to mẽ mõi xà ita jipy, cukwa kãm cute mẽ ampo capô nẽ mẽ hahkrepej caxuw wa ite Projeto Político Pedagógico ita jipêj. Ijopên xà ita mã ite ampo kôt hakop xa kôat mã ite hipêj nẽ ite caxuw pape jõhkeat nẽ cahyt: Albuquerque (1999,2007,2001,2012,2013), Abreu (2012), Araújo (2015) Henrique, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Melatti (1967,1972, 1973, 1978 e 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986) e Urquiza (2010). Quê mẽ pajõ Projeto Político Pedagógico ita mẽ pajõ ihkàhhôc caxu amjĩ jipêj caxuw, ite ihkrãri mẽ huupjêr pejre atajê jõh kôpĩr xà nã mẽ ãmpar partu. Nẽ wa ampo kôt hakop xah kôt to mõi, pom ahpãn ampo jakrã kre kãm ampo atajê, pom mẽ harkwa pej atajê mẽ, mẽ pahte mẽ amjĩ ton xah kôt pahte ampo nã mẽ ton atajê cunea nã. Mẽ pajõh kôpĩr xà ri mẽ pajõ ihkàhhôc ita caxuw. Huroah kãm, ite mẽ pajõ ihkàhhôc ita caxuw mẽ pah pry krea kãm mẽ pajõ Projeto Político Pedagógico ita nã ihcakên, quê mẽ pajõ ihkàhhôc to ihtỳj caxuw, mẽ pa pê Krahô catêjê mã. Ita cukwa kãm quê ha mẽ pajõ Projeto Político Pedagógico ita kre kãm quê ha ihhêmpej xà incrê, pahte ahpãn mẽ kãm ampo jahkrepej caxuw, mẽ pahte mẽ amjĩ ton xah kôt: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências da Cultura. Ita japôc mã, mẽ pajõ ihkàhhôc kre kãm cu pahtỳj mẽ pahte mẽ amjĩ ton xà mẽ, cupẽ te amjĩ ton xà mẽ mẽ to papicacwỳr to mẽ mõi. Cu pahtỳj mẽ to capi, mẽ pahkrea kãm, mẽ pahhêmpej xà krea kãm, pom pê Constituição Federal de 1988 mẽ pa caxuw ihhêmpej xàh to ita kôt. Ita cwỳr japê, cuha pahtỳj mẽ to amjĩ mã mẽ to huwahih tu, quê mẽ pajõ ihkàhhôc ajtea mẽ pah pupũn xah kôt mẽ pa mã, kêr ihkre kãm ajtea mẽ pahte mẽ ampo kopĩr xà nã mẽ hahkrepej xà nã mẽ pa mã, cu cukwa kãm pahtỳj mẽ pajarkwa mẽ, hapỹa mã mẽ pahte mẽ amjĩ ton xà to ihtỳj, mẽ pajõh krĩh caxuw.

HARKWA – CJÊJ: Krahô te amjĩ jahkrepej xà. Mẽhĩ te ihkàhhôc japôc kãm mẽ amjĩ mã hapôj xà. Ajtea cukwa kãm mẽ pamã hõh ihhôc ita. Projeto Político Pedagógico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ	16
1.1 ASPECTOS SOCIOHISTÓRICO, CULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO KRAHÔ	16
1.1.1 História de contato do povo Krahô	16
1.1.2 População e localização do povo Krahô	17
1.1.3 Organização social e política do povo Krahô	18
1.1.4 As Lideranças Krahô	23
1.1.5 A Aldeia: Sua Vida Social	25
1.1.6 As Primeiras Casas	26
CAPÍTULO II	34
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	34
2.1 METODOLOGIA	37
2.1.1 Observações com registros em diário de campo	38
2.1.2 Aldeia Manoel Aves Pequeno: um resumo	39
2.1.3 Aldeia Manoel Aves Pequeno	39
2.1.4 Dados da Escola Estadual Indígena 19 de Abril	40
CAPÍTULO III	43
PROCESSO DA TRANSDICIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ	43
3.1 EDUCAÇÃO TRADICIONAL E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS KRAHÔ ATRAVÉS DAS FESTAS TRADICIONAIS	43
3.2 EDUCAÇÃO KRAHÔ: TRANSMISSÃO DOS SABERES TRADICIONAIS	45
3.2.1 Divisão Social Entre Wacmejê E Catàmjê	45
3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KRAHÔ	48
3.4 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	49
3.4.1 Festa de coleta de frutas nativas: Mẽ ihjên	49
3.4.2 Festa da Batata: Ritual de Jàt Jõ Pĩ	50

3.5	COMO SUPERAR OS DESAFIOS PERANTE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?	53
CAPÍTULO IV.....		57
PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL A KRAHÔ		57
4.1	DADOS CONTEXTUAIS DA ESCOLA.....	57
4.2	APRESENTAÇÃO.....	58
4.3	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	59
4.3.1	O Aluno Pesquisador.....	60
4.4	JUSTIFICATIVA	62
4.5	OBJETIVOS.....	65
4.5.1	Geral.....	65
4.5.2	Específicos	65
4.6	HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL	66
4.7	ESCOLA COMUNITÁRIA: DEMANDA COLETIVA.....	70
4.7.1	1º e 2º momentos das discussões para o PPP - 13 a 17 de março e 21 a 24 de abril de 2016. Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde.	71
4.7.2	3º Momento de Discussão do PPP - dias 21 a 24 de abril de 2016 – Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde	72
4.7.3	4º Momento de Discussão do PPP - dias 21 a 24 de abril de 2016 – Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde	73
4.8	MODELO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO	75
4.8.1	Planejamento das atividades por meio de temas contextuais.....	79
4.8.2	Atividades Pedagógico-Culturais	80
4.8.3	Projetos Comunitários.....	81
4.8.4	Estudo Sociolinguístico	82
4.8.1	Fundamentos Éticos Pedagógicos.....	83
4.8.2	Princípios Pedagógicos	85
4.8.3	Composições das matrizes curriculares: Metodologia	85
4.9	AVALIAÇÃO.....	87
4.10	PROPOSTA PARA ESTRUTURA CURRICULAR INDÍGENA KRAHÔ	87
4.10.1	Ensino Fundamental – 1º Ano ao 5º Ano	87
4.10.2	Ensino Fundamental – 6º Ano ao 9º Ano	90
4.10.3	Ensino Médio1ª Série à 3ª Série	93

4.11 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – INDÍGENA	98
4.12 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – INDÍGENA.....	99
4.13 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO BÁSICO – INDÍGENA	100
CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO	107
ANEXO 01: MAPA DAS ALDEIAS KRAHÔ.....	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da nossa pesquisa intitulada Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, desenvolvida na aldeia Krahô Manoel Alves, levando em consideração a estrutura curricular indígena krahô, e as áreas: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências da Cultura. Os Krahô fazem parte da família linguística Jê e do Tronco Linguístico Macro-Jê, segundo Rodrigues (1986). Essa pesquisa é apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque e coorientação da professora Doutora Marcilene de Assis Alves Araujo. Ocorreu na trajetória de nosso mestrado, cursado na Universidade Federal do Tocantins, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFT), no período de 2015/2017.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril foi constituída pela Lei de nº 1.196, de 28 de maio de 2001, pertencente à Aldeia Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Goiatins, Estado do Tocantins, contando atualmente, com uma população de aproximadamente 290 pessoas. Nosso estudo é referenciado, entre outros por: Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013), Abreu (2012), Araujo (2015) Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986) e Urquiza (2010).

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, participante, voltada para a proposta do projeto de uma Escola Indígena, que a partir das relações socioculturais do cotidiano de uma Escola Indígena Krahô, buscou fundamentos para a elaboração da proposta de Um Projeto Pedagógico para esta escola, direcionando-o para uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada, segundo as prerrogativas da Constituição de 1988. Com essa perspectiva, o objetivo é fortalecer a língua e a cultura Krahô, além de promover os estudos sobre a educação indígena, respeitando as diferenças entre comunidade indígena e não indígena e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida.

Didaticamente, o texto, se encontra estruturado em quatro capítulos fundamentais: Primeiro, onde são abordados os Aspectos Sociohistóricos do Povo

Krahô, através da leitura objetiva, por um referencial historiográfico que permite resgatar aspectos históricos e sociais do povo Krahô. O caso mais contundente foi precisamente o embate com os fazendeiros, criadores de gado que passaram a ocupar de forma conspícua, as terras indígenas, além de apropriarem-se indevidamente das terras em muitas situações impuseram regimes de escravidão, massacres e extermínio das comunidades nativas. Não menos problemática é a relação dos aldeamentos com as populações urbanas das cidades circunvizinhas, de onde provem vantagens aos indígenas como também grandes efeitos colaterais o que tem obrigado aos Krahô, a disposição de grandes esforços para superá-los.

No sentido de Aprofundamento Metodológico, o segundo capítulo apresenta os Pressupostos Metodológicos para fins de interpretação e análise do tema em foco. As tradições Krahô, podem ser os grandes eixos norteadores na adequação de uma Proposta de Escola Indígena, no sentido de interpretar os contextos não indígenas, transformando estes em conteúdos e habilidades para a inserção do indígena e sua cultura à não indígena de forma autônoma.

Dessa forma, veremos no texto que, em muitas sociedades, como é o caso dos Indígenas no Brasil, os grupos minoritários, geralmente, são estigmatizados, porque se encontram em uma situação de desvantagem em relação aos majoritários. Já em sociedades onde coexistem grupos plurais do ponto de vista linguístico, as relações entre os falantes desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas, o que amplia a capacidade de adequação multicultural e vivência étnica.

Todavia, para que obtermos uma educação que reflita as necessidades e os anseios do Povo Krahô, que esteja voltada para seu contexto sociohistórico, linguístico, cultural, político e socioeconômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e análise da realidade sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves Pequeno. Esse conhecimento é de fundamental importância, já que ele fornece subsídios para que possamos conhecer as atuais situações sociolinguísticas dessas comunidades, e seus diferentes tipos de contatos estabelecidos entre indígenas e não indígenas.

No terceiro capítulo, buscamos embasar o Contexto da Escola Indígena Krahô, sob a ótica da referência Transdisciplinar e Sociointeracional, no contexto da educação escolar indígena bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô.

Objetivamos apresentar essa proposta para os professores indígenas da referida escola para trabalharem com conhecimentos voltados para a própria realidade sociocultural, onde estão inseridos. Para essa prática percebemos a necessidade de um trabalho interligando a escola e à aldeia onde são descobertos e transmitidos os conhecimentos cosmológicos da cultura Krahô para os jovens e crianças.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril atende ao alunado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, com um total de 190 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece também Educação Especial com o objetivo de valorizar e desenvolver as crianças e jovens portadores de necessidades especiais. Atualmente, encontra-se também com uma extensão de sala de aula localizada em outra aldeia, a 12 km da Escola matriz, a qual atende crianças, jovens e adultos em turmas multisseriadas.

Desse modo, segue-se na perspectiva de fortalecer e manter viva língua e a cultura Krahô, pois se percebe que algumas práticas como cantigas, rituais e alguns mitos Krahô ficaram alheios às práticas do contexto educacional indígena. Dentre esses e outros motivos, e enquanto indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e professor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, fui motivado a escolher esse tema para trabalhar na minha linha de pesquisa de mestrado a fim de entender melhor os contextos sociopolíticos externos e adequá-los metodologicamente em nossa escola, entendendo que, com isto, possa promover estudos sobre a nossa educação tradicional e sua longevidade, seja no âmbito interno, seja na sua relação com outras realidades sociais.

Por último, no capítulo quarto, apresenta-se a nossa Proposta de Projeto de implantação do Político Pedagógico à Escola Estadual Indígena 19 de Abril Krahô, considerando a estrutura curricular indígena krahô, levando em consideração os três eixos: Eixos temáticos: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências da Cultura. Trata-se, conforme citado anteriormente, da construção do Projeto Político Pedagógico de nossa escola, partindo-se da necessidade sócio-política vivenciadas pela nossa comunidade, seja, nos seus fundamentos internos ou em relação ao seu entorno. Nessa direção, a escola começou a discutir junto com a comunidade local sobre a construção de um PPP – Projeto Político Pedagógico, que permitisse mais autonomia no desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e voltadas a suas realidades próprias e que possam suprir suas necessidades educacionais

dentro e fora da escola, conforme artigo 210 da Constituição e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a Educação Indígena no território brasileiro.

Isso posto, acredita-se que é reconhecendo a importância de a escola atender as suas necessidades, com ênfase nos reconhecimentos próprios e valorizando os educandos na sua diversidade cultural e principalmente buscando desenvolver o ensino e a aprendizagem com sucesso é que a Unidade Escolar busca com o PPP, fortalecer o interesse da comunidade e dos educandos através do ensino.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ

Neste capítulo, abordaremos questões referentes ao povo indígena Krahô. Apresentaremos dados sobre sua história de contato com os não indígenas, mais precisamente com os fazendeiros, criadores de gado e com a população das cidades vizinhas. São apresentadas, também, informações sobre como eles suplantaram a situação inicial de escravidão, as invasões de suas terras e os massacres por parte dos criadores de gado da região. Além disso, destacamos questões socioculturais, e sociolinguísticas do povo Krahô com destaque para a situação atual da aldeia Manoel Alves. Para isso, baseamo-nos em estudos de Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013), Abreu (2012), Araújo (2015) Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986), Urquiza (2010), dentre outros.

1.1 ASPECTOS SOCIOHISTÓRICO, CULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO KRAHÔ.

1.1.1 História de contato do povo Krahô

A história do povo Krahô é de conflitos e interações com o não indígena, um cenário que percorre do final do século XVII aos dias atuais. Segundo Melatti (1972), os primeiros contatos com os não indígenas aconteceram no final do século XVIII, por meio de invasões de terras, escravidão, dentre outras subversões. Segundo Kaprã Krahô *in* Araújo (2015, p. 31), “os Krahô passaram por situações muito conflituosas até se instalarem no território onde estão atualmente. No percurso que fizeram pela floresta [...] deparavam-se com gado [...], e por questão de sobrevivência, eles matavam o gado para se alimentarem.”

Segundo Melatti (1972, p.4), os Krahô têm relações com os não indígenas há mais de cento e setenta anos e desse contato originaram grandes transformações, desde a diminuição populacional, alterações no modelo das casas, no convívio

social, nas roupas até ao desaparecimento de traços culturais, mas não se extinguiram culturalmente.

1.1.2 População e localização do povo Krahô

Os Krahô são um povo do ramo Timbira, localizando-se à margem direita do Rio Tocantins, pertencem à Família linguística Jê, do Tronco Macro Jê, segundo Rodrigues (1986). Localizam-se na terra indígena Craolândia, com uma superfície de 302.353 mil hectares, município de Goiatins-TO, às margens do rio Manoel Alves Pequeno. Segundo Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam “mêhĩ”, termo atribuído a todos os povos falantes de sua língua e que vivem conforme a mesma cultura. Atualmente, “mêhĩ” é associado aos membros de todo grupo indígena. Dessa ampliação, surgiu o termo “cupẽ” denominando todos os não indígenas.

De acordo com Araujo (2015), o território Krahô foi concedido pelo Decreto Lei nº 102, de 05 de agosto de 1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, número 150, página 1, que cria definitivamente o território denominado Craolândia. Embora a Terra Indígena Craolândia fora concedida apenas em 1944 só houve homologação do termo em 1990 pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no noroeste do Estado do Tocantins.

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939, e devidamente autorizado pelo Presidente da República, decreta:

Art. 1º. – São concedidos aos índios Craôs o uso e gozo de um lote de terras pertencentes ao Estado denominado “Craolândia”, situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (319.827) hectares, sessenta e hum (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul, pelo ribeirão Cachoeira e rio Gameleira; ao este, pelos rios Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressamente que a união regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno.

(Diário Oficial do Estado de Goiás, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944)

Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI (2016), atualmente a população indígena Krahô é de aproximadamente 3.356 indígenas e estão distribuídos em trinta e seis aldeias, ver anexo 01: Aldeia Nova, Água Branca,

Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Capitão do Campo, Campos Lindos, Coqueiro, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Gameleira, Kapej, Kêmpojkre, Lagoinha, Lajeado, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Nova Aldeia, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande, Serrinha, Taipoca. Segundo Melatti (1978) as aldeias são nomeadas conforme o local em que são construídas, portanto a Aldeia Manoel Alves Pequeno *-locus* dessa pesquisa - tem esse nome por estar edificada, nas proximidades do Rio Manoel Alves Pequeno. Conforme o Posto de Saúde Indígena de Itacajá-TO, com base no Censo ano 2016, a população Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno é de aproximadamente 335 indígenas, sendo 168 homens e 167 mulheres, distribuídos em 71 famílias e 44 casas.

Para Araujo (2015), a língua Krahô encontra-se presente nos diversos domínios sociais, sendo falado no convívio familiar, nas reuniões, nas cerimônias ritualísticas, funeral, festas, no trabalho e na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno há uma política de fortalecimento da língua indígena, sendo os conhecimentos e os saberes tradicionais Krahô transmitidos às crianças, em língua materna, propiciando, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

1.1.3 Organização social e política do povo Krahô

Como em toda sociedade existem suas hierarquias e organizações sociais, nos povos indígenas também há suas organizações e hierarquias. No quadro de hierarquia Krahô, existe uma escala de líderes. E todos esses líderes passa de geração para geração ou pelo espírito de liderança existente nas pessoas.

Os que lideram uma comunidade são pessoas influentes nas organizações sociais, bem vistas e aceitas pelo povo, por isso, são indicados a serem líderes de seu povo. Os mesmos não recebem nenhum tipo de remuneração pelo trabalho que fazem. Muitas vezes, são cobrados por seus trabalhos e devido a grande pressão eles acabam entregando suas funções por não conseguir desempenhar direito seus deveres. Mas a maior recompensa que recebem, é respeito da comunidade.

Desse modo, compondo a unidade política, há dois prefeitos, cujas atribuições são de coordenar as atividades diárias da aldeia. Há também, o homem que se ocupa da direção dos ritos, denominado *Pàtre*. Cada aldeia, ainda, dispõe de um conselho informal constituído pelos homens que se interessam pela vida coletiva da aldeia e que possuem certas características reconhecidas pela comunidade como: o da oratória, o conhecimento das tradições e a sabedoria. Geralmente esse conselho é ocupado pelos mais velhos, que são identificados como pacificadores. Esse conselho tem a função de orientar os prefeitos, levantar discussões sobre problemas da comunidade e apaziguar situações conflituosas.

A sociedade Krahô é dividida em duas metades sazonais: Catàmjê e Wacmējê ou Kỳj Catêjê e Harã Catêjê. Essas nomenclaturas são dadas de acordo com a organização sócio cosmológica do povo Krahô, e estes representam cada clã, ou seja, cada partido. Wacmējê representa o partido do verão, época seca e Catàmjê representa o partido do inverno, época chuvosa. E Kỳj Catêjê e Harã Catêjê são nomenclaturas dadas para as competições de corridas com toras. É através do nome que recebe ao nascer que define a qual partido pertence, verão ou inverno.

Os partidos são classificados assim: O Wacmējê é o mesmo clã do Kỳj Catêjê e o Catàmjê é mesmo clã do Harã Catêjê. Nas competições de corridas com toras, cada indivíduo sabe o partido que pertence, lembrando que são através de nomes. Eu por exemplo, me chamo Yahé, sou do partido do Wacmējê que é do mesmo clã do Kỳj Catêjê e jamais ficarei fora das atividades do meu partido. O relacionamento entre os partidos são humanitários, cada um respeitando seu espaço, seus deveres e obrigações dentro da comunidade.

É através da organização desses partidos que são feitas todas as atividades comunitárias da aldeia, como por exemplo: rituais, caçadas, pescarias, roças, competições com corrida de toras etc.

Segundo Melatti (1967, p.65):

Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os Wacmējê governam na estação da seca, 'gostam' dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste da praça, ao centro da aldeia. Já os Catàmjê governam na estação chuvosa, 'gostam' da chuva, preferem as folhas de palmeira verde escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia.

As aldeias Krahô seguem o ideal timbira da disposição das casas ao longo de uma larga via circular, cada qual ligada por um caminho radial ao pátio central. Segundo Albuquerque (2013), a forma de suas casas indica uma forte influência do convívio com os civilizados. Externamente são muito similares a dos sertanejos. O teto das casas é de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, as paredes são feitas de estacas fincadas no chão uma ao lado da outra, que são preenchidas com palha de buriti ou barro, as casas não tem divisão de cômodos, porém, as casas são dispostas tradicionalmente ao redor do grande pátio central, formando um círculo, sendo que cada casa se liga a esse pátio pelo seu próprio caminho.

As casas representam uma ligação estabelecida pelos parentes do sexo feminino, formando um grupo chamado segmento residencial. As mulheres depois que casam sempre moram perto de suas mães e suas casas são feitas ao lado, cada uma tem o lugar certo de fazer as casas não é em qualquer lugar. No interior das casas veem-se, dependurados, grande número de cestos de folhas de buriti, utilizados como transporte ou para guardar alimentos e objetos. Veem-se também esteiras trançadas com fibra de buriti, com franjas que foram os estrados de troncos de açaí bravo que servem de leito.

Segundo Melatti (1972, p. 8) “geralmente um homem evita se casar no mesmo segmento em que nasceu, o que faz com que tais grupos tomem um caráter exogâmico”, mas os limites de consanguinidade ainda são um tanto quanto arbitrários.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma destas um caminho para pátio central. As casas estão distribuídas de tal maneira que aquelas pertencentes a mulheres ligadas matrilineares mente fiquem próximas uma das outras. Deste (*sic*) modo, cada grupo de parentes unidos por linha feminina tem um determinado círculo da aldeia, que mantém sempre a mesma posição segundo os pontos cardeais, para construir suas habitações. (MELATTI, 1967, p. 63)

Nas casas moram as mulheres que nasceram ali, e os homens que ao casar vão morar com suas esposas.



Foto 1: Modelo de Família e casa Krahô

Orientados do processo migratório adentraremos as atividades econômicas Krahô, essas atividades que também sofreram alterações com o processo migratório e com as transformações ao longo do tempo. De acordo com Albuquerque (2013), afirma que: Os Krahô exploravam o cerrado através da caça e da coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar. A amplitude territorial, portanto, foi sempre a condição básica de constituição e reprodução do grupo. Não é por acaso que a identidade masculina Krahô está associada diretamente à condição de “bom caçador”, “andarilho” e “corredor”. As atividades de caça, pesca e coleta bem como da agricultura, estão intimamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites.

Os rapazes e os meninos dormem no pátio, segundo os mais velhos, eles não devem dormir nas casas dos seus pais, por que esse privilégio é das meninas. Os homens têm que dormir no pátio, pois lá eles irão pegar serenos e passar frio para tornarem homens fortes e guerreiros, segundo a tradição krahô.

Secundo Krahô diz, que quando ele era rapaz, só dormia no pátio, porque a casa foi feita para as mulheres. Disse também que quando um rapaz dorme dentro da casa, ele não levanta cedo para ir tomar banho e acorda muito tarde. Isso faz que ele não seja um guerreiro nem um bom corredor ou caçador. Portanto, o pátio é muito importante para os Krahô, porque ali é planejado tudo da comunidade. Após as atividades do dia, os homens se reúnem a tardezinha ou início da noite para avaliar as atividades realizadas durante o dia e assim sucessivamente.

Para isso, tem um chamador, ele que chama as pessoas todos os dias para as reuniões diárias no pátio. Sem o chamado dele, ninguém se reúne no pátio, pois ele é o responsável para prestar este trabalho à comunidade. A oralidade como em maioria dos povos indígenas é o principal meio de transmissão cultural, repassando a cultura de geração para geração.

Segundo os mais velhos, o pátio é a escola viva onde as crianças e os jovens aprendem rituais importantes realizados lá. Pois é um espaço aberto e comunitário e todos respeitam este lugar que é sagrado para todos os Krahô. Dizem que o homem que não vai ao pátio, é uma pessoa que não tem conhecimento e não tem interesse em participar das atividades da comunidade sendo considerado como uma mulher, pois a casa foi feita para as mulheres e o pátio foi feito para os homens. É uma forma de chamar atenção de que todos os homens tem que aprender a dar o valor devido ao pátio.

O pátio é como uma escola onde todos tem que ir aprender alguma coisa, saber ouvir e ficar sabendo de tudo que irá acontecer naquele dia. Segundo depoimento do meu avô, Secundo Krahô, o pátio é o coração de uma aldeia, se parar as reuniões ali a aldeia morre.



Foto 2: Formato da Aldeia, no meio o pátio e as estradas para as casas

Segundo Abreu (2012), o povo Krahô vive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, dentre outros alimentos necessários à subsistência. Esses indígenas plantam, ainda, urucum, jenipapo, cabaça e algodão

elementos usados na pintura corporal e produção do artesanato. Eles criam aves e também utilizam a caça para completar a alimentação. As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos, geralmente no período da seca. Devido à escassez da fauna, as caçadas têm sido cada vez menos frequentes.

Os Krahô, também, têm uma produção artesanal com finalidade econômica, vendidos para visitantes da aldeia e moradores da cidade, além da parte artística feita para ornamentação de objetos usados nos próprios rituais. Dentre os artesanatos os mais conhecidos são: os cofos, cestos, bolsas, pulseiras, brincos, colares. As palhas de coqueiro e as sementes variadas do cerrado, são os materiais mais utilizados na produção desses artefatos.

1.1.4 As Lideranças Krahô

De acordo com o Secundo, disse que quando era menino, sempre ficava observando as organizações das lideranças naquela época. Disse que para cada tipo fins, existe seu representante. O cacique, por exemplo, ele é indicado por todos os conselheiros da aldeia para representar a comunidade e atuar como cacique, que é a força maior da comunidade. E o papel do cacique é representar todo povo daquela comunidade. É ele que é responsável para comandar e resolver as demandas do povo.

O cacique tem o papel de representar o seu povo, e não deve ser autoritário perante sua comunidade, pois ele foi escolhido coletivamente e democraticamente por todos e por ter o perfil que enquadrasse nesse cargo.

Já o vice-cacique também é escolhido pelos membros da comunidade. Ele tem o papel de representar o cacique na ausência dele, em atividades da comunidade ou até mesmo em reuniões. Ele só não tem direito de tomar decisões de maiores relevâncias, mas apenas representar o cacique fazendo o papel de mediador da comunidade.

As duas pessoas que são escolhidas para serem governantes de seus partidos, são chamados Hõmrêm. Estes são escolhidos pelos próprios partidos, seja Catãmjê ou Wacmêjê. Eles têm o papel de coordenar todas as atividades culturais da comunidade, com a responsabilidade de comunicar tudo o que irá acontecer na aldeia seja relacionado às festas, trabalhos, caçada e deixar todos da comunidade informada de tudo que está acontecendo, liderar e administrar todos da comunidade,

independentemente de seus partidos, pois eles estão representando seus partidos para serem governantes.

Se for à época de verão, os Wacmêjê escolherão duas pessoas para ser governantes e governar todos da comunidade em tudo até chegar a vez do partido do inverno, que são Catàmjê, e eles também irão escolher duas pessoas para representar seus partidos e governar todos da aldeia e assim aleatoriamente. Somente eles que fazem as divisões de coisas que a comunidade tem, seja, carne, comidas etc.

Segundo minha avó Rosinha Teptyc, disse que nenhuma esposa do Hõmrêm deve ser ciumenta, pois ele está representando o partido do seu clã. E foi escolhido por ele ser uma pessoa ativa. E ele não terá horário certo para estar em sua casa, e sim, sempre está no pátio da aldeia, ouvindo e levando as informações para toda comunidade.

E o Pàtre é o mestre de cerimônia dos rituais, ou seja, de todos os rituais grandes. Ele tem o papel de realizar as festas maiores e ser atuante na hora que está acontecendo às festividades na aldeia, é a pessoa mais importante da festa, pois somente ele sabe como conduzir o ritual e por isso é o mais respeitado por todos.

Os Conselheiros são compostos por pessoas mais idosas com mais experiências de vida, e são os mais respeitados na organização da comunidade. São eles que tomam todas as decisões relacionadas ao bem estar da comunidade. Os conselheiros tem o papel de acompanhar e mediar os interesses da comunidade, e são eles que decidem e avaliam tudo o que ocorre. Os conselheiros representam a voz do povo.

As mulheres também possuem seus líderes, dentro de suas organizações. Só que elas não as têm na mesma esfera dos homens. As lideranças femininas são bem mais delicadas, e elas se organizam em prol das atividades de menor relevância. Elas não têm autonomia em decidir algo com maior peso.

Mas essas organizações ajudam a equilibrar toda sociedade Krahô em certas situações. Elas estão procurando seu espaço dentro da organização masculina, sempre respeitando, sem impor um ao outro. Antigamente, não se ouvia dizer sobre uma mulher sendo cacique, hoje, está sendo comum, uma mulher ser líder ou cacique de uma comunidade. As mulheres estando no meio da organização dos homens são muito importantes, pois isso fortalece a comunidade.

As decisões da comunidade são muito importantes quando é de interesse de todos. Quando tem um assunto que requer muitas discussões, é a comunidade que toma a decisão final, sejam quais forem às consequências.

Mas essas decisões passam por muitas discussões e debates. Não se decide nada sem ouvir as opiniões dos mais velhos que são os conselheiros e as mesmas são feitas coletivamente.

Para tomar certas decisões, é realizada uma assembleia compostas somente pelos líderes da comunidade para resolver. Caso não for resolvido, a comunidade é convocada para dar opiniões também, só após ouvir a comunidade, é que são tomadas as decisões finais sem deixar ninguém frustrado.

Já atuaram como Caciques: Secundo Xicun Krahô, Joci Hôôre Krahô, Valdeci Jahhe Krahô, Secundo Xicun Krahô, Francisco Hyjnõ Krahô, Dodanin Piikën Krahô

1.1.5 A Aldeia: Sua Vida Social

A comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno sobrevive da agricultura de subsistência e, às vezes, com comercialização de artesanato, benefícios do governo federal e servidores públicos. Como as festas tradicionais requerem o uso de muitos alimentos para sua realização, é preciso ser plantada uma roça antes para depois realizá-la. A área plantada compreende pequenas roças de tocos de aproximadamente quatro tarefas, onde são cultivadas: arroz, feijão, milho, mandioca, feijão andu, fava, inhame, batata doce, abóbora, melancia, amendoim, banana, cana, gergelim, etc. Mas essa prática de plantar a roça tem sido uma tarefa cada vez mais difícil e as roças estão sendo praticamente para subsistência das famílias. Os jovens aos poucos estão perdendo essa prática de fazer roça e isso tem influenciado muito nas realizações das festas culturais.

As atividades comerciais da aldeia compreendem a venda de produtos agrícolas (milho, mandioca, feijão andu, banana, etc.); frutos do cerrado (pequi, mangaba, bacaba, oiti, buriti, cajá, etc.); artesanatos (pulseiras, colar, cofo, moco, brincos, arco e flecha, esteiras, abanos, cabacinha, maracá, cestos e outros); produtos silvestres (mel); caça e pesca. Para a nossa comunidade manter a cultura tradicional não basta ter alimentos, é preciso ter território, pois o território é muito importante para vida de uma sociedade. Quanto aos aspectos hídricos, a Aldeia

Manoel Alves Pequeno é vantajosa, pois seus recursos naturais propiciam águas em suas proximidades, como: córregos (*cô ja kryre, côh cacrojre*); cachoeiras (*kên crààti, kên crààre*); veredas, *pĩ rêr* (mata burros), Ribeirão dos Cavalos e Rio Manoel Alves Pequeno.

Antes, a nossa comunidade não estava preservando esse ambiente, o pessoal fazia muitas queimadas, muitas roças nas cabeceiras dos córregos. Logo, diminuíram-se as caças, as águas, as queimadas acabavam com as frutas nativas, além de outras coisas. Porém, trabalhamos também para conscientização e preservação do meio ambiente, lembrando que é nele que encontramos e tiramos o nosso sustento. Percebemos que a nossa reserva indígena possui muita vegetação típica: cerrado, mata ciliar, veredas, rupestre, *pà, hakôt, pō, ihcawe, irom, harê, hituw*, etc., havendo poucas áreas não florestadas. Assim, focamos fortemente no sentido de preservar o meio ambiente para que possamos resgatar e até manter algumas das nossas festas tradicionais, bem como a nossa própria subsistência.

1.1.6 As Primeiras Casas

Conforme relatos de Secundo Xicun Krahô, ele e sua família viviam na Aldeia Pedra Branca, criando algumas cabeças de gado. Até que uma de suas filhas se casou com um rapaz filho de um grande pajé, o qual era chamado Hârêhê, filho do Pânhàc. Esse velho pajé era considerado um dos melhores daquela época, porém seu filho era muito ciumento e vivia maltratando sua esposa até que ela não aguentou mais as agressões e se separou dele. Essa separação custou muito caro logo depois para família do Secundo Xicun Krahô, pois o pai do rapaz se sentiu constrangido com a separação do filho dele e então resolveu se vingar com pajelança dele e aplicou um feitiço na ex nora. Para Secundo, o pajé colocou feitiço no corpo da filha com o sangue de gado, pois era o que eles tinham uma criação de gado.

Com o feitiço colocado pelo ex sogro da menina, ela começou a sangrar diariamente, perdendo grande quantidade de sangue, ficando fraca. Isso durante muito tempo, deixando Secundo muito preocupado e sem saber o que fazer para sua filha ficar boa. Até que um parente dele, chamado Altino Ahpracre que havia se mudado para roça na beira do rio Ribeirão dos Cavalos e também um excelente pajé veio a conversar com Secundo, falando sobre a gravidade da saúde de sua filha,

dizendo que era para ele se mudar para roça, se quisesse ver sua filha viva, pois muitas das vezes somente o pajé cura feitiços de outros pajés. Então, Secundo não pensou muito e logo se mudou da Aldeia Pedra Branca para a roça na beira do Rio Ribeirão dos Cavalos com toda sua família com a esperança de ver sua filha ficar boa. Assim que ele se mudou, o seu parente pajé Altino Ahpràcre que havia feito o pedido para ele se mudar para roça, resolveu chamar outro parente deles, um pajé da Aldeia Cachoeira, chamado Tehpre, considerado o melhor da época para ajudar na pajelança na filha do Secundo.

Conforme relato de Secundo, no dia que o pajé da Cachoeira chegou na roça, por volta do meio dia, ele estava muito suado e o suor escorregava pelo seu corpo e ele tirando suor com uma folha, sempre com olhar firme para menina que estava doente ali deitada, ansioso para cuidar dela. Então como ele chegou bem na hora do almoço, e pediram para almoçar, então ele falou que ele veio pra cuidar da sua sobrinha que já não aguentava mais ver assim, sofrendo daquele jeito, e disse que veio pra curar ela, não pra comer. O pajé era tio da menina e tinha vindo determinado a curá-la, disse que se ele não a curasse, não teria outro pajé que o fizesse. Portanto, pediu que arrumasse uma cuia e colocasse perto da menina, assim fizeram. O Pajé fez um cachimbo tradicional chamado “cot”, e iniciou seu trabalho. O Secundo relatava que ele assoprava fumaça de cachimbo ao pé da barriga da menina e logo depois sugava nela e enchia a boca com o sangue de gado e colocava na cuia. Fez isso várias vezes até encher a cuia. Isso era inacreditável aos olhos daquelas pessoas que presenciava o trabalho do pajé Tehpre. Finalizando o trabalho, se sentou, descansou e só depois de algum tempo ele almoçou.

Depois, o pajé Tehpre sentou-se com meu avô, Secundo, e falou que o sangue retirado do corpo da filha dele era sangue de gado que um pajé tinha colocado nela e era isso que era causava sangramento e disse que logo, ela ficaria boa e questionou: por qual motivo o pajé tinha colocado feitiço no corpo da menina dele, e logo com o sangue de gado, ironizando que ela havia engolido sangue de gado pela boca e que era isso que causava sangramento. Finalizando que este era o trabalho que fazia, dizendo quando o pajé é bom, ele não leva um mês para curar alguém, e sim, com dois ou três momentos de pajelança a pessoa fica curada. Disse também que se for só essa doença que ela apresentava, ela iria ficar boa imediatamente após a pajelança dele, caso não, ele estaria só mentido, afirmou ele.

Os dois pajés falaram para o Secundo para não retornar para aldeia, pois se ele voltasse, o ex sogro da menina ou outros parentes do rapaz que eram pajés também iriam jogar feitiço nela, novamente, e dessa vez seria um feitiço muito mais forte. Logo, cabia a Secundo decidir se queria ver a sua filha viva ou não. O pajé Altino Ahpracre que tinha convidado ele a vim ajudar a curá-la, agradeceu e disse que o trabalho dele era o melhor e que cada um tinha seu trabalho para cada fim, e que ele não trabalha com a finalidade requerida naquele momento. De acordo com os pajés, cada um tem sua especialidade para cada tipo de doenças. Após essa pajelança, no outro dia a tardezinha a menina já obteve uma melhora, e já estava caminhando sozinha, pois ela não andava e ficava só deitada havia muitos dias, só se levantava com ajuda de seus familiares. Com os dois pajés cuidando dela, que eram pajé Altino Ahpracre e pajé Tehpre da Cachoeira, logo ela ficou boa e curada.

Após a filha do Secundo ficar curada, e todos se estabilizarem naquele lugar onde vi já vivia com sua família, os primeiros moradores do local, resolveram procurar um local para fazer um grande projeto de plantação e o lugar escolhido foi a barra do córrego São Vidal com Ribeirão dos Cavalos. Dessa forma, todos foram morar nessa roça onde plantaram arroz, mandioca, batata, milho e etc. Como Secundo era morador novo daquele lugar procurava não se envolver nas questões de decisões na organização daquele povo, ficando apenas observando. E o Secundo só acompanhando tudo, pois ele era um novato ali e ainda novo e não opinava em nada, era ele e o Ismael Ahprac. Ambos sempre procuravam conversar sobre as suas particularidades naquele lugar.

Após o cultivo das plantações, veio a colheita dos alimentos da roça com muita fartura. O grupo era bem organizado na hora de colher e estocar alimentos construiu até um galpão para isso. Como na roça havia muitas famílias, e com muitas farturas, eles resolveram fazer uma festa cultural em homenagem ao milho, e, assim, fizeram a festa do Põhy jō crow, festa do milho. A ideia era convidar as aldeias maiores para virem participar todos em uma grande festa. E como na cultura Krahô, nas festas, tudo é festejado junto tanto as mulheres casadas quanto as solteiras, e naquela época havia poucas solteiras Xawri, Hahkântep, Wapyr, Pihpi e etc. Eles pediram para o cacique, Pascoal, dar uns sacos de arroz para pilar e vender para comprar cortes de panos para elas usarem durante a festa do põhy jō crow.

O cacique Pascoal deu uns sacos a elas que passaram o dia inteiro pilando no pilão estes sacos de arroz para vender e comprar os tecidos. Conseguiram pillar um quarto de arroz e depois, todas elas com as mãos borbulhadas, com os braços arrebetados de tanto socar arroz, ficaram na expectativa de receber os panos pra usar na festa.

Assim, o cacique levou o arroz pilado para povoado Porto do Vau, e vendeu todo o arroz, porém, em vez de comprar os cortes de panos, comprou coisas para si mesmo, auto beneficiando com o suor das meninas, ou seja, deixou de cumprir o combinado. E quando ele chegou à aldeia, as meninas ficaram decepcionadas com a atitudes dele, e todas elas choraram bastante, comovendo os pais e deixando todo mundo revoltado com ele. A partir daí, veio a divisão daquela comunidade de São Vidal. A comunidade disse que no próximo verão, Pascoal não iria ser líder deles, e que não iria governar mais o grupo.

A partir daí, os membros do grupo, se reuniram e escolheram um novo líder, ou seja, um novo cacique para representá-los. Na organização social Krahô, quem escolhe o cacique, são próprios membros do grupo que são líderes comunitários considerados como conselheiros e governantes. E eles escolhem pessoas que tem perfil bom, pessoas que tem postura de caráter de qualidade e principalmente ter a ética. Esses são os fatores que determinam se a pessoa pode ser cacique, muitas vezes não são consultadas para ser cacique ou não, são pegos de surpresa para ser novo cacique. Isso é para verificar se a pessoa está preparada ou não. Nesse momento, o Secundo foi escolhido pelos membros daquele grupo para ser o novo cacique, pois segundo os conselheiros, ele era o único que podia representá-los e que o cacique daquela época não podia mais fazer isso, pois havia perdido a confiança de seu povo.

E o ritual de escolha de novos caciques é surpresa, os conselheiros se reúnem no centro do pátio e é chamada publicamente a pessoa a vir se reunir com os demais membros a ser apresentado ao grupo como o novo representante, ou seja, novo cacique da comunidade. E assim, foi chamado o Secundo no pátio. Ele, sem saber de nada, pois até então, não representava nada naquela aldeia, e muitas vezes, não fora procurado para participar nas decisões do povo. Sem saber o motivo pelo qual havia sido chamado, foi ansioso saber de que se tratava e por qual razão era solicitada sua presença. Chegando ao meio do pátio, ele viu todos reunidos e viu o cacique Pascoal ali sentado cabisbaixo, e ele sem entender nada. Assim que

chegou, veio um dos conselheiros do grupo, o Altino Ahpracre, com discurso bonito se abriu ao Secundo dizendo, o motivo de sua presença ser requisitada no pátio. Disse que todos decidiram que ele seria o representante do povo, apesar de ele ser novo, com pouca experiência e não saber dominar bem a língua portuguesa, todos estavam de acordo com a sua indicação, sendo ele o novo representante de todos daquele grupo.

Em seguida, o indígena Davi conselheiro do grupo, função ocupada por uma pessoa mais velha, se pronunciou, dizendo que todos estavam de acordo com a indicação e davam todo apoio ao cacique e que ele não devia temer as barreiras e as dificuldades, pois todos estariam juntos. E a partir daquele momento, o Secundo se tornou o novo cacique. E surpreso com tudo isso, também se pronunciou a eles dizendo que já por ter sido escolhido para ser novo representante, ele não temeria e nem desabonaria a confiança depositada por eles, e iria honrar todos aqueles que confiavam na pessoa dele, apesar de sua inexperiência e por não saber nem falar língua portuguesa faria o possível para ser o melhor para representar seu povo. Pascoal que era o cacique, vendo tudo aquilo, não se manifestou contra decisão deles.

Porém, no outro dia, o carro veio buscar a sua mudança e dos demais familiares, pois todos com a indicação do novo cacique acharam melhor retornar para aldeia. Pascoal queria levar, também, toda a safra de arroz. Naquele momento, todos estavam tensos e não queriam deixar que Pascoal levasse todos aqueles sacos de arroz. Mas o Secundo como novo cacique, e apesar de ser um inexperiente, agiu sabiamente, pedindo que todos concordassem com que ele pudesse o levar arroz, porque não queria ver desavença entre eles, aquilo era muito feio para todos e que a partir daí, pudessem trabalhar de novo para ter mais fartura. Assim, Pascoal levou todos os sacos de arroz embora e ainda queria umas cabeças de gado.

Apesar de tudo isso, o grupo que ficou não se desanimou e ficou firme naquele lugar, trabalhando e levando suas vidas normais. Mas sofriam desaforos constantemente, pois como a roça ficava perto da rodagem que dava acesso ao povoado Porto do Vau, todas as vezes que o pessoal da Aldeia Pedra Branca passava perto deles, ficavam provocando, zombando deles dizendo que o cacique deles não sabia de nada e que não sabia falar português correto e que os homens brancos iriam matar todos eles.

Enfim, com todas essas provocações e insinuações, o senhor Davi se manifestou reunindo-se no pátio, decidindo que eles não poderiam ficar mais ali naquele lugar, pois se sentiam humilhados e as crianças não podiam mais ouvir aquelas palavras negativas, sendo mau exemplo para elas. Durante a conversa, um dos membros do grupo, homem chamado Craaxêt, que morou na beira do rio Manoel Alves, com sua família, e conhecia todos os cantos dali, se manifestou dizendo que já era a hora de todos saírem dali e procurarem um novo lugar para construir uma nova aldeia. Ele dizia que este era o lugar ideal para uma nova aldeia, pois lá não faltaria nada, tinha mata boa, com córregos, muitas frutas: como buritis, bacaba, muita palha para se construir casas e etc.

Então todos decidiram se mudar daquele local e partiram para lugar onde o Craaxêt havia falado. Foram dias de caminhadas atravessando o córrego São Vidal e descendo rumo ao povoado do vau. Depois de muita caminhada rumo ao local, chegaram ao lugar chamado “Irõm to capôc”, Mata Rica, e ficaram lá, enquanto todos foram observar o local se era ideal ou não para se criar uma nova aldeia, decidiram pernoitar lá. E, de manhã bem cedo, viram que lá não era bom porque a água era pouca, e ali não era lugar certo. Seguiram em frente, de manhã mesmo ao pé do morro chamando Morro do Jabuti e lá se acamparam, enquanto todos verificavam o lugar se era ideal.

O Secundo não conhecia o local e nunca tinha andado por aquele canto e estava só acompanhando os que já conheciam o lugar. Andaram, e escolheu um local mais abaixo, um lugar arejado com serrado aberto com visão mais plana e construíram um círculo, conforme o modelo da aldeia Krahô, e ali fizeram suas barraquinhas. Só que o local escolhido não convenceu o indígena Davi, que era o mais velho do grupo com mais experiência e dizia que o lugar ainda não era ideal.

Então a tardezinha, o senhor Davi e Secundo sentaram e juntos conversaram sobre o local. O Davi com suas experiências já previa as coisas e dizia para o Secundo sobre algumas coisas e principalmente sobre a fonte. Dizia que a fonte que ficava perto da aldeia era muito pequena e previa que um dia a aldeia cresceria e, logo teriam festas culturais grandes e que aquela fonte não suportaria todo mundo. Confirma Secundo que ele dizia toda a verdade. Diz Secundo que quando um mais velho diz algo, ele jamais duvidaria, ele acredita sim. Porque todos os mais velhos sabem das coisas.

No outro dia, Davi com todo seu conhecimento foi à procura do local mais adequado para se fundar aldeia permanente. Saíram a campo, beirando a mata procurando o lugar que haveria escolher. Achou um lugar com visão plana e arejada com rio bem perto, mas precisava ver se o córrego era ideal. E por mais que o local fosse bonito, ficava numa baixada sendo perigoso para as crianças. Sabe que as crianças não iriam sair da água do rio, e isso era muito preocupante aos pais.

Continuaram procurando e resolveram subir mais acima a procura de outro lugar beirando o córrego que tinha uma parte correnteza. Como o Secundo era mais novo e ia à frente, cortando os galhos, limpando o caminho e chegaram em um lugar com águas menos correntes, bem profundas e com as beiras planas. Então, o Davi viu e falou para o Secundo que aquela fonte era ideal, para as pessoas tomarem banho e para as crianças não mostrava perigo e que dava para suportar muita gente. E pediu para o Secundo abrir uma trilha, ou um caminho até chegar ao campo mais limpo.

Secundo assim o fez e, logo após, voltar para a aldeia provisória. Chegando lá, os demais perguntaram se haviam encontrado um lugar melhor. Disseram que sim, que haviam encontrado um lugar de fonte com água para capacidade de abastecer muita gente. Então resolveram se mudar para este local, que até hoje é Aldeia Manoel Alves Pequeno. No dia da mudança, uma senhora chamada Acààkroore não concordou em ir para esse lugar e muito chateada decidiu que não acompanharia os demais. Davi, com toda sua experiência, falou para o Secundo que ele era uma mulher que logo iria aceitar e se convenceria a se mudar também. Ela e sua família decidiram ficar, porém ao perceber as dificuldades por ter ficado distante da comunidade, optou por ir ao encontro do grupo.

Desse modo, a história da Aldeia Manoel Alves Pequeno remonta sua fundação em 1980, pelas seguintes famílias: Família do Cawyj, Família do Apracre, Família do Ahpracti, Família do Jahhe, Família do Secundo, Família do Craaxêt, Família do Hītetet, Família do Hīkjêhtyc. Este mesmo grupo familiar permanece até hoje nessa aldeia, segundo informações colhidas com meu avô Secundo Xicun Krahô, sobre os primeiros percursos percorridos com a família dele pra chegar onde vive até hoje.

De acordo com Secundo, havia um grupo de famílias que fizeram uma roça na beira do rio Ribeirão dos Cavalos e resolveram-se mudar para cuidar das plantações, são eles: Famílias de Davi, Tôhtôt, que era esposa da Iwàw, Jarpôt

esposa da Craakwỳj. Logo em seguida, também foram outros familiares como a de, Pooxy, Jahhe, Tepjêt, Ahpracre. São essas famílias que foram depois para roça onde futuramente iriam fundar uma nova aldeia, cujo nome foi São Vidal.

Assim temos, a família do Davi, família do Tôhtôt esposo do Iwàw, Jarpôt esposo da Craakwỳj, Ahpracti, casado com filha do Jarpôt e Iwàw, e Jahhe que também era casada com a filha do Jarpôt e Iwàw. Esses são as primeiras famílias a criar aldeia no período da roça na beira do Rio Ribeirão dos Cavalos. E logo em seguida veio a família do Pascoal, família do Pooxy, família do Tepjêt e família do Ahpracre. Era aproximadamente dez famílias que viviam na roça que depois passou a Aldeia São Vidal.

Na época, vieram Davi e seus genros, Ismael Ahpracti, Valdeci Jahhe. Secundo **e sua** família. Zacarias Ropkà e seus familiares. Dodanin Piikên e esposa. Craaxêt e seus familiares. Hītetet, Altino e suas famílias, Hīkjêhtyc e familiares. Portanto, para a fundação da aldeia Manoel Alves Pequeno veio todos da Aldeia São Vidal, porém nem todos ficaram, alguns retornaram, permanecendo somente cinco famílias para a aldeia que recebeu o nome de Aldeia Manoel Alves Pequeno por ficar perto do Rio Manoel Alves Pequeno. Foi o nome do rio que influenciou os antigos moradores do povoado do Vau a dar este nome que até hoje identifica essa aldeia.

Neste capítulo, apresentamos dados sociohistóricos do povo Krahô e sobre seu contato com a sociedade não indígena, além dos aspectos históricos, falamos, ainda, sobre os aspectos políticos e culturais desse povo. Foi possível constatar que essa comunidade mantém viva a sua cultura tradicional, fato evidenciado pelos relatos, atitudes e formas de todos conduzirem os processos de organização sócio político na aldeia, divisão dos partidos, pelas tomadas de decisões, cultivo da roça, colheita, pinturas corporais, as corridas com a tora, a realização de rituais, cantigas, brincadeiras e reuniões no pátio as quais são ações do cotidiano desse povo.

Passamos agora à apresentação dos aspectos metodológicos dessa pesquisa, embasando-nos na pesquisa qualitativa com perspectiva etnográfica. Esses pressupostos metodológicos exigem interação direta com o grupo pesquisado, ação bem praticável, tendo em vista o meu grau de parentesco com o povo pesquisado, além de toda minha família residir no local pesquisado bem como minhas contínuas inserções na aldeia.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Em muitas sociedades, os grupos minoritários são estigmatizados porque se encontram numa situação de desvantagem em relação aos majoritários. Para Albuquerque (1999), geralmente, são grupos carentes de oportunidades socioeconômicas (moradia, escola, trabalho, saúde etc) e que se sentem impotentes frente ao domínio dos grupos majoritários. A consequência imediata desse confronto entre “dominantes e dominados” é o afloramento de tensões, sentimentos e atitudes negativas em relação aos povos minoritários, às suas línguas e às culturas.

Segundo Grosjean (1982), numa comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas. Consciente desses conflitos, Haugen (1956, apud GROSJEAN, idem. 118) afirma: “sempre que duas línguas estão em contato provavelmente encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis com relação às línguas envolvidas.” O problema é que, em muitas sociedades, o monolinguismo continua sendo tratado como a norma, embora muitos saibam que “há no mundo mais pessoas bilíngues do que monolíngues” (MEGALE, 2010). Portanto, pouco prestígio é dado àqueles que falam uma segunda língua, exceto se esta língua já adquiriu “status” social, político e econômico.

Atualmente, segundo Rodrigues (1986), cerca de 180 línguas indígenas são faladas regularmente, além do português, por milhares de indivíduos bilíngues e multilíngues. Todavia, em nosso país esse bilinguismo não é levado em consideração pela maioria monolíngue, nem mesmo chega a chamar sua atenção, uma vez que são línguas que não servem de instrumento para os grupos majoritários do país.

Segundo o RCNEI (1998, p. 117),

[...] para compreender essa questão, é importante entender que se os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada e de prestígio. Sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como

se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou estigmatizadas.

Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, porque as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas pela sociedade majoritária.

Ainda de acordo com o RCNEI (1998, pp.117-118), “quando se considera a sobrevivência das línguas indígenas, tem-se que pensar também em outras “armas” usadas contra elas e que foram e são tão perigosas quanto ao genocídio. Uma das maneiras usadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder linguístico é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias, ao se referir a elas como “dialetos”, “línguas pobres” ou “línguas imperfeitas”. Isso faz com que os falantes indígenas passem a se envergonhar de suas línguas, a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las. Outra causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas é o deslocamento sociolinguístico.” RCNEI (1998). Isso acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando os domínios sociais da língua dominada.

Segundo Albuquerque (1999), é importante entender, entretanto, que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar impedir os avanços da língua dominante na sua comunidade.

Todavia, para que tenhamos uma educação que reflita as necessidades e os anseios do Povo Krahô, que esteja voltada para seu contexto sociohistórico, linguístico, cultural, político e socioeconômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e análise da realidade sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves Pequeno. Esse conhecimento é de fundamental importância, já que ele fornece subsídios para que possamos conhecer as atuais situações sociolinguísticas dessas comunidades, uma vez que para Albuquerque (1999), as sociedades são dinâmicas, diferentes também são os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre indígenas e não indígenas.

Para tanto, desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa na Aldeia Manoel Alves Pequeno, com a finalidade de analisar e descrever a atitude desse povo com relação às duas línguas em contato, Krahô e português, os usos e funções dessas

línguas de acordo com os domínios sociais dentro das aldeias, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, bem como nas interações intra e intergrupos, para assim, implantar o PPP da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Na qualidade de indígena, pois faço parte dessa Aldeia, nossos dados foram gerados a partir de nossa vivência e experiências, como indígena, professor de Ensino Fundamental e Médio, além de Diretor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Além disso, foram feitas filmagens, observações e troca de experiências no dia a dia de nossa comunidade. As gravações e filmagens foram realizadas durante a nossa permanência na comunidade, em situação de interação livre das crianças com os adultos, das mulheres com os filhos e com os maridos, com os professores/alunos em sala de aula, durante as festas tradicionais, reuniões no pátio da Aldeia e durante a realização dos Jogos Tradicionais Krahô, que nas suas três versões aconteceram na referida Aldeia. As gravações foram feitas por nós e por outros indígenas de nossa comunidade, em diversos locais (nas casas, na aldeia, nas roças, na escola e no pátio, etc). O referido indígena não recebeu nenhuma instrução de como agir durante as filmagens e gravações. Portanto, foi dada preferência às situações de interação espontânea, natural, a fim de que os dados coletados pudessem refletir situações reais de interação. Algumas filmagens e gravações foram feitas durante as cantigas de pátio e corridas de rua, outras em locais, no campo de futebol, fora das aldeias (nas pescarias, na colheita de milho, de arroz, de abóbora, de mandioca, nos banhos etc).

Conversas informais e entrevistas com as mães, pais, avós, com os mais velhos, lideranças, cacique, professores e com outros membros da comunidade de Manoel Alves Pequeno, também foram realizadas por nós, a fim de que pudéssemos melhor compreender os aspectos socioculturais e linguísticos que envolvem o povo dessa comunidade, assim como suas atitudes em relação às duas línguas em contato, o Krahô e o português, para que pudéssemos entender melhor as questões relacionadas à Educação Escolar Indígena, para implantarmos a proposta do novo Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Na seção seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa para a implantação da proposta do PPG Escola Estadual Indígena 19 de Abril, objeto desse estudo.

2.1 METODOLOGIA

Este trabalho é o resultado de uma investigação observacional, etnográfica e qualitativa dos aspectos da educação escolar indígena Krahô realizada no período de 10/03/2015 a 30/11/2016, na aldeia Manoel Alves Pequeno, no município de Goiatins, no Estado do Tocantins.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica e qualitativa junto à referida comunidade, com o objetivo principal de Implantar o Projeto Político Pedagógico para a Escola estadual Indígena 19 de Abril, onde atuei como professor durante vários anos, sendo que, nos últimos anos, assumi a função de Diretor da referida escola.

Como sou indígena, nascido na Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde toda a minha família reside até hoje, esse fator justifica a escolha de minha pesquisa, como forma de poder contribuir para a melhoria da Educação Escolar Indígena Krahô, implantando o PPP, para que possamos ter uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada, segundo as prerrogativas da Constituição de 1988. Para isso, nossos dados foram coletados a partir de nossa vivência e experiências, como indígena, professor de Ensino Fundamental e Médio, além de Diretor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

A comunidade pesquisada soma um total de 356 indígenas, segundo dados do DSEI (2016). Como afirmamos anteriormente, para a realização de nossa pesquisa de campo, usamos dois tipos de pesquisa - etnográfica. Para a geração dos dados qualitativos, usamos observações assistemáticas com os mais velhos, no pátio com a comunidade em geral, com os professores indígenas e não indígenas que atuam na escola 19 de Abril, alunos indígenas.

No decorrer de nossa pesquisa, as observações foram contínuas, portanto, foi dada preferência às interações mais espontâneas e naturais. As interações mais frequentes foram: jogos de futebol, brincadeira de arco, corrida da tora, e flecha, banho nos rios, pescarias e colheita de frutas silvestres.

Diversas anotações foram feitas no diário de campo pelo pesquisador, para melhor compreender o comportamento linguístico das comunidades em estudo. De certa forma, a análise dos dados quantitativos pôde também ser feita de acordo com os dados qualitativos observados durante a pesquisa e durante a nossa

permanência nessa comunidade, observando a maneira de viver no dia-a-dia desses indígenas, sua educação escolar, transmissão dos saberes tradicionais pelos mais velhos, seu trabalho e as diferenças entre as atitudes dos Krahô de diversas faixas etárias e nos seus diversos domínios sociais. Como a comunidade Krahô atualmente fala sua língua materna e a língua portuguesa, ela apresenta várias situações sociolinguísticas, focalizadas dentre a Aldeia Manoel Alves, como forma de contribuir significativamente para a implantação do novo PPP da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

2.1.1 Observações com registros em diário de campo

Desde o início de nossa pesquisa nesta aldeia, fizemos observações contínuas, aproveitando todos os momentos de interações livres e espontâneas entre os Krahô de Manoel Alves Pequeno: por ocasião dos encontros do Projeto A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, por meio do Programa do observatório da educação Escolar Indígena/OBEDUC/2012, quando discutiam as questões relativas à educação escolar indígena Krahô, numa perspectiva bilíngue e intercultural. Para isso, utilizamos o diário de campo por entendermos que, diante das características particulares da aldeia de Manoel Alves Pequeno, bem como do objetivo do nosso trabalho, muitas informações relevantes voltadas para os eventos de fala poderiam ser reveladas, principalmente, no que diz respeito à forma como a língua materna e o português vêm sendo usadas na escola 19 de Abril e na aldeia pesquisada, conforme podemos resumir nossas conversas com os indígenas mais velhos. Fatos com esses serviram de aporte para que possamos propor a implantação do PPP da Escola de nossa aldeia.

Em síntese, a análise e descrição dos dados de nossa pesquisa contaram com contínua observação resultante de nossa convivência com esses indígenas, quando desenvolvemos as atividades dos Projetos de Pesquisa com nosso povo, atuando como professor e diretor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, ao longo de todos esses anos. Nesse período, pudemos participar de todas as festas e dos rituais. Participamos também de discussões sobre o contato permanente com não indígenas e sobre a presença de pesquisadores e profissionais da saúde e de outros

órgãos governamentais e não governamentais na aldeia. Enfim, observamos o dia-a-dia dos Krahô e fizemos muitas anotações que se encontram diluídas nos diversos capítulos deste trabalho.

A seguir, apresentaremos um resumo sobre a Aldeia Manoel Aves Pequeno, para um melhor entendimento sobre nosso objeto de pesquisa.

2.1.2 Aldeia Manoel Aves Pequeno: um resumo

Nesta seção, daremos uma visão breve da Aldeia Manoel Alves Pequeno destacando as seguintes informações: população e educação escolar, com objetivo de tecer o cenário em que se insere a comunidade Krahô.

Todas as Aldeias Krahô possuem o formato de um círculo, com o pátio no centro, que é chamado *cà*. *Além do pátio, existem as estradas ou ruas interligando as casas. Essas ruas são chamadas de pry carã. Já o caminho circular que passa em frente às casas chama-se krĩ cape. Este formato simboliza o Sol, que é o Deus sagrado para o povo Krahô. Assim, as estradas que interligam as casas representam os raios do sol. O cà é o espaço onde são realizadas todas as atividades culturais da aldeia, como: reuniões, rituais, dentre outras atividades pertinentes aos Krahô.*

2.1.3 Aldeia Manoel Aves Pequeno

A comunidade pesquisada soma um total de 356 indígenas, sendo 168 homens e 190 mulheres, segundo dados do DSEI (2016), residindo em 44 casas, constituindo 57 famílias, formadas por pai e mãe Krahô. Nessas famílias, todos falam a língua indígena. Esta é a língua mais usada na comunicação e é a primeira língua adquirida pelas crianças nesse domínio. Isso parece estar contribuindo significativamente para a manutenção da língua Krahô, no domínio familiar, e favorecendo o uso da língua materna oral na comunidade, nas interações intragrupais.

Atualmente, a escola desta aldeia está sob a administração da Secretaria de Estado da Educação e do Projeto de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins, que adota uma prática pedagógica que atende aos anseios desse povo que é a de vitalizar a língua e a cultura da comunidade. Portanto, as realidades

social, linguística e histórica dessas comunidades vêm sendo consideradas, assim como a tradição desses povos, reconhecendo como válidos os conhecimentos constituídos por eles. Para isso, a escola tem incorporado em seu currículo esse saberes tradicionais indígenas. Por meio deles, os professores vêm incentivando os alunos indígenas a se envolverem na busca de explicações de modo a entenderem o mundo que os cerca. Desta forma, certamente, haverá meios para valorizar a língua e a cultura do povo Krahô, com a proposta de implantação do Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Indígena 19 de Abril.

2.1.4 Dados da Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Na Aldeia Manoel Alves Pequeno está localizada a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, cuja Lei de criação é nº 1.196, de 28 de maio de 2001. Esta Unidade Escolar atende os estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, com um total de 190 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece também Educação Especial com o objetivo de valorizar e desenvolver as crianças e jovens portadores de necessidades especiais. Atualmente a referida escola encontra-se também com uma extensão de sala de aula localizada na Aldeia São Vidal que fica a 12 km da Escola matriz, a qual atende crianças, jovens e adultos em turmas multisseriados. A Educação Infantil, no entanto é oferecida a esta comunidade em parceria com o município de Goiatins-TO.

Como em referência à legislação vigente, que garante o ensino a essa comunidade, ofertando ensino intercultural, bilíngue e diferenciado uma área de circulação.

As Unidades de Ensino foram construídas em uma área de aproximadamente 40M² (quarenta metros quadrados), distribuídos em três pavilhões, assim constituídos: 04 Salas de aulas, 01 Cozinha, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 secretaria, 01 Sala de depósito para merendas, 01 Sala de armazenamento de matérias pedagógica e arquivos mortos.

É importante frisar a presença dos funcionários na Unidade Escolar, sempre cumprindo suas atividades, buscando melhorias no que diz respeito ao atendimento escolar. Percebe-se ainda, a assiduidade e a pontualidade da equipe no desenvolvimento de suas funções, com total compromisso e responsabilidade,

estando empenhados em executar as ações que lhes são propostos, o que conseqüentemente, gera um clima de descontração, contribuindo no fortalecimento de laços de afetividade entre os membros desta comunidade.

Atualmente seu quadro de funcionários está distribuído da seguinte forma: 01 Diretora, 01 Coordenador Pedagógico, 01 Secretária, 01 Auxiliar de Secretaria, 11 Professores, 03 Auxiliares de Serviços Gerais , 01 Merendeira, 01 Vigia.

A Escolar Estadual Indígena 19 de Abril desenvolve Projetos próprios e tais projetos tem como objetivo, tomar o aprendizado significativo, uma vez que o aluno participa efetivamente da construção do conhecimento através de atividade dinâmicas como pesquisa, entrevistas, debates, apresentações de trabalhos, seminários, debates e experimentos, que o levam a refletir continuamente durante o processo, sobre a importância do tema abordado e os reflexos desse conhecimento sobre a sua vida social. Também vale ressaltar que o aluno, ao interagir com o grupo e com os professores, desenvolve valores como respeito, solidariedade e cooperatividade, à medida em que se vê como parte integrante e importante desse processo, socializando seus conhecimentos e suas experiências educacionais.

Para Albuquerque (2011)

no nível da Interdisciplinaridade Escolar, o nível pedagógico é o espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Assim, consideramos a interdisciplinaridade como uma categoria de ação, visto que leva em consideração a realidade da dinâmica da sala de aula, que, segundo Lenoir (1998), devem-se considerar os aspectos ligados à gestão da sala de aula e ao contexto no qual se desenvolve o ato de ensino, as situações de conflitos, tanto internos quanto externos às salas de aula, levando em consideração, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e sua própria visão. Desta forma, para esse autor, a percepção dos níveis de interdisciplinaridade escolar (curricular, didático e pedagógico) pode ser repensada em três planos de aprendizagem: a disciplina no nível curricular e a transdisciplinaridade no nível pedagógico (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21).

Por tudo isso, entende-se que a educação escolar indígena pautada no princípio da transculturalidade e com um currículo transdisciplinar é o melhor caminho. Grupioni destaca que a educação escolar indígena, no passado, foi muito utilizada, para aniquilar culturalmente os povos indígenas e, atualmente, tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p.44).

No próximo capítulo, discutiremos sobre questões da transdisciplinaridade em que buscamos evidenciar nas suas concepções o processo de construção da educação de caráter bilíngue, intercultural e diferenciada, para as comunidades indígenas. Ainda neste capítulo, buscamos destacar as concepções de educação escolar indígena e de políticas linguísticas adotadas pelos indígenas da Aldeia Manoel Alves.

CAPÍTULO III

PROCESSO DA TRANSDICCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Neste capítulo, discutimos sobre o processo da transdisciplinaridade no contexto da educação escolar indígena bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô. Objetivamos apresentar essa proposta para os professores indígenas da referida escola para trabalharem com conhecimentos voltados para a própria realidade sociocultural, onde estão inseridos. Para essa prática percebemos a necessidade de um trabalho interligado a escola e à aldeia onde são descobertos e transmitidos os conhecimentos cosmológicos da cultura Krahô para os jovens e crianças. Desse modo, segue-se na perspectiva de fortalecer e manter vivas nossa língua e cultura, pois se percebe que cantigas, mitos e ritos Krahô estão deixando de ser praticados no contexto da educação tradicional. Em razão disso, escolhi esse tema para trabalhar na minha linha de pesquisa de mestrado a fim promover estudos sobre a nossa educação tradicional que está desaparecendo da nossa cultura.

3.1 EDUCAÇÃO TRADICIONAL E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS KRAHÔ ATRAVÉS DAS FESTAS TRADICIONAIS

Percebe-se que muitos saberes tradicionais estão desaparecendo de nossa cultura devido a diversos fatores políticos, econômicos, sociais e outros como o fato de a própria comunidade não se interessar por preservar e manter vivos esses costumes milenares. Esse fato despertou-me o interesse, a iniciativa, bem como a preocupação de pesquisar e trabalhar em torno desse tema na escola, em conjunto com a comunidade, de forma mais clara. Nosso intuito passa pela tentativa de solucionar os problemas que vêm afetando a continuidade dos nossos costumes e saberes tradicionais, uma vez que nossa cultura precisa ser preservada, valorizada e mantida viva.

Entendemos que a proposta de elaboração de um PPP para que a escola da nossa comunidade seja autônoma em todos os contextos, diferenciada, bilíngue e intercultural seja o passo inicial para a execução de uma proposta de ensino que

atenda aos anseios da comunidade indígena, respaldados por uma concepção de educação no paradigma emergente e, também, amparada pela Constituição de 1988. Esse é um dos desafios voltados para educação escolar indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, bem como para todas as escolas do povo Krahô, cada qual, com todas suas peculiaridades de ensino, mas buscamos as concepções desse novo paradigma educacional voltado à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como proposta para o ensino Krahô.

Segundo Albuquerque (2011) as Escolas Indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo constitucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição antes da Constituição Brasileira de 1988 utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, em um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas.

O povo Krahô, ainda, prima pela manutenção de suas tradições e luta constantemente para preservar a nossa cultura, não deixando que a cultura dos não indígenas interfira de maneira contundente nos nossos costumes. Sabe-se que a cultura Krahô está sempre em movimento e não é sustentável sem suas práticas culturais, as quais movem e amparam atividades socioculturais do povo Krahô. Assim, se não houver manifestações, a cultura enfraquece, ocorrendo o risco de perder sua identidade cultural, por isso as nossas práticas educacionais são muito importantes para a manutenção da nossa cultura e para sustentabilidade do nosso povo. Todo processo educacional precisa de muita atenção, ainda mais quando se trata de educação indígena, que tem todas suas especificidades, conjunturas, complexidades e diversidades cosmológicas.

Isso não é uma questão simples, ou seja, de solução rápida. Por isso, precisa ser problematizada junto com a escola, com a comunidade e com os demais responsáveis envolvidos nas questões de políticas públicas educacionais para garantir e suprir anseios de uma educação diferenciada.

Os povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da

Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998, p. 34), os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dão abertura para a construção de uma nova escola, que “respeite o desejo dos povos indígenas, por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes deem acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades”.

3.2 EDUCAÇÃO KRAHÔ: TRANSMISSÃO DOS SABERES TRADICIONAIS

Percebem-se por relatos dos mais velhos que os Krahô possuíam uma educação tradicional rígida e que os jovens eram obrigados a passar por todos os rituais educativos, por meio dos quais recebiam educação tradicionalmente da cultura, que era colocada em prática no dia-a-dia de suas vidas, como valorizar a cultura, respeitar os pais, os mais velhos. Esses ensinamentos eram repassados e ensinados pelos mais velhos, tanto no pátio da aldeia quanto nas atividades do dia-a-dia como nas roças, nas caçadas, pescarias, rituais, corridas de tora, dentre outros.

Hoje a educação tradicional Krahô não vem acontecendo como antigamente nas festas tradicionais educativas, como Kêtuwajê, Pêp Cahhàc, Cahtÿhti, mas eles buscam manter muitos aspectos de sua cultura e uso da língua, por meio da prática de muitos rituais. Embora diferente de outras épocas, a educação Krahô tem se fortalecido, pois eles reconhecem que os jovens precisam se reeducar culturalmente, reconhecer a sua identidade como indígenas, dar mais valor a seus costumes, cultura, língua interessar-se em participar das nossas festas e apresentações culturais para não se tornarem um *mêhĩ* perdido, um *mêhĩ* que não saiba nada da sua cultura, pois não basta ser indígena apenas pela aparência física.

3.2.1 Divisão Social Entre Wacmejê E Catâmjê

A organização social das aldeias é feita por meio de dois partidos, ou seja, é através dessa organização sócio-política que o povo Krahô se organiza para todas as atividades culturais e, principalmente, nas festas tradicionais e corrida com toras: Wacmêjê é o partido do (verão) e Catâmjê é o partido do (inverno). Portanto, para o

povo Krahô são os nomes que definem essas divisões sociais, por meio dos nomes os Krahô se identificam individualmente e coletivamente a qual partido um Krahô pertence.

Segundo Melatti (1970, p.207) “uma série de atos de caráter ritual ou simbólico distinguem os membros de cada uma dessas metades da contrária”, visto que nas reuniões realizadas no pátio, o centro da aldeia, os Catâmjê ficam a oeste e os Wacmêjê do lado leste. Em uma entrevista com Ismael Hapac Krahô, 72 anos e liderança na Aldeia Manoel Alves Pequeno, registramos que a cada estação do ano ou a cada seis meses esses partidos encarregam-se em governar as atividades da aldeia coletivamente, ou seja, em executar todas as atividades da comunidade.

Essa transição dos partidos em governar aldeia é bem complexa, mas democrática. Esses conhecimentos são milenares e vêm desde a existência desse povo sempre colocando em práticas todos estes saberes como, marcação de tempo que seriam o sol, a lua e a chuva e, por fim, os mandamentos destes partidos, fora outros conhecimentos.

Ainda para esse autor (idem, p. 208)

em muitos dos cerimoniais de que participam essas metades, um dos membros da metade Catâmjê produz uma série de gritos agudos e longos. Segundo um informante, trata-se do grito do gavião irêrêkateré, que costuma gritar antes do sol sair. Segundo outro informante trata-se do gavião hàc tycti (tradução literal: “gavião preto”), enquanto o grito dos Wacmêjê seria o da rolinha tut caprêcre (tradução literal: “pombo vermelho”). Os gritos dos Wacmêjê são ouvidos na estação seca, enquanto os dos Wacmêjê, na estação chuvosa; aos gritos de cada metade, a metade contrária responde com uma espécie de recitativo.

De acordo com Melatti (1978) dentro da cultura krahô há duas maneiras de atribuir nomes pessoais, “uma para os indivíduos que nascem no grupo e outra para os estranhos que são incluídos no grupo tribal depois de crescidos ou que visitam durante algum tempo” (MELATTI, 1978, p.104). Atualmente, esse rito de nomeação com os não indígenas é denominado de batizado pelos Krahô.

Para Melatti (1978) um costume tradicional como as corridas com a tora que acontecem dentro da aldeia são na grande maioria realizadas bem cedo, antes que os moradores da aldeia iniciem as atividades do dia. Para realizar a corrida de tora, os Krahô fazem a divisão de dois grupos, sendo as metades *Wacmejê* (verão) e *Katàmjê* (inverno). Além das metades citadas, existem também outras metades que disputam a corrida, mas isso varia de acordo com o ritual.

De acordo com Melatti (1978), tanto os homens, quanto as mulheres e as crianças podem correr com as toras. Os homens correm praticamente todos os dias, as mulheres e as crianças raramente correm. As toras direcionadas aos homens, mulheres e crianças variam tanto de tamanho quanto de peso, as dos homens sempre são maiores e mais pesadas, as das mulheres são menores e mais leves e as das crianças são bem mais leves do que a tora das mulheres.

Durante a minha pesquisa entrevistei os mais velhos para saber como chegaram a essa conclusão de dividir este tempo de mandato de cada partido. Eles me falaram que os meses eram contados a cada luar. Então a minha hipótese é que essa classificação veio de conhecimentos dos ancestrais e que um partido governa durante a época chuvosa, que inicia no mês de abril e termina até o mês de outubro e outro partido governa do mês de outubro até o mês de abril, alternadamente.

E o fim de mandato de cada partido é bem democrático. É finalizado com festas de confraternização, passando toda responsabilidade para outro partido. O partido do Wacmêjê governa durante época seca e o partido do Catâmjê governa durante a época chuvosa. Dentro desses partidos há pessoas indicadas para exercer funções específicas como: governantes das atividades tradicionais, conselheiros, etc. Durante nesses seis meses esses representantes governantes são responsáveis para liderar o grupo no modo geral, já os outros partidos só seguem as decisões do partido mandante sem nenhuma interferência.

Assim que termina o mandato de um partido, o outro partido passa a governar a aldeia. Atualmente esse processo tem sofrido interferência de vários fatores de ordem política interna da sociedade, mas o povo Krahô permanece com sua organização social respeitando a divisão dos partidos. Em uma festa tradicional, há alguns indígenas que questionam a indicação de um ou outro representante, mas o respeito pelas decisões do partido que lidera, ainda permanece.

Desse modo, entendemos que se não houver esse elo entre ambas as partes dos partidos, a organização social Krahô estará sujeita a se tornar uma cultura sem organização. Isso reflete nas políticas educacionais aplicadas no âmbito da aldeia, sendo um desafio que nós, professores indígenas e representantes comunitários, junto com as nossas lideranças devemos realizar, cumprindo o nosso papel e o nosso dever de lutar para que isso não se perca diante dos nossos olhos. Não devemos fingir que a nossa cultura está preservada e viva, para que continue viva,

temos que unir forças e trabalhar com a conscientização das crianças e jovens sobre a importância e a valorização da nossa cultura.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KRAHÔ

Segundo Albuquerque (2011), com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô, a partir de 2009, a educação indígena no Tocantins apresentou muitas mudanças, o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente. Atualmente, segundo esse autor (2011), todos os estudantes Krahô têm o privilégio de estudar em escolas de suas aldeias, uma vez que possuem escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando em várias aldeias. Das vinte e oito aldeias Krahô, treze possuem escolas bilíngues e todas funcionam regularmente. A aldeia Manoel Alves Pequeno é a que possui mais material escrito em Krahô e é uma das que, há mais tempo, vem propondo uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada.

Para o povo Krahô os conhecimentos tradicionais estão sob a responsabilidade dos velhos, por isso, quando morre um velho, perdem-se todos os conhecimentos, visto que “os velhos são as bibliotecas vivas guardiãs dos nossos conhecimentos”, conforme fala do ex-cacique Dodanin Piiken Krahô. Assim, é de suma importância os jovens se apropriarem desses conhecimentos e transmitirem para as crianças, do processo que é repassado de geração para geração. Poucos sabem que esse processo de ensinamento é através da oralidade, através das práticas, de observação e, principalmente, de ouvir, ao contrário da educação dos não indígenas, que primeiro passa por todo processo de escolarização, como aprender a ler e a escrever.

Apesar de todo o processo de nacionalização das línguas indígenas, bem como das ameaças consequentes de todo processo de transformação das sociedades como um todo, o povo Krahô vem resguardando seus costumes e tradições, realizando rituais socioeducativos sagrados, os quais são repassados conhecimentos voltados para formação de seres sobre seus valores individuais e

coletivos. Conforme diz o CF/88 Art. 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Partilhando dessa ideia, Candau (2012, p.237) assegura que incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos é necessário para que haja a possibilidade de potencializar os “processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos que afirmar a urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”.

Para alcançar essa nova modalidade de educação a fim de integrar os conhecimentos tradicionais Krahô, pretendo buscar meios de preservar não só a língua materna, mas principalmente as atividades socioculturais e as formas constituídas de viver coletivamente nas comunidades indígenas, respeitando seus mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados aos seus membros mais jovens. Levar esses alunos para além das quatro paredes e envolvê-los em atividades práticas na busca dos saberes de seus antepassados por meio da pesquisa na comunidade e interação com os mais velhos são estratégias que podemos utilizar para que essa cultura não se desapareça.

3.4 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Uma das principais propostas para educação escolar indígena Krahô é trabalhar através de temas contextuais, de forma a não centralizar apenas nas disciplinas, mas sim, contextualizando todos os conteúdos voltados para a realidade Krahô. Esses são um dos nossos eixos temáticos a serem trabalhados dentro da nossa escola, abordando todos os conhecimentos tradicionais, culturais, históricos, geográficos, linguísticos, locais, regionais e universais, não focados somente num conteúdo ou disciplina. Relato sobre algumas festas da nossa cultura.

3.4.1 Festa de coleta de frutas nativas: Mẽ ihjên

Com a ocorrência de muitas queimadas nos arredores da aldeia, realizamos um trabalho para conscientização da comunidade, visando que essa situação se revertesse em função de se manter uma das festas tradicionais como a festa de

colheita das frutas do cerrado. Com esse trabalho de conscientização e preservação do meio ambiente, foi possível elaborar um projeto extraescolar com foco na transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, enfatizando o eixo temático sobre a preservação das plantas do cerrado.

Nessa festa de colheita das frutas nativas as mulheres se reúnem no pátio da aldeia ao final da tarde e vão de casa em casa pegar o cofo dos homens para irem colher as frutas. No dia seguinte de manhã bem cedinho, as mulheres se reúnem novamente no pátio e os homens oferecem alimentos como café da manhã para cada mulher que pegou seu cofo. Após isso, as mulheres irão para o mato em busca de colher as frutas. As principais frutas são: Buriti, bacaba, cajuí, mangaba, coco rasteiro e oiti. Enquanto isso, os homens ficam nas aldeias preparando as comidas para as mulheres. No final da tarde as mulheres se reúnem perto da aldeia esperando entardecer para irem até o pátio da aldeia aguardando os donos dos cofo comparecerem com a comida para fazerem a troca das frutas pela comida. Assim, a festa de colheita de frutas se encerra com muita fartura de alimentos neste dia. E a noite, acontecem as cantorias com maracá, no pátio.

3.4.2 Festa da Batata: Ritual de Jàt Jõ Pĩ

Essa festa é uma das principais do povo Krahô, sendo realizada todos os anos. A duração é de aproximadamente quatro dias, quando são realizados todos os tipos de manifestação cultural e é uma das mais completas que existe, envolvendo casamentos, corte de cabelos, pinturas corporal, corrida com toras, paparuto (bolo tradicional de mandioca), cantorias, danças e Hôxwa (palhaço tradicional Krahô).

No primeiro dia, é feita uma reunião quando são decididas as medidas da organização da festa, pois se trata de um evento grandioso e importantíssimo, uma vez que dentro dessa festa as atividades são divididas entre homens e mulheres. Os Hôxwa vão para o mato cortar a tora da batata Jàt jõ pĩ. A função dos Hôxwa neste aspecto é especial, pois somente eles são responsáveis pela preparação da tora. E todas as mulheres da aldeia irão buscar os alimentos da roça como: batata doce, inhame, cará, mandioca e etc. A mandioca é para fazer paparuto servido na confraternização entre os noivados ou recém-casados. E cada família é responsável pela preparação do paparuto de novos casais, que seria uma oferenda entre as famílias. Essa troca ocorre depois da corrida de tora da batata, Jàt jõ pĩ.

Durante o dia as atividades culturais realizadas são: corridas de tora, (tronco de buriti), corte de cabelos, pinturas corporais, cantorias nas ruas da aldeia. Durante a noite toda até amanhecer o dia, só tem cantorias no pátio da aldeia. Dessa atividade todos participam os homens, as mulheres e as crianças. Depois de tudo programado, os Hôxwa irão cortar a tora e as mulheres irão para a roça buscar as batatas e as mandiocas para fazer paparuto. E os homens também irão para o mato caçar e outros para as pescarias e, os que ficarem na aldeia, irão fazer outras atividades na preparação da festa. Quando amanhece o dia, mais ou menos seis horas, os homens vão buscar a tora da batata. A tora deve ficar mais próxima da aldeia aproximadamente seiscentos metros de distância. Essa corrida é competida entre dois partidos o Kÿj catêjê e o Harã catêjê. Embora em atividades diferentes todos sejam envolvidos em alguma função específica durante a festa.

Antes da corrida, é feito um ritual de cerimonial das toras, no qual somente os conhecedores da cantiga podem participar desse momento. Após isso, é liberada a corrida, ou seja, é permitida a largada. O partido que chegar primeiro no pátio da aldeia é considerado o campeão do ano. Essa corrida é muito importante para os Krahô, os jovens se preparam o ano todo para essa competição. Somente os mais fortes conseguem carregar essas toras. Cada tora pesa aproximadamente 150 kg, sendo a mais pesada que tem dentre outras toras que os Krahô carregam, essa festa da batata é muito importante para nós, pois envolve muitas atividades culturais e é uma das festas que ocorre todo ano.

Após a chegada das toras, as famílias dos recém-casados começam a trocar paparutos entre si e somente os pais dos recém-casados que não tiverem filhos ou são noivos podem trocar o paparuto. Ao entardecer, é realizada cantoria no entorno da aldeia, onde somente as pessoas especialistas nos cânticos da festa da batata podem participar, não sendo permitida a presença de outras pessoas participando desse momento. Dentro desse grupo existe uma pessoa especial que tem a função de arremessar as batatas nos outros. Também não é qualquer pessoa, esse papel é atribuído a partir do ritual de nomeação. E após esse ritual, no final da tarde, são apresentadas várias atividades culturais em torno do fogo onde os Hôxwa se apresentam para o público em forma de brincadeiras cômicas. Dentro destas apresentações, os Hôxwa se apresentam de forma engraçada, imita as frutas da roça, ou seja, representam simbolicamente os alimentos da roça. Em cada gesto dos Hôxwa, são percebidos nos movimentos deles a imitação das plantas.

Antes de acontecer a festa, a comunidade indica duas pessoas para fazer convite para outra aldeia participar da festa. Essas pessoas têm obrigação de ir naquela aldeia e convidá-la pessoalmente a comunidade e levar de volta para aldeia onde a festa irá acontecer. Depois de tudo pronto, ou seja, tudo organizado com toda preparação pronta como alimentos, enfeites, dá se o início da festa da batata. Nesse dia, todos se preparam como: pinturas corporais, corte de cabelos e etc. Também neste mesmo dia, acontecem várias atividades culturais com: corrida de tora, cantorias e etc. A corrida de tora acontece no período da tarde, quando os homens competem entre si entre Wacmējê e Catàmjê. Para as mulheres também acontece igual, competem entre si, Wacmējê e Catàmjê.

Após a corrida de tora, tem cantoria no pátio só que a duração é curta. E, durante a noite, a cantoria é longa, pois conta com muitas danças, brincadeiras e etc. Termina mais ou menos meia noite, dando intervalo para as pessoas descansarem. Na madrugada, as pessoas começam acordar e se juntar no pátio para a cantoria, nesse momento os homens vão dançando e se aquecendo para corrida. Quando amanhece termina a cantoria e o pessoal se organiza no pátio para buscar a tora. Os primeiros a irem à frente onde estão as toras é o partido do Harã Catêjê e depois vai o partido do Kÿj Catêjê.

A tora tem um rito especial, ou seja, tem uma cerimônia especial. O cantor tem uma especialização para fazer esse rito, portanto não é qualquer cantor que faz isso, pois tem uma cantoria em uma linguagem especial.

No segundo dia, no período da tarde, as pessoas se juntam numa casa para dar início à cerimônia da batata, ou seja, cantoria da batata. Essa cantoria é feita na rua da aldeia, na frente das casas e somente os Hôxwa tem essa função de acompanhar o grupo de cantores.

Durante essa cantoria uma pessoa especial vai arremessando as batatas naqueles que estão à frente da cantoria com a obrigação de acertar nelas as batatas arremessadas e, o grupo que está sendo alvo tem a função de desviar dessas batatas para não serem punidas. Desse modo, quem for carimbado pelo arremessador com a batata deve sair da brincadeira, deixando outra pessoa assumir o seu lugar e assim sucessivamente. Quando chegarem à metade da aldeia, vão para o pátio encerrar a cantoria.

Após isso, os pais dos Hôxwa preparam as fogueiras enquanto eles se organizam para a apresentação. Eles pintam o corpo e o rosto. Essas pinturas são

feitas com pedra branca, especial para essa ocasião. Essas apresentações do Hôxwa são muito importantes e ocorrem em torno da fogueira, além de serem muito engraçadas. Durante essas apresentações os noivos andam em torno da fogueira esperando que as mães de suas noivas as entreguem para eles. Depois que as noivas são entregues aos noivos, os casais andam em torno da fogueira simbolizando a realização do casamento. Essa fogueira é revezada pelos Hôxwa e pelos recém-casados. Quando os Hôxwa se apresentam, os recém-casados se retiram e quando os Hôxwa se retiram os recém-casados retornam. São apresentações muito alegres e trazem muita felicidade para as pessoas. Se tiver alguém triste, logo a tristeza daquela pessoa vai embora. Os Hôxwa não podem se comunicar entre si por meio da fala, comunicam-se somente pelos gestos os quais, geralmente, representam as frutas da roça como: mandioca, abóbora, milho, etc. E após apresentação dos Hôxwa, os parentes levam a água para dar banho neles e depois é feita a cantoria de caprã xũm juhkô para os jovens e moças e assim se encerra a festa da batata.

3.5 COMO SUPERAR OS DESAFIOS PERANTE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?

Em 1989 foi feito um levantamento sociolinguístico dos diferentes povos indígenas do então Estado de Goiás. Braggio (1992b, p. 2) afirma que os dados obtidos foram pesquisados com os seguintes povos: Krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados “Tapuia”, nas comunidades de Manoel Alves pequeno, Mariazinha, Santa Isabel do Morro, Canoanã, Porteira, Carretão e Cachoeira. A pesquisa foi realizada por Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico e por duas educadoras e uma antropóloga da FUNAI local.

Antes, a escola era um prédio isolado onde não havia participação da comunidade, só ensinava os conhecimentos de fora e a própria cultura era deixada de lado e era desvalorizada diante da própria comunidade porque a escola não supria as necessidades e anseios da comunidade com o processo de ensino aplicado em sala de aula. Não eram abordadas a preservação e a valorização das culturas indígenas e não bastaria um prédio, onde as crianças passassem por um processo de escolarização apenas para aprender a ler e a escrever.

A organização da comunidade deveria ser incluída na escola e a escola deveria ser incluída também na organização da comunidade, não somente os alunos fazendo parte da escola. A escola e a comunidade deveriam fazer essa comunhão para trabalhar mais com atividades culturais e com os conhecimentos de ambas as partes, tanto da comunidade indígena quanto dos conhecimentos da escola.

Sabe-se que as escolas indígenas cumprem apenas as obrigações determinadas pela própria Secretaria de Educação do Estado, sendo que a própria lei garante que a escola indígena seja diferenciada. Albuquerque (2007) ressalta que, em atendimento aos dispositivos constitucionais, fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intelectual, o Estado do Tocantins tomou medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas, prescrevendo a educação bilíngue. Então, naquela época, a escola não contribuía em nada para comunidade em relação à cultura indígena, acredito que a escola só tinha um papel de ensinar aos indígenas apenas para aprender a ler e escrever em língua materna e em português e não repassar os conhecimentos tradicionais de nosso povo.

Este é um desafio que nós educadores e lideranças da nossa comunidade temos que achar uma saída para reverter e tentar minimizar este problema dentro da nossa comunidade. Sabe-se que não é um problema fácil para ser resolvido de um dia para o outro, precisa haver trabalho dentro da escola junto com toda comunidade partindo de preceitos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no currículo da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, acreditamos que a escola seja um espaço para trabalhar significativamente todo esse processo dos saberes tradicionais indígenas e saberes técnicos científicos.

Já que a escola toma maior parte do tempo dos alunos, por que não trabalhar através de eixos temáticos, abrangendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade? Assim, tornamos a escola uma ferramenta de fortalecimento de nossas práticas culturais, na qual rege o papel de ensinar e transmitir os conhecimentos tradicionais por meio dos conhecimentos dos sábios da aldeia repassados para as crianças e jovens. Portanto, a escola tem sido uma parceira muito importante na execução desse trabalho na tentativa de preservar e fortalecer as nossas culturais.

Dentre vários trabalhos realizados na escola, no ano de 2015, os principais foram sobre fortalecimento da língua e da cultura Krahô, processo da oralidade e escrita na língua materna e o alcoolismo. Embora sejam temas bem complexos, todos os profissionais de educação se envolveram nessas discussões, independentemente de suas formações acadêmicas. O envolvimento e a mobilização da comunidade sempre são muito importantes para que a reflexão trazida pelos temas contextuais produzam resultados, pois é importante a escola se aliar à comunidade local para que não haja conflitos entre a escola e a comunidade.

Outro fato que tenho percebido é que os jovens estão se dispersando muito e, às vezes, não querem mais praticar a nossa cultura. Eles querem sair da aldeia para tentarem melhorar a vida, através de um emprego na sociedade não indígena. Mas será que isso não é um pensamento enganoso? Acredito que sim, porque sabemos de muitos casos tristes, envolvendo indígenas nas cidades, casos de preconceitos e violências contra os indígenas que são assustadores. Portanto, numa tentativa de evitar tudo isso, propomos momentos de conversas e de reflexão com a comunidade para informar sobre os perigos que os indígenas estão sujeitos ao saírem do seio da comunidade de seu povo. Nesse sentido, a escola vem discutindo e propondo a mudança de conceitos das crianças, dos jovens, dos velhos, quebrando as barreiras mudando aos poucos a forma de relacionamento da escola com a comunidade.

Neste capítulo, tudo que relatei faz parte dos aspectos da manutenção e sustentabilidade das festas tradicionais Krahô. Para realizar as festas tradicionais é preciso ter roças, território, nosso meio ambiente preservado, artesanatos e, principalmente, saúde. Tudo isso está interligado à sustentabilidade das nossas festas tradicionais Krahô. Assim, este trabalho é um primeiro passo para nós, enquanto estudante, seja nos Programas de Pós-Graduação, seja nas Licenciaturas interculturais Indígenas. Queremos implantar concretamente na nossa comunidade uma escola de qualidade, que respeite os nossos saberes tradicionais, visto que será muito importante para nosso povo e nossa sociedade. Não queremos fazer este trabalho apenas para garantir as nossas formações pessoais como acadêmicos.

Percebe-se que não é um desafio muito fácil para nós, pois envolve muita gente com pensamentos e opiniões diferentes. Sabe-se que a nossa cultura Krahô é muito importante para nós, pois através dela somos reconhecidos como índios, embora muitos dos jovens ainda não percebam e continuam vivendo alienado pela cultura dos não indígenas. Como não tive a oportunidade de aprender sobre a minha

cultura durante minha infância, visto que estudei nas escolas não indígenas, pois naquela época não havia essa visão de educação escolar indígena, somente agora através dos estudos estou adquirindo aos poucos nossos conhecimentos tradicionais. Sei falar fluentemente minha língua materna, mas isto não significa que eu sou um conhecedor da minha cultura. Realmente, tenho que estudar muito para ser um conhecedor.

Esse trabalho vem auxiliar os professores Krahô nas atividades escolares na elaboração de atividades transdisciplinar e interdisciplinar que são necessárias para a eficácia dos temas contextuais trabalhados. Qualquer tema contextual fica mais bem trabalhado quando envolve a comunidade e não somente os alunos. É assim que a escola vem trabalhando, escolhendo os temas contextuais de acordo com os anseios da comunidade escolar.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL A KRAHÔ

Neste capítulo, apresentamos a proposta de Projeto Político Pedagógico - PPP para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril. O processo de construção do Projeto Político Pedagógico dessa escola partiu da necessidade da nossa comunidade. A escola começou a discutir junto com a comunidade local sobre a construção de um PPP que permitisse mais autonomia no desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e voltadas para suas realidades próprias e que pudesse suprir suas necessidades educacionais dentro e fora da escola, conforme artigo 210 da Constituição.



Foto 3: Prática pedagógica do professor Leonardo durante aula interdisciplinar

4.1 DADOS CONTEXTUAIS DA ESCOLA

Escola: Escola Indígena 19 de Abril

Entidade Mantenedora: Secretaria Estadual de Educação

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental (1º ao 5ºAno - 6º ao 9º Ano)- Ensino Médio e Educação Especial

Endereço: Aldeia Manoel Alves Pequeno

Município: Goiatins- TO.

4.2 APRESENTAÇÃO

A Aldeia Manoel Alves Pequeno está localizada no município de Goiatins- TO, com uma população de aproximadamente 290 indígenas Krahô, pertencentes ao Tronco Linguístico macro Jê, do ramo Timbira. Nesta Aldeia está inserida a Escola Indígena 19 de Abril, a qual a sua Lei de criação é nº 1.196, de 28 de maio de 2001.

Esta Unidade Escolar atende o alunado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, com um total de 190 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Educação Especial tem o objetivo de valorizar e promover desenvolvimento para as crianças e jovens com deficiência. Atualmente, a referida escola encontra-se também com uma extensão de sala de aula localizada na Aldeia São Vidal que fica a 12 km da Escola matriz, a qual atende crianças, jovens e adultos em turmas multisseriadas. A Educação Infantil, no entanto é oferecida a esta comunidade em parceria com o município de Goiatins- TO.

Em referência à legislação vigente, que garante o ensino a essa comunidade, ofertando ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. A Educação Escolar Indígena é um direito e é caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. A Educação Indígena deve ser protagonizada pelos próprios povos, levando-se em consideração suas especificidades e particularidades.

Portanto, a educação indígena diferenciada implica pensar uma educação para além do espaço escolar, que vise a melhoria da qualidade no atendimento do processo de escolarização dos povos em suas especificidades, colaborando para que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental professores e alunos assumam o papel de sujeitos criadores, por meio de uma pedagogia flexível em termos de

abordagens metodológicas, conteúdos e gestão. Propõe-se uma escola diferenciada que contemple uma educação universal respeitando as diferenças entre comunidade indígena e não indígena e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida. Mas acima de tudo, valorizando os seus conhecimentos e permitindo que as crianças, jovens e adultos possam escolher a melhor maneira de se viver. (Prop. Pedag. da Ed. Escolar Indígena, ANO

O Projeto Político Pedagógico visa desenvolver ações voltadas para a língua materna e portuguesa com uma dimensão pedagógica que possibilite o indígena a ser um cidadão crítico, participativo, responsável, criativo, cultural e intercultural. E também, objetivando a língua e a manutenção da cultura em uma perspectiva diferenciada no sentido de ampliar o trabalho já existente nesta escola.

De acordo com Veiga, “o projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutina crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico- administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação” (VEIGA, 1998).

4.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino aprendizagem, combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade também possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da

realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas pag.23)

Nesta perspectiva, a Escola Indígena 19 de Abril desenvolve um ensino transdisciplinar e contextualizada com o objetivo de transmitir e fortalecer seus conhecimentos próprios e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. A escola também prioriza esses conhecimentos citados, para enriquecer os métodos de ensino da unidade escolar, pois nesse sentido, implica necessariamente a escola a partir das concepções indígenas sobre o mundo, o homem e as formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desse povo; garantindo assim uma escola comunitária, intercultural e diferenciada, onde os educandos sintam prazer de participar das atividades intra e interculturais.

Como, a educação bilíngue e intercultural é uma iniciativa inovadora, nossa escola ainda se encontra em processo de experimento, pesquisas e construção dessa nova proposta educacional indígena. Nessa perspectiva, a unidade de ensino vem trabalhando com projetos e temas contextuais que visa aprimorar a educação bilíngue e intercultural obtendo melhorias e condições de vida da comunidade, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições e manter sua cultura.

Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, do mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas no país; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrar seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada. (Parecer do professor Enilton André da Silva, wapixana, RR, apresentado no RCNEI (1998) que faz referência ao trabalho dos povos indígenas que vêm elaborando, ao longo de sua história, “complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural” RCNEI (1998, p. 21).

4.3.1 O Aluno Pesquisador

Para atender aos objetivos propostos nesse PPP, entendemos que o aluno seja um pesquisador e para isso propomos acompanhar as atividades extraclasses por meio do registro em diário de campo, o qual servirá tanto para os registros escolares quanto para a reflexão do aluno. Isto é fundamental quando se considera aluno da escola indígena 19 de abril, um aluno pesquisador. Ao mesmo tempo é uma forma de a escola acompanhar e avaliar o desenvolvimento do aluno.

Com este embasamento, a nossa escola tem como objetivo tornar os alunos autônomos e principalmente pesquisadores, com capacidade de problematizar o mundo e buscar soluções. Isto é, exercer sua autonomia de verdade, pois quem cria soluções é protagonista de sua história. E não ser alunos subalternizados pela escolarização do não indígena. Subalterno é aquele que só repete o que já foi dito e não constrói conhecimento. Já o aluno pesquisador é aquele que constrói e desperta o conhecimento e transforma o mundo.

Um exemplo concreto do aluno pesquisador é o projeto das cantigas realizado na nossa escola. Este projeto partiu da necessidade da nossa comunidade como todo, percebe-se que os nossos alunos não sabem as cantorias tradicionais e essa é uma das nossas preocupações, já que nós estamos querendo que os nossos alunos sejam alunos pesquisadores.

Neste projeto, listamos uma serie de ritos de cantorias importantes, e onde cada professor acompanhou e orientou os alunos a fazerem pesquisas sobre as cantigas tradicionais com os mais velhos na aldeia. A duração de pesquisa vai de acordo com os trabalhos dos alunos, não tem limites de duração. Pode durar uma semana ou duas de pesquisa.

Cada aluno irá escolher um ritual dentro do tema com cantigas e irão para comunidade pesquisar. Lembrando que para cada tipo de cantiga, existem pessoas especializadas para repassar os conhecimentos sobre os cânticos. Foram pesquisados os seguintes cânticos de maracá, de Wÿhtÿ, Jât jō pĩ, Pàrcahàc, Kêtuwajê, Pepcahhàc e etc.

Pois estes são alguns dos principais cânticos para os Krahô, e que estão sendo esquecidos pelos jovens. Os alunos não só pesquisam os cânticos como também aprendem a história de cada cantiga. Pois é muito importante os alunos saberem sobre cada história e não só registrar, mas também aprender a história.

Com tudo isso, o aluno se torna sábio, com conhecimento rico e se torna um grande pesquisador para contribuir no fortalecimento da cultura e na manutenção

dos nossos saberes, tornando-se um grande parceiro da escola com suas pesquisas desenvolvidas. E essas matérias acabam se tornando matérias pedagógicas culturais para nossa escola.

4.4 JUSTIFICATIVA

Reconhecendo a importância de a escola atender as suas necessidades, com ênfase nos reconhecimentos próprios e valorizando os educandos na sua diversidade cultural e principalmente buscando desenvolver o ensino e a aprendizagem com sucesso é que a Unidade Escolar busca com o PPP, fortalecer o interesse da comunidade e dos educandos pelo ensino.

Sabe-se que a diversidade sociocultural é rica e deve ser preservada. Portanto, este projeto terá as suas ações voltadas para atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual da comunidade indígena atendida, por meio de atividades diferenciadas, dinâmicas: cantinho da leitura, produção textual, campeonato de leitura, jogos pedagógicos, exposições, pesquisas, palestras, apresentações e outras atividades relacionadas ao povo Krahô, pois os conhecimentos tradicionais, costumes e ritos, devem fazer parte do processo pedagógico da escola.

É de suma importância que a escola atenda os alunos em todos os níveis de ensino e modalidade, em diferentes formas de organização do calendário escolar, estruturação curricular, considerando as necessidades e especificidades das comunidades indígenas. Isso proporciona o ensino que valoriza o conhecimento do aluno, integrando a escola/família e comunidade.

Este projeto visa à oferta de uma educação que irá valorizar os saberes da cultura indígena aproximando os alunos de sua própria realidade, sem perder de vista a realidade do seu entorno, da sociedade, que proporcionará mais qualidade de vida e um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. E nesta perspectiva, a escola irá agregar políticas pedagógicas aos conhecimentos tradicionais, com a expectativa de contribuir para o processo de manutenção e fortalecimento da língua e cultura indígena.

De acordo com Antônio Veríssimo Apinajé- Liderança indígena da Aldeia Areia Branca, no município de Tocantinópolis- TO, diz: “a nossa educação indígena

ensina nossos valores e cultiva os saberes indígenas, como por exemplo, a relação com a natureza e o sagrado, valores que são praticados em nosso dia a dia; a partilha, a reciprocidade, a solidariedade, o respeito a família, as crianças, aos idosos e o respeito mútuo entre os membros da comunidade. A nossa história também é contada pelos mais idosos, os heróis e guerreiros que lutaram defendendo suas comunidades e aldeias, a nossa medicina e agricultura tradicional também é ensinada. A terra como um bem coletivo que todos têm direito ao uso para viver é por isso o cuidado que devemos ter com ela”.

Visando uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, a Escola Indígena 19 de Abril procura trabalhar de forma diversificada, no sentido de valorizar os conhecimentos adquiridos pela comunidade, no entanto desenvolve o Projeto Pedagógico: Abrindo Novos Caminhos, no qual se trabalha de forma contextualizada e interdisciplinar e procura identificar aspectos que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas da estrutura da realidade social e cultural da comunidade local.

Os saberes culturais indígenas representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que os alunos trazem para a escola independentemente de suas condições sociais, esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual, percebe-se que os educandos aprendem por meio das relações que passam a serem construídas entre os saberes tradicionais e ideias, a fim de formularem o saber escolar de acordo com os níveis de cada modalidade.

No texto que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, temos uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários

etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas. (Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012)

Conforme as diretrizes citadas, nosso desafio é criar estratégias para a construção de uma comunidade mais justa, tendo como eixos norteadores de nosso trabalho, a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento dentro da questão da evasão escolar, repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

Além disso, deve-se citar, a Lei de Diretrizes e Base Educação nº 9394,96, de 20 de dezembro de 1996 e no Parecer CNE/CEB nº14/99, homologado pelo senhor ministro de estado de educação, em 18 de outubro de 1999, Resolve:

Artigo 5º- A formulação do projeto próprio, por escola ou por povo indígena terá por base:

- I- as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;
- II- as características próprias das escolas indígenas, em respeito as especificidades étnicos- cultural de cada povo ou comunidade;
- III- as realidades sociolinguísticas em cada situação;
- IV- os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V- a participação das respectivas comunidades;

Dessa forma, o principio fundamental do PPP da Escola Indígena 19 de Abril é direcionado para a sustentabilidade. A nossa comunidade escolar sempre teve a preocupação com manutenção da nossa cultura tradicional, do nosso território, da nossa língua materna, dos conhecimentos tradicionais, das festas culturais, da epistemologia Mëhĩ Krahô e etc.

A proposta do nosso PPP escolar é fortalecer a nossa identidade cultural Mëhĩ Krahô. De se criar atividades pedagógicas voltadas para as atividades culturais, ou seja, que as manifestações culturais como festas e outros sejam consideradas como atividades pedagógico-culturais. É através de manifestações culturais que as crianças e os jovens aprendem a educação tradicional.

A pedagogia Krahô só terá sentido e se manterá viva, se colocarmos nas práticas a epistemologia Krahô, por meio da sustentabilidade. Significa o fortalecimento da identidade sócio cultural como modelo de se aprender dentro das manifestações e atividades culturais, como festas tradicionais, pois ela mostra o modo de ensinar e de se aprender de acordo com a realidade da comunidade. A cultura Krahô não é sustentável sem as festas, se não houver festas, a cultura enfraquece, o povo corre o risco de perder sua identidade cultural. Por isso, que as festas tradicionais são muito importantes para a manutenção e a sustentabilidade da própria cultura Krahô.

Nessas perspectivas, é importante considerar o Projeto Político Pedagógico como um instrumento valioso para assegurar não só o sucesso da aprendizagem dos alunos, mas também, como a participação da comunidade indígena numa escola prazerosa e de qualidade.

Nesse sentido, o nosso Projeto Político Pedagógico, orientará o trabalho pedagógico e as ações da escola por meio de diversas formas de planejamentos, todas integradas no diálogo e na busca de soluções dos problemas como base na ação coletiva.

4.5 OBJETIVOS

4.5.1 Geral

- Proporcionar um ensino interdisciplinar/transdisciplinar, integrando escola/família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos indígenas.

4.5.2 Específicos

- Compreender as especificidades culturais e de qualidade dos interesses da comunidade;
- Ofertar ensino diferenciado de acordo com as realidades do povo Krahô.
- Tornar a aprendizagem significativa na vida do aluno.
- Construir um ambiente educativo que vincule com a comunidade através dos processos socioculturais;

- Oferecer a comunidade escolar, momentos de pesquisas, a fim de qualificar a atuação junto à comunidade.
- Cultivar a memória coletiva dos sábios da aldeia, valorizando a dimensão pedagógica dos conhecimentos indígenas.
- Conhecer características fundamentais da comunidade familiar, escolar e da aldeia nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade;
- Perceber-se integrante dependente e agente transformador do ambiente, identificando os seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.
- Formar cidadãos participativos, responsáveis, comprometidos, críticos e criativos;
- Propiciar a vivência indígena para a participação de todos os membros da comunidade e o exercício da cidadania;
- Criar alternativas de estudo para os alunos com baixo rendimento escolar;
- Fortalecer a escola como espaço público, lugar de debates, do diálogo fundado na reflexão coletiva, buscando a cooperação do cacique e líderes comunitários no trabalho educativo, bem como dos pais na escola;
- Utilizar-se da diversidade de linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões por meio da escrita e oralidade.

4.6 HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril, está localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, constante da Reserva Indígena Nacional Krahô, situada no município de Goiatins, Estado do Tocantins. Em 1987, o ex-cacique, Dodanin Alves Pereira Piiken Krahô, juntamente com a comunidade indígena e, também com os missionários que ali viviam, improvisaram uma casa onde se iniciou aulas no período noturno para homens que desejassem aprender a ler e a escrever (culturalmente só eles podiam). E as aulas aconteciam na casa dos missionários. Os alunos aprendiam a ler e escrever na língua materna e na língua portuguesa.

Em 1990, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI contratou dois professores para dar aulas na comunidade, sendo um não indígena e um indígena como monitor bilíngue. Naquela época, não tinha espaço físico para acontecer as aulas, logo, resolveram construir um barracão. Primeiro construíram um barracão feita de adobe com cobertura de palha, e naquela época a saúde e educação eram da responsabilidade da Funai, e nesse espaço, funcionava uma sala de aula e postinho de saúde. As aulas eram ministradas pelos professores nos períodos vespertinos e matutinos para as turmas de 1ª até a 4ª Série do Ensino Fundamental. O nome da escola da comunidade era Escola Rural Indígena, pois era considerado como escola do campo e as aulas aconteciam naquele espaço improvisado sem estrutura nenhuma. No ano de 1995, o barracão onde aconteciam as aulas e se faziam os atendimentos do postinho de saúde, pegou fogo. Só assim, a Funai mandou construir um prédio de tijolos e telhas, com duas salas de aulas e uma sala para atendimento de posto de saúde.

Em 2001, a Escola passou a ser reconhecida segundo Decreto, nº 1.196 de 28 de maio de 2001. (pela Lei de Criação: nº 1.196 de 28 de maio de 2001), com o nome Escola Indígena 19 de Abril, em homenagem ao comemoração do Dia do Índio nessa data, tendo sido a FUNAI, responsável pela a educação indígena até o ano de 2003. Desde então, a competência passou da esfera Federal para Estadual, que em seguida o Estado construiu um novo prédio com uma sala de aula, e uma cozinha e uma secretaria ao lado do prédio que a Funai havia construído, e contrataram professores indígenas e professores não indígenas para lecionarem.

Só que o espaço era muito pequeno para atender toda a demanda, pois os alunos eram muitos e o espaço não suportava todos eles. No ano de 2004, o Estado construiu um prédio maior com duas salas de aulas, uma secretaria com depósito de armazenamento de documentos e materiais pedagógicos, dois banheiros, uma cozinha com depósito de armazenamento e uma área de circulação.

No ano de 2010, o Estado construiu mais um novo prédio com uma sala de aula e uma área de circulação. As Unidades de Ensinos foram construídas em uma área de aproximadamente 40,00 M² (quarenta metros quadrados), distribuídos em três pavilhões, assim constituídos:

- ✓ 04 Salas de aulas
- ✓ 01 Cozinha
- ✓ 01 banheiro masculino

- ✓ 01 banheiro feminino
- ✓ 01 secretaria
- ✓ 01 Sala de depósito para merendas
- ✓ 01 Sala de armazenamento de materiais pedagógicos e arquivos mortos.

Todos esses espaços contam com móveis específicos para o armazenamento de recursos nos mesmos.

A escola oferta aulas para o Ensino Fundamental, anos inicial e final, credenciada pela Portaria Nº 8.332, de 11 de dezembro de 2008, cujo funcionamento foi autorizado pela Resolução Nº 174, de 19 de dezembro de 2008; O Ensino Médio e Ensino Especial, credenciados pela Portaria SEDUC Nº 0628, de 22 de março de 2012, funcionamento autorizado pela Resolução Nº 02 de janeiro de 2014. E conta também com uma Extensão da mesma, com uma sala de aula na Aldeia São Vidal, situada há aproximadamente 12 km da escola matriz, a qual atende crianças, jovens e adultos em turmas multisseriadas.

Apesar da Aldeia Manoel Alves Pequeno situar-se nas imediações da cidade de Itacajá, os Krahô ainda preservam sua cultura e tradição, realizam festas com os respectivos rituais, e se comunicam somente na língua materna. Procuram transmitir aos seus filhos, a tradição de plantio da roça de toco, onde são cultivados arroz milho, mandioca, alimentos com os quais complementam a alimentação, visto que sobrevivem da agricultura, além da caça e da pesca, e também dos benefícios oriundos da FUNAI e do Governo Federal tais como, cestas básicas, aposentadoria, serviços públicos, Bolsa-família e auxílio-maternidade.

Atualmente os estudantes atendidos pela Escola Indígena 19 de Abril fazem parte de uma mesma classe social, oriundos de famílias com o mesmo nível socioeconômico. O povo Krahô realiza vários tipos de festas culturais sendo as principais: Jàt jôh pi (festa da batata), Pàr cahàc, kwyrty, wÿhtÿ, Têre mē Tep, Pôhy jô pĩ. E como lazer realiza corrida com tora, corrida com flecha, futebol, pesca e caça, músicas e danças.

Os funcionários da escola trabalham em regime de 40h, responsabilizando-se pelas disciplinas a serem ministradas e pelos alunos, tanto em sala de aula, como em outros ambientes que oportunizem situações de aprendizagem, preservando o espírito de colaboração e solidariedade, contribuindo para o bom andamento dos trabalhos, de acordo com as normas estabelecidas no Regimento Escolar.

Dos docentes, três professoras não indígenas e oito professores indígenas. Todos os professores não indígenas possuem formação superior, e os indígenas estão cursando curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Goiás.

O clima da comunidade escolar é produtivo e harmônico, visando o bem comum, para que se atinjam os objetivos propostos para a efetividade das ações. A interação ali existente é resultado de uma gestão democrática que propicia condições ideais de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

A instituição dispõe de recursos para o educador, o que auxilia no planejamento, execução de tarefas e avaliação de todo processo de ensino e aprendizagem em que os mesmos estejam envolvidos.

A Unidade Escolar desenvolve Projetos próprios e tais projetos têm como objetivo tomar o aprendizado significativo, uma vez que o aluno participa efetivamente da construção do conhecimento através de atividade dinâmicas como pesquisa, entrevistas, debates, apresentações de trabalhos, seminários, debates e experimentos, que o levam a refletir continuamente durante o processo, sobre a importância do tema abordado e os reflexos desse conhecimento sobre a sua vida social. Também vale ressaltar que o aluno, ao interagir com o grupo e com os professores, desenvolve valores como respeito, solidariedade e cooperatividade, à medida que se vê como parte integrante e importante desse processo, socializando seus conhecimentos e suas experiências.

O espaço escolar não se resume apenas em um ambiente de abrigo cercado por quatro paredes, no qual o educando, educadores e demais funcionários vão para se manterem “seguros”. A escola é, sobre tudo, um espaço de desenvolvimento cognitivo e um alicerce na construção da relação interpessoal. Assim, o espaço educativo deve ser planejado de forma a satisfazer as necessidades de seu público-alvo, ou seja, tudo deverá estar acessível à sua clientela, pois só assim, o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

A escola deve ser um espaço comunitário e sempre está se adaptando com a realidade e organização da comunidade. Na escola da comunidade, percebem-se fatores importantes e relevantes para seu desempenho. O fácil acesso, as acomodações e adaptações que visam atender as necessidades físicas, intelectuais

de seus usuários, o desprendimento e capacitação profissional da equipe escolar, o comprometimento com a aprendizagem, dentre outras características.

Deste modo, a escola busca construir um PPP específico e diferenciado para atender a demanda da comunidade escolar, busca-se ainda constantemente, meios para que o processo educativo se consolide com êxito.

4.7 ESCOLA COMUNITÁRIA: DEMANDA COLETIVA

A Gestão Democrática da Escola Indígena 19 de Abril está associada a mecanismos legais e com a participação da comunidade na organização das ações, planejamento, nas decisões a serem tomadas, nas atividades coletivas, nos momentos de avaliação da unidade de ensino, na permanência dos alunos na escola, abrindo espaço para a comunidade interagir no sistema educacional.

A transformação da escola e da comunidade é uma demanda do povo indígena Krahô. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico – PPP aqui apresentado busca construir uma escola indígena com base em novas categorias, visando assim garantir qualidade do ensino e de vida do povo Krahô.

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico da nossa Escola Indígena 19 de Abril, partiu da necessidade e da falta de autonomia escolar da nossa comunidade. Vendo isso, a escola por achar melhor começou a se discutir juntamente com a comunidade local sobre a construção de um PPP, que permitissem mais autonomia no desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e voltadas para suas realidades próprias e que possam suprir suas necessidades educacionais dentro e fora da escola, conforme artigo 210 da Constituição.

A discussão foi coletiva com a participação dos líderes da comunidade como: Cacique, conselheiros, anciãs, xamãs, pajés, mulheres, juventude no modo geral, moças e rapazes, pais de alunos, equipe escolar como um todo, professores indígenas e não indígenas, Coordenador Pedagógico, Diretor, Secretário, Auxiliar de Secretaria, vigias, Merendeiras, Auxiliar de Serviços Gerais, enfim, a comunidade plena participando, pois foi um momento muito importante para a discussão e construção do nosso PPP.

No decorrer das discussões, fizemos um cronograma dos dias determinando tempo e temas a serem discutidos, deixando assim, todos os participantes cientes e informados dos dias certos para participarem.

4.7.1 1º e 2º momentos das discussões para o PPP - 13 a 17 de março e 21 a 24 de abril de 2016. Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde.

Conforme a Resolução 05, (2012) em seu § 5º

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

Dessa forma, organizamos dois momentos, nos quais introduzimos os trabalhos com a comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno, destacando o que seria discutido sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da nossa escola. Nessa etapa, reforçamos a participação de todos como de suma importância, pois a escola deve partilhar os conhecimentos técnicos com a comunidade no sentido de construir um bom PPP, por isso era muito importante ouvir e acatar opinião dos líderes da comunidade, simplificando o processo de construção do PPP, pois as propostas discutidas devem ser contextualizadas e problematizadas na comunidade.



Foto 4: Reunião com as lideranças para construção do PPP



Foto 5: Reunião com alunos e funcionários da Escola Estadual Indígena 19 de abril para construção do PPP

Foi uma discussão longa e bem proveitosa, sabe-se que as comunidades indígenas no modo geral não estão acostumadas a lidar com essa situação, ou seja, para reunirem e discutirem sobre a construção do PPP, numa sociedade com realidades e saberes diferentes. Esses momentos foram de conscientização e esclarecimentos de dúvidas.

4.7.2 3º Momento de Discussão do PPP - dias 21 a 24 de abril de 2016 – Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde

A partir desse momento, as discussões tomaram um efeito positivo, pois usamos algumas metodologias de sala de aula com pequenos questionários com

perguntas objetivas para que possamos entender o pensamento e a opinião da comunidade sobre a nossa atual escola dentro da nossa aldeia, e principalmente sobre a construção do PPP. Após questionários, foi feito um debate onde distinguimos os pontos positivos e os pontos negativos da discussão.

As perguntas norteadoras se basearam na seguinte proposta:

1. Qual a importância da escola na nossa aldeia?
2. A escola na nossa aldeia é de fato uma escola indígena?
3. A escola na nossa aldeia tem autonomia de ensinar os conteúdos próprios, específicos e tradicionais aos nossos alunos?
4. A escola da nossa aldeia tem trajes indígenas? Ou seja, com características indígenas?
5. A escola da nossa comunidade se enquadra na educação diferenciada?
6. A escola da nossa aldeia tem seus processos políticos próprios? Administrativos no modo geral. Desde contratação, C.H de atividades, Estrutura Curricular, Calendários específico e etc.
7. Como a comunidade vivia antes sem a escola na aldeia?
8. Como eram ensinadas/educadas as crianças antigamente sem a escola?
9. Como era a educação tradicional?
10. De fato, a escola atrapalha ou interfere na cultura indígena?

4.7.3 4º Momento de Discussão do PPP - dias 21 a 24 de abril de 2016 – Local: Escola Indígena 19 de Abril. Manhã e tarde

A partir do questionário discutido na etapa anterior, conseguimos diagnosticar os pontos críticos da realidade da nossa escola em relação à comunidade. Desse momento em diante, foi possível sentar com os professores e funcionários da escola para iniciar a produção do texto do PPP da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Durante todo o percurso aconteceram reuniões com debates, reflexões, discursos e conscientização de toda a comunidade.



Foto 6: Processo de Produção das metas do PPP

Com tudo isso, percebemos que a escola que temos hoje nas nossas aldeias, está muito longe de ser uma escola indígena. Os questionários que aplicamos para comunidade foram importantíssimos, uma vez que foi por meio disso que diagnosticamos e detectamos os pontos negativos que a escola enfrenta com a comunidade.

Ouvimos muitos relatos negativos contados pelos mais velhos sobre a escola na aldeia. Segundo o cacique Dodanin Piiken Krahô, dizia que, quando não tinha escola na aldeia antigamente, as crianças eram livres e aprendiam coisas naturalmente de acordo com sua idade no decorrer do seu crescimento. As crianças aprendiam as coisas vendo seus pais praticando caçadas, trabalhos na roça, na pescaria e etc.

Hoje, as crianças passam a metade do seu dia numa sala de aula ocupando sua mente com apenas escritas e copiando e recopiando os conhecimentos já escritos. Os mais velhos reclamam muito dos jovens de hoje que eles não sabem fazer nada da nossa cultura, como tecer uma esteira, um moco, fazer uma roça, fazer uma caçada, uma pescaria, cuidar de sua família, da sua esposa, dos seus filhos e etc.

As meninas também não sabem mais tecer Cofó, fazer cestas, fazer comidas tradicionais, cuidar do marido, dos filhos (as) e etc. Isso em razão da escola segurá-las demais, sem dar oportunidade para praticar atividades culturais.

Normalmente, nas escolas convencionais é a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, que determina um modelo baseado na interdisciplinaridade, ou seja, um diálogo entre as disciplinas. A ideia de disciplina é, portanto, a base do processo de educação do não indígena. A cultura indígena tem outra perceptiva, mas próxima de diluição das disciplinas. A cultura indígena se aproxima de uma ideia de transdisciplinaridade.

4.8 MODELO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO

A proposta de se trabalhar com transdisciplinaridade, com eixos temáticos partiu da reivindicação da própria comunidade local. Pois, a escola já vinha trabalhando com este modelo, através de temas contextuais, mas como atividades internas da escola, sem ser reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação. Como falamos anteriormente, a escola da aldeia segue o modelo convencional com as matrizes diferentes da realidade indígena, isso dificulta muito a aprendizagem dos nossos alunos.

Conforme a Resolução, 5, (2012) no Art. 15, § 4º “O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar” Portanto, essa nova proposta de se trabalhar por tema contextual é muito satisfatória para nossa comunidade, pois estamos atingindo resultados positivos. Antes a escola trabalhava com disciplinas separando os conhecimentos, e os professores sempre sobrecarregavam os alunos com muitas atividades sem oportunizá-los a participarem das atividades culturais, pois estavam sempre estudando nas suas casas.



Foto 7: Trabalho com tema contextual

Disciplinas e temas contextuais constituem dois modos diferentes de se aprender. Nas disciplinas o aprender tem haver com o passar do professor, ou seja, o professor é quem determina o conteúdo e os alunos dedicam-se somente para aquele conteúdo, pois se o aluno não tiver um bom aprendizado e um bom proveito, estará sujeito a ser reprovado naquela disciplina.

Já no modelo de tema contextual, o professor escolhe um tema onde trabalhará com vários conhecimentos diferentes explorando dos alunos os saberes diferentes, sempre contextualizando cada tema. Com este modelo, o aluno terá mais tempo para sair da sala de aula fazendo atividades extraclasse, com pesquisa de campos. A escola não se preocupará com a presença do aluno na sala de aula, ou seja, o professor avaliará o que o aluno fez ou aprendeu fora da sala de aula, sejam lá quaisquer atividades como: caçada, pescaria, roça, rituais e etc.

Por exemplo: O tema contextual das festas tradicionais, foi trabalhado de uma maneira transdisciplinar, ou seja, a partir das festas que são fundamentais para a cultura Krahô, o professor trabalhou com a história, geografia, ciências, filosofia, biologia, matemática e etc.

Isto é, de uma maneira se relaciona os saberes e não fragmentam os conhecimentos. Além disso, o aluno vira um pesquisador e produz um conhecimento e não fica copiando o conhecimento já escrito.

Pois, na festa tradicional estão todos os conhecimentos interligados uns aos outros. Foi trabalhada a geografia na qual cada aluno contextualizou e desenvolveu atividades sobre território, meio ambiente e etc. Foi trabalhada a matemática

envolvendo a pintura corporal com as figuras geométricas, trabalhou-se, também, a História envolvendo narrativa das festas, do povo, e outras séries de conhecimentos voltadas ao tema.

Nós Krahô, afirmamos que este modelo e que são o nosso próprio modelo de ensino e aprendizado conforme nos garante o artigo 2010 da Constituição Federal de 1988 e conforme epistemologia Krahô.



Foto 8: Exposição de atividade desenvolvida sobre o tema cultura indígena Krahô



Foto 9: Exposição oral de atividade desenvolvida sobre o tema história indígena Krahô

Essa proposta de se trabalhar com temas contextualizados, surgiu a partir de um projeto extraclasse que desenvolvi na Escola Indígena 19 de Abril com o tema: Alcoolismo na comunidade Krahô, em especial onde eu moro, Aldeia Manoel Alves

Pequeno. Pude perceber que, com a ideia de se trabalhar com os conteúdos disciplinares não davam nenhum resultado satisfatório, pois estava fragmentando e isso causava um total desconforto e desinteresses na participação dos alunados, pois se tratava de um assunto muito delicado e eu estava usando uma metodologia errada, e sim uma metodologia que pudesse trabalhar de acordo com a realidade dos alunos.

Percebi que os alunos se sentiam envergonhados, pois se tratava de alcoolismo na nossa comunidade. Dentre a família dos alunos, sempre tinha uma pessoa que fazia o consumo de bebida alcóolica ou até mesmo os próprios alunos. Isso me resultou em mudar a estratégia e metodologia da minha aula, e usar uma nova maneira de abordar o tema e executar a minha aula. Porque durante todas as aulas no decorrer da semana, os alunos deixaram de ir assistir, pois eles não estavam gostando da forma que eu estava abordando o tema, alguns se sentiram constrangidos.

Com a nova metodologia desenvolvida, deixei de lado as séries que constitui um modo de separar os alunos de modo geral. E parti para ação coletiva, ou seja, envolvendo a escola e comunidade, quando os alunos fizeram diversas atividades, extraclasse, voltadas ao tema alcoolismo, na comunidade.

Nisso, o tema passou a ser de interesse da comunidade como uma ação social e passou a ser desenvolvido pelos próprios alunos na comunidade. E eu como professor, apenas auxiliei o trabalho deles. Desta forma, os alunos estão se tornando pesquisadores e estão produzindo conhecimento para a comunidade e não estão repetindo os conhecimentos já produzidos.

Mas, a comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno também está preocupada com os conhecimentos de fora, e por isso, havia optado para que permanecesse o modelo convencional de escola. Os pais querem que seus filhos aprendam os conhecimentos tradicionais Krahô, mas preocupam-se com o futuro deles, pois acreditam que os conhecimentos externos também devem ser estudados, ou seja, esperavam os dois conhecimentos, mas isso de forma equilibrada. Logo, a partir dessa demanda, a escola fez um jogo de cintura pra para atender ao pedido da comunidade de como montar um plano para trabalhar com os dois conhecimentos, adaptando as disciplinas para a realidade indígena.

Com essas novas experiências, estamos firmando na Escola Indígena 19 de Abril, o método de se trabalhar com transdisciplinaridade por meio de eixos temáticos.

Com isso, percebemos a empolgação da comunidade e que a aprendizagem dos nossos alunos melhorou muito.

4.8.1 Planejamento das atividades por meio de temas contextuais

Com este novo método na qual estamos trabalhando, a escola faz um planejamento semestral e coletivas onde o professor escolhe temas que será trabalhado em sala de aula durante cada semestre. Esses temas são escolhidos de acordo com a necessidade da nossa comunidade.

Após definições dos temas, os professores fazem o ciclo pelas turmas, fazendo um rodizio em cada turma durante cada semana.

Lembrando que todos os professores participam deste modelo, os regentes de turmas de 1º Ano ao 5º Ano, professores de segunda fase de 6º Ano ao 9º Ano e professores das séries finais de 1ª Série ao 3ª Série do Ensino Médio Básico.

Com este novo modelo, ficou definido que a escola deve trabalhar durante uma semana com temas contextuais e apresentados pra comunidade a cada sexta feira. E outra semana só com as disciplinas de acordo com formação de professor por cada área específica, ou seja, são trabalhados durante a semana somente na sala de aula com disciplinas convencionais e a cada sexta feira são aplicadas provas escritas onde os alunos colocam em práticas os conhecimentos estudados.

Já aulas por temas contextuais, os alunos vão estudar e fazer pesquisas de campos na comunidade de acordo com o tema escolhido pelo professor e também não é necessariamente ter aula somente na sala de aula ou no horário que os alunos estudam.

Após os trabalhos concluídos, os próprios alunos chamam a comunidade pra assistir as apresentações deles. Durante os dias das apresentações, todas as turmas apresentam seus trabalhos os temas estudados para as outras turmas e para a comunidade e seus pais.

Nesses momentos, a participação da comunidade é muito importante, pois são eles que avaliam o desempenho dos alunos e ajudam os professores a avaliar os trabalhos. Os pais também têm a oportunidade de ver apresentações dos seus filhos se realmente estão aprendendo de fato com este novo modelo.

As apresentações dos trabalhos é uma forma de incentivar os nossos alunos a perderem timidez e mostrar os seus conhecimentos adquiridos na sua pesquisa. Os mais velhos participam das apresentações dando sugestões e incentivando os no modo geral.

Caso o professor não consiga realizar o tema escolhido, são prorrogados alguns dias para concluí-lo. Nas definições dos temas, cada professor é escalado em qual turma que ele deve passar, ou seja, ele deve dar aula. Exemplo: Se o professor é regente de turma das séries iniciais, e estende sua carga horária na segunda fase, dará o tema na sua turma e completa sua carga horária em outra turma da segunda fase. Já os professores de segunda fase e das séries iniciais são escalados para fazerem rodízios nas turmas de acordo com escalamento. Sendo assim, todos os professores são intercalados por todas as turmas para atender todas ficando assim nenhuma turma vaga.

Na estrutura curricular convencional, cada professor dá sua aula em sua área de formação, ou seja, se ele é formado em matemática, ele só vai dar sua aula de matemática na determinada turma cumprindo apenas sua carga horária. Com este método convencional, os alunos não aprendem direito, pois se sabe que os alunos indígenas no modo geral têm o processo de aprendizagem lento, quando se trata de conteúdos disciplinares. Os nossos alunos indígenas não conseguem acompanhar o ritmo do professor no seu ensinamento, ou seja, são apenas quarenta e cinco minutos de aula de todas as disciplinas e cada professor deixa os alunos muito acarretados de atividades deixando confusos nesta troca de entra e sai de professor nas séries de segunda fase.

Com o novo modelo, a escola passou a ser uma escola comunitária, onde tem a participação da comunidade no planejamento escolar, nas ações dos projetos, e nas escolhas de temas de acordo com a necessidade da nossa comunidade. O nosso intuito de trabalho é procurar ter equilíbrio nos dois conhecimentos, a tradicional e o conhecimento de fora. Que os jovens e as crianças tenha mais tempo em aprender os nossos costumes e também terem oportunidade em conhecer a cultura de fora.

4.8.2 Atividades Pedagógico-Culturais

Na pedagogia transdisciplinar todas as atividades culturais são consideradas pela escola como atividade pedagógica escolar e que essas atividades devem ser consideradas como carga horária da escola.

Exemplo:

- a. Roças,
- b. Caçadas,
- c. Festas (manifestações culturais)
- d. Wýhtý
- e. Pěp Cahàc
- f. **Kêtuwajê**
- g. Jàt jõ pĩ,
- h. Pescaria,
- i. Rituais como: Casamento,

Pěpcahàc e Kêtuwajê são festas importantíssimos para os Krahô. São festa educativa, onde os jovens passam por todo processo de rituais educacionais tradicional. É uma festa de iniciação, ou seja, mudança de fase, seja para a fase adolescente ou para a fase adulta Esta festa ocorre de 4 á 5 anos.

4.8.3 Projetos Comunitários

Com se pode ver a festa é fundamental pra sustentabilidade do povo mehi. Ela se relaciona à organização social, ao parentesco, às cantigas, à alimentação, à saúde, aos recursos naturais, à beleza e ao território. Sem festa não há mehi. Como a escola 19 de abril e uma escola contextualizada na comunidade ela deve também participar das festas com atividades pedagógicas diferenciadas. A escola deve direcionar a sua pesquisa para toda elementos de suas práticas pedagógicas culturais. As demandas maiores são da atividade cultural.

Antes de eu assumir a direção da escola, com a influencia dos não indígenas era escolarizar os índios deixando a nossas atividades culturais como a segunda opção e a escola em primeiro lugar, não se preocupando com um modelo diferenciado pros alunos indígenas na valorização da cultura Krahô.

Com esta nova proposta, a demanda maior da nossa comunidade é a valorização das atividades cultural em todos os sentidos, ou seja, são atividades prioritárias da escola. O fato de ser uma geradora de atividades culturais fortalece o tema da sustentabilidade como o grande eixo desse projeto politico pedagógico.

4.8.4 Estudo Sociolinguístico

A comunidade da aldeia Manoel Alves pequeno também se preocupa com a valorização e manutenção da língua materna Krahô. Hoje a língua mais praticada na comunidade é a língua materna. As práticas e a valorização da língua materna são muito importante para as crianças, pois é por meio da língua que se identifica um povo, no caso o Krahô. Em primeiro instante de vida, as crianças aprendem a língua materna dentro de casa ensinada pelos seus pais, ou seja, pelos avós, pelos tios, pelas tias de acordo com convivências e depois vai aprendendo a língua portuguesa de acordo com o seu crescimento seja na escola ou fora.

Dentro da comunidade, temos casamentos Interétnicos entre Xerentes, não indígenas, ou indígenas (Apinajé) com línguas diferentes e por isso temos a preocupação em assegurar e considerar que essas línguas diferentes tenham mesma importância na comunidade e dentro da escola, atendendo essas diferenças linguísticas e procurar trabalhar por igual sem desvalorizar nenhuma das línguas.

A comunidade também se preocupa em aprender a língua portuguesa. Para os indígenas a língua portuguesa se tornou uma obrigação em aprender e de fazer parte de suas línguas, ou seja, se tornou opção como a segunda língua.

Através da língua portuguesa que os indígenas deram os primeiros passos e lutar e reivindicar os seus direitos. Através da língua portuguesa que os indígenas se associaram com a sociedade não indígena em prol de suas necessidades.

Na aldeia Manoel Alves pequeno, todos sabem falar a língua portuguesa. Já os mais velhos e mulheres idosas dominam pouco, e os jovens especialmente na faixa etária de treze e a vida adulta, todos dominam bem. O processo em aprender a língua portuguesa é muito importante. Como já tinha dito antes, é uma forma de

nós nos apoderarmos em prol dos nossos interesses. Por outro lado, temos ter cuidado, pois é uma língua dominante e o risco é alto no sentido de ferir e afetar a língua materna.

A escola junto com a comunidade também se preocupa não só em manutenção da língua como também na escrita, tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. Não basta os alunos saberem falar bem a língua materna e a língua portuguesa se não souber a escrita, isto será em vão.

Atualmente a escola trabalha nas series iniciais de 1ºAno ao 5º Ano com processo de alfabetização apenas na língua materna, e com a língua portuguesa só na segunda fase e nas séries finais. Isso dificulta enormemente o aprendizado do português ao longo da educação escolar. O plano contido neste PPP prevê a alfabetização em duas línguas desde as series iniciais. Desta forma o aluno estará mais preparado para ler escrever e interpretar um texto nas duas línguas nas series seguintes.

Essa reflexão veio partir das discussões realizadas nas comunidades Krahô entre os profissionais da educação e os professores indígenas. O relato que temos é que, quando o aluno indígena chega na segunda fase, ele encontra muita dificuldade na língua portuguesa, o ritmo de aprendizagem é lento.

Lembrando que as séries iniciais os professores são indígenas e a ideia é que sejam alfabetizadas as crianças, primeiro, na língua materna. Mas quando o aluno chega na segunda fase, o próprio aluno terá muita dificuldade e dificultando o trabalho do professor porque o aluno não consegue acompanhar o ritmo das séries.

A partir dessa discussão e dessa ideia, a Escola Indígena 19 de Abril optou de se trabalhar com os dois processos de alfabetização, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

4.8.1 Fundamentos Éticos Pedagógicos

A inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo país é muito recente e ainda se encontra em difícil processo de construção, enfrentando problemas e buscando soluções condizentes com direito constitucional a uma educação específica e diferenciada. (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas,.39)

Decorrente dos processos de globalização constitui um desafio à educação indígena, pois é necessário valorizar os aspectos culturais, tradições, costumes, garantir a posse e gerenciamento de seus territórios, reforçar a língua materna, melhorar as condições de vida de suas comunidades e manter sua cultura viva. Pois sabe-se que a nossa escola vem trabalhando de forma intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada almejando alcançar os anseios da comunidade.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento da escola dos professores que vão lecionar, de projetos pedagógicos que vão ser desenvolvidos, enfim, da política educacional que será adotada. (BANIWA apud RCNEI, 1998, p. 25)

A Escola Indígena 19 de Abril por meio de mecanismos e processos intercultural, bilíngue e diferenciada possibilita incentivar os alunos, a saber, conhecer, saber fazer, saber conviver e relacionar-se com o meio ambiente, visando o desenvolvimento de sua capacidade de discernir, através dos valores e conhecimentos culturais já adquiridos viabilizando assim a continuidade da melhoria do ensino na nossa comunidade.

O Projeto Político Pedagógico é antes de tudo a expressão de autonomia da escola indígena no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. Este projeto está voltado diretamente para o que a escola tem de maior valor “ o educando” e para que os mesmos e toda comunidade esperam da escola- uma boa aprendizagem respeitando a cultura e saberes do povo.

Nosso projeto tem um caráter dinâmico, pois, preocupamos com o destino das nossas crianças, jovens e adultos, da escola e da sociedade e esperamos por mudanças que valorize a educação indígena, tornando-a intercultural, bilíngue, diferenciada e com autonomia, para executar ações voltadas para os anseios da comunidade.

O Projeto Político Pedagógico é um meio eficaz para a superação das dificuldades enfrentadas tanto na educação quanto na escola, motivando e reanimando tanto alunos como comunidade, onde cada um sinta-se corresponsáveis pelo crescimento e pela melhoria do ensino.

De acordo com o Art.7º § 2º diz: Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

4.8.2 Princípios Pedagógicos

- Manutenção da língua materna, valorização de suas identidades étnicas e recuperar as memórias histórias do povo;
- Valorização dos saberes culturais individuais e a participação do educando no processo aprendizagem da escola;
- Formação de crianças e jovens com processo integrado, críticos com opiniões próprias, capazes de relacionar-se dentro e fora de sua comunidade;
- Conhecimentos próprios, culturalmente;
- Como cidadãos, conhecer seus direitos e deveres perante a sociedade;
- Respeitar as especificidades e necessidades de cada um;
- Escola comunitária;
- Manter a sustentabilidade da comunidade;
- Construir uma comunidade igualitária, justa, com vivências de valores e conhecimentos socialmente úteis do ser humano;

4.8.3 Composições das matrizes curriculares: Metodologia

Sabe-se que os educandos precisam aprender a falar, ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, sentir, analisar, relacionar, celebrar, interpretar, saber articular os pensamentos e seus próprios sentimentos, sintonizados, com a sua história da luta pela terra, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade. Queremos que os alunos possam ser mais gente e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas.

Nossa proposta de educação tem ênfase nos seguintes aspectos na questão da metodologia de ensino: tema contextual, prática-teoria-prática, participação coletiva. Como diz os professores Ticuna, Alto Solimões, AM, “ Os conteúdos devem ser discutidos com a participação da comunidade, com os alunos, os professores, os velhos, os pais dos alunos, com o capitão da aldeia, com os monitores de saúde, com os pajés.”

O estudo a partir de tema contextual tem como objetivo tomar da realidade concreta o ponto de partida de ensino uma vez que o ensino aprendizagem seja mais atraente e significativo para os alunos. Sendo, assim, esse método de ensino torna o processo ensino aprendizagem voltados às necessidades e aos interesses da aldeia de modo a garantir a inclusão de sabedores e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como língua indígena, crenças, memórias, saberes ligados a identidade étnica, as suas organizações sociais, as relações humanas, as manifestações artísticas, as práticas esportivas.

Podemos dizer que o trabalho com tema contextual são assuntos ou questões, pesquisados da realidade da comunidade. A partir dessas pesquisas são desenvolvidos conteúdos e práticas e intercalando no planejamento da escola.

Por meio da prática- teoria-prática os alunos são estimulados a perceber como utilizam na prática social os conhecimentos que vão produzindo na escola. Nesse método trabalhamos com a aprendizagem de habilidades voltadas para os conhecimentos práticos e didáticos, proporcionando ações concretas. A escola preocupa-se com um método que ensine não somente a dizer, mas também a fazer, nas várias dimensões da vida humana.

Em relação à participação coletiva os alunos tem a oportunidade de ter vez e voz, de assumirem como sujeitos do ensino aprendizagem que tenham opiniões, questionam, contestam, posicionam e se reconheçam como agentes integrantes e importantes dentro da sociedade.

Na nossa escola os alunos possuem espaço para opinar, discutir, trocar opiniões, tirar dúvidas, expressar seus sentimentos. Por esta razão, durante a exposição dos conteúdos e temas pesquisados os estudantes têm a oportunidade de repassar os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola para sua comunidade local em forma de seminários, palestras, apresentações, debates, trabalhos escritos, leituras, cartazes, músicas, danças, jogos, respeitando, valorizando e priorizando a cultura Krahô. Nessa perspectiva, nossa escola também

tem uma grande preocupação em elaborar materiais didáticos próprios na língua indígena e português, apresentando conteúdos próprios à comunidade indígena Krahô.

4.9 AVALIAÇÃO

Avaliação é um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda comunidade escolar. A avaliação da aprendizagem na escola indígena deve abranger o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada, desse modo, são realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativa de forma escrita e oral, levando em consideração o aluno como uma toda sua bagagem cultural e as diferenças individuais. Ela deve possuir características contextuais embasadas em temas transversais como: meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, educação sexual e saúde. A interdisciplinaridade também deve ser abordada, por exemplo: em uma avaliação de Matemática pode-se criar situações problemas relacionadas à Física, Química, Biologia entre outras ciências afins.

A avaliação educacional deve ser encarada como um todo integrante do processo de ensino-aprendizagem e do funcionamento e organização escolar, devendo ser compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elementos de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados.

4.10 PROPOSTA PARA ESTRUTURA CURRICULAR INDÍGENA KRAHÔ

4.10.1 Ensino Fundamental – 1º Ano ao 5º Ano

DISCIPLINAS	CONTEUDOS
Oralidade e escrita I	Coordenação Motora; Ilustração; letras do alfabeto, Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade
Oralidade e escrita II	Coordenação Motora; Ilustração, escrita de palavras em Krahô, Alfabeto Krahô, Vogais Krahô, Consoantes Krahô
Oralidade e escrita III	Produção de texto escrito, lustrações, vogais, consoantes, escrita de palavras
Oralidade e escrita IV	Diversidade Textual. Estratégias de Leitura e Leitura em língua Krahô, escrita de palavras dos nomes em Krahô, uso de maiúscula e minúscula
Oralidade e escrita V	Diversidade Textual em Português e Krahô, Estratégias de Leitura e Leitura em língua Krahô e português, escrita de palavras dos nomes em Krahô e português, uso de maiúscula e minúscula em Krahô e Português.
Língua portuguesa nos anos iniciais I	Coordenação Motora; Ilustração; letras do alfabeto português, Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade;
Língua portuguesa nos anos iniciais II	Coordenação Motora; Ilustração, escrita de palavras em Português, Alfabeto Português, Vogais e Consoantes do Português
Língua portuguesa nos anos iniciais III	Produção de texto escrito, lustrações, vogais, consoantes, escrita de palavras em português.
Língua portuguesa nos anos iniciais IV	Diversidade Textual. Estratégias de Leitura e Leitura em língua portuguesa, escrita de palavras dos nomes em Português, uso de maiúscula e minúscula
Língua portuguesa nos anos iniciais V	Diversidade Textual em Português e Português, Estratégias de Leitura e Leitura em língua portuguesa e português, escrita de palavras dos nomes em português, uso de maiúscula e minúscula em Português

CIÊNCIAS DA NATUREZA	
DISCIPLINAS	CONTEÚDOS
Matemática Intercultural I	Números Naturais; Contagem Oral; Números
Matemática Intercultural II	Números decimais; números naturais krahô,
Matemática Intercultural III	Conjunto unitário, conjunto vazio, pertence e não pertence, igualdade e desigualdade,
Matemática Intercultural V	Igualdade, Desigualdade, Crescentes e crescentes; Números Cardinais/Ordinais; Formas Geométricas; Adição; Subtração; Multiplicação; Divisão,
Educação Ambiental I	Impactos, Riscos e desastres ambientais; Reciclagem dos bens de consumo;
Educação Ambiental II	Manuseio de fogo; Manuseio de água; Segurança e Soberania alimentar;
Educação Ambiental II	Gestão dos Recursos Hídricos; Energia Elétrica; Meio Ambiente; Queimadas; Agricultura Reserva Indígena Krahô; Rocas de Toco; A Agricultura Sustentável: Uma Opção Inteligente; Meio Ambiente;
Educação Ambiental IV	A Pesca com Tingui; Geografia; Hidrografia Krahô; Tipos de Solo da área Krahô; História dos povos indígenas do Tocantins; Hidrografia da Reserva Krahô
Educação Ambiental V	Distribuição dos Alimentos Produzidos; Aquecimento Global; Aquecimento; Os Rios e Córregos da Reserva Krahô; Mata Alagada, Os Reinos dos Seres Vivos; Pryre Jara; ; Ahkêt; Cô; Pjê; Tahti; Kên

CIÊNCIAS DA CULTURA	
DISCIPLINAS	CONTEÚDOS
Saberes Tradicionais Krahô I	Valores culturais; Costumes Tradicionais; Ritos Sagrados; Organização Social; Valores Culturais;
Saberes Tradicionais Krahô II	Sustentabilidade; Territorialidade; Diversidade; Wÿhty jô amjĩ kĩn; Pàrti jô amjĩ kĩn; Pěpcahàc Jarah Pêêre mẽ Pytyhti jô amjĩ kĩn; Têêre mẽ Tep jô amjĩ kĩn; Kê Tuwajê jô amjĩ kĩn.
Saberes Tradicionais Krahô III	O Casamento na Cultura Krahô, Rituais e Festas Tradicionais, Wacmêje piihoc xà, Catamje Pihoc Xà, Ampo na mẽ ihhempej catejê, A Historia da Composição do Cacicado.
Saberes Tradicionais Krahô IV	Rituais Fúnebres de uma Criança, Caçador, Mẽ ihtec, Pat Toore Johkrun Xà, Cuuhe xê, na ahkrajre tec xà, Pinturas Corporais, Mẽ ipiihoc jarên xa, Hooxwa Jarên Xà
Saberes Tradicionais Krahô V	Festas Ritual dos Mortos, Historia da Esteira Dancante, Wÿhtỳ kam mẽ increr jarên xà, Krĩ Capehna mên Crer Jarên Xà Corte de Cabelo das Crianças Krahô, A cultura Krahô, Historia do Batismo, Cupê te mẽ hipej jarên xà
Cânticos I	Cantorias do Cà; Cantorias do Krĩ cape
Cânticos II	Cantorias do Wÿhtỳ; Cantorias da parte da manhã;

	cantorias do pátio.
Cânticos III	Cantorias da parte da tarde; Cantorias da parte da noite;
Cânticos IV	Cantorias da parte da madrugada; Pàrti increr
Cânticos V	Cantorias do Tyrkrê, Cantorias da parte da madrugada; Pàrti increr cantigas dos rituais, de casamento, batizados, e das festas tradicionais Krahô
Contaçon de Histórias I	Mitos; Lendas; Tutre mẽ Xoore Jarën Xà; História de origem do Wÿhty; História de origem do Pàrti.
Contaçon de Histórias II	História de origem do Pëpcahàc Jarah Pêêre mẽ Pytyhti; História de origem do Têêre mẽ Tep; História de origem do Kê Tuwajê; Cupê Xêp Jarën Xà; Tyrkrê Jarën Xà; Hartât Jarën Xà; Crow Jikôt; Xwarêr Jarën Xà; Camôc mẽ Cupaakà Jarën Xà
Contaçon de Histórias III	Ahtorkrã mẽ Tejapôc Jarën Xà; Puthi Jarën Xà; Awkê Jarën Xà; Kën Cuhnã mẽ Ahkrêj Jarën Xà; Põõreerec Jarën Xà; Jõõhê Jarën Xà; Hêcahô Jarën Xà; Wetkjê Jarën Xà; Tepti Jarën Xà; Côhkrit Jarën Xà; Into Intep Cakrêêre Jarën Xà; Hôhpoore Jarën Xà;
Contaçon de Histórias IV	Hitôhkreere Jarën Xà; Ihtu Na Aprã Jarën Xà; Tewaare Jarën Xà; Awxêr Piryre Jarën Xà; Catâmri Jarën Xà; Parkãm Jât Jarën Xà; Pàà Jarën Xà; Jãxy Jarën Xà; Mẽ Ihhi Jarën Xà; Wapxi mẽ Tut; Amxôôre mẽ Xoore Jarën Xà;
Contaçon de Histórias V	Cukôj mẽ Pïhkrãn; Cukôj mẽ Caprãn; Cukôj mẽ Ropti; Caprãn mẽ Kroore; Tutre mẽ Xoore; Prôtti mẽ Jãxy; Cukôj mẽ Cawar; Cukôj Põõhyhto Hõkïj Jarën Xà
Saúde Indígena I	Saúde bucal; escovaçon de dentes
Saúde Indígena II	Higiene Corporal,
Saúde Indígena III	Higiene habitat
Saúde Indígena IV	Higiene alimentar.
Saúde Indígena V	Doenças, parasitas, doenças sexualmente trnsmissíveis.
Jogos e Brincadeiras I	Danças; Futebol; Corrida com toras; Arco e flecha
Jogos e Brincadeiras II	Corridas com flecha; Corrida de velocidade; Kuj tatak; Põhyhprÿ
Jogos e Brincadeiras III	Arremesso de lança, corrida de tora, corrida de flecha,
Jogos e Brincadeiras IV	Cabo de força, corrida de fundo, nataçon, jikunahati
Jogos e Brincadeiras V	Jawari, nataçon, canoagem, futebol masculino e feminino

4.10.2 Ensino Fundamental – 6º Ano ao 9º Ano

CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	
DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Língua Indígena I	Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade; Conhecimentos linguísticos; Interpretação textual em língua materna.
Língua Indígena II	As classes de palavras em Krahô, Flexão das

	palavras em Krahô, Flexão de Gênero, Palavras do gênero masculino em Krahô,
Língua Indígena III	Palavras do Gênero feminino em Krahô, Flexão de Número, Flexão de Grau, Flexão de tempo, Flexão de Modo, Flexão de Pessoa
Língua Indígena IV	Classificação do Substantivo em Krahô, Comum, Substantivo próprio, Substantivo concreto, Substantivo Abstrato, Substantivo simples, Substantivo composto, Substantivo primitivo, Substantivo derivado.
Língua portuguesa Intercultural I	Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade; Conhecimentos linguísticos; Interpretação textual em língua portuguesa
Língua portuguesa Intercultural II	As classes de palavras em português, Flexão das palavras em português, Flexão de Gênero, Palavras do gênero masculino em português,
Língua portuguesa Intercultural III	Palavras do Gênero feminino em português, Flexão de Número, Flexão de Grau, Flexão de tempo, Flexão de Modo, Flexão de Pessoa em português.
Língua portuguesa Intercultural IV	Classificação do Substantivo em português, Comum, Substantivo próprio, Substantivo concreto, Substantivo Abstrato, Substantivo simples, Substantivo composto, Substantivo primitivo, Substantivo derivado
Inglês Intercultural I	Alfabeto da língua Inglesa, escrita de palavras em Inglês,
Inglês Intercultural II	Nomes dos meses, estação do ano e dias da semana. Uso de pronomes pessoais em inglês
Inglês Intercultural III	Verbos em Inglês no passado, futuro e presente
Inglês Intercultural IV	Verbo TO BE, leitura e compreensão de texto

CIÊNCIAS DA NATUREZA	
DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Matemática Intercultural I	Adição; subtração; multiplicação; divisão; maior que, menor que, número natural, sistema de número decimal
Matemática Intercultural II	Trabalhando com dezenas, trabalhando com centenas, numerais ordinais, operações fundamentais, adição, problemas de adição, subtração, multiplicação, dobro,
Matemática Intercultural III	Triplo, divisão, probleminhas com divisão:, números pares e números ímpares, números racionais, meio – terço, quarto, medidas: dúzia e meia dúzia, hora e meia hora, conhecendo dinheiro, o uso do dinheiro, medidas de comprimento metro, superfície da cultura
Matemática Intercultural IV	Unidades de Medidas de Superfície Medidas de superfície; Superfície na cultura; Superfície Agrária, Superfície da cultura; Unidades de Medida de Superfície, medidas de capacidade, litro, medida de massa, quilograma, geometria Krahô.
História Intercultural I	História do Krahô; Origem dos Krahô; História do Brasil; História da Machadinha.

História Intercultural II	História do Massacre Krahô; Demarcação da Terra Krahô, , Partidos verão wacmêje kyjcateje,
História Intercultural III	Massacre do povo Krahô, Pré-História Krahô, Pré-História, Contemporâneo, História do Batismo, História dos Instrumentos de Caca e Pesca.
História Intercultural IV	Memória da história indígena Krahô, História universal. As teorias da História e as diferentes interpretações acerca das relações humanas e das populações indígenas. A origem da humanidade sob o ponto de vista da Ciência, Cosmologia de diferentes povos indígenas.
Geografia Intercultural I	Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena Krahô: uma perspectiva intercultural; Calendários Indígenas.
Geografia Intercultural II	Reserva Indígena; Agricultura Krahô; Os Animais da Reserva; Mata e Árvores das Terras Krahô; As Frutas que Existem na Reserva,
Geografia Intercultural III	Agricultura Sustentável; Queimadas; Hidrografia; Geografia Agrária; Geografia Cultural; Geografia Urbana.
Geografia Intercultural IV	Hidrografia Krahô; Hidrografia da Reserva Krahô; Os Rios e Córregos da Reserva Krahô; Mata Alagada - Reserva Indígena Krahô; Aquecimento Global.
Educação Ambiental I	Manuseio de água; Segurança e Soberania Alimentar;
Educação Ambiental II	Gestão dos Recursos Hídricos; Os Reinos dos Seres Vivos: Pryre Jara; Ahkêt; Cô; Pjê; Tahti; Kên
Educação Ambiental III	Território, territorialidade, espaço e lugar na concepção indígena e não indígena.
Educação Ambiental IV	Agricultura Krahô, Roca de Toco, Meio Ambiente, Queimadas, Hidrografia, Aquecimento Global, Os Rios e Córregos da Reserva Krahô.

CIÊNCIAS DA CULTURA	
DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Manifestação Cultural I	Pjêh krâh curân; Mẽ hõt to mõi; Cõh cahhõn; Pur; Mẽ ihjên
Manifestação Cultural II	Mito de Tyrkrê, ritual de iniciação dos homens, Wýtý, Ritual dos mortos,
Manifestação Cultural III	Corrida de toras, cortes de cabelos, batizados, casamentos, ritual de morte de criança,
Manifestação Cultural IV	Jåt jõi Pĩ, Wõtõ, pinturas corporais,
Cosmologia Indígena I	Pahpãm Cati Jarkwa; Pyt mẽ Pytwryre Jarên xà
Cosmologia Indígena II	Mito de Criação Krahô, Machadilha,
Cosmologia Indígena III	Catãmjê mẽ Wacmêjê, História da Mulher Estrela.
Cosmologia Indígena IV	O Pátio da aldeia, ruas, cosmologia Krahô.
Direitos Indígenas I	Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente.
Direitos Indígenas II	Maria da Penha; Direito do Consumidor; Estatuto do Índio.

Direitos Indígenas III	Estatuto do Idoso; Lei de Diretrizes e Bases Comum - LDB; Estatuto do Servidor.
Direitos Indígenas IV	OITI-Organização Internacional do Trabalho Indígena
Saúde Indígena I	DST's; Resguardo
Saúde Indígena II	Verminoses; Saúde bucal
Saúde Indígena III	Saúde Mental; Diretos à Saúde; Alcoolismo;
Saúde Indígena IV	Tabagismo; preservativos, sexualidade
Cânticos I	Pyt Jarkwa; Xy Jarkw; Cuhtoj Jarkwa
Cânticos II	Capēr Jō Xwÿn; Awcahti Jarkwa (Xwÿc Jarkwa); Awcapát Jarkwa
Cânticos III	Cupēhti Jarkwa; Cupē Krã Jarkwa; Xêêrêrêre Jarkwa; Incer Pehpecre; Incer Pahàm nõõre
Cânticos IV	Incer Juphê; Incer Caprĩ; Incer Jitô; Määreh Hô (mẽ to ajpên kjên)
Jogos e Brincadeiras I	O esporte no campo da arte, cultura Krahô, como um meio para promover a autoestima e estimular o intercâmbio cultural, fortalecendo, de modo positivo, as relações intraculturais e interculturais entre indígenas Krahô da várias aldeias.
Jogos e Brincadeiras II	Danças; Futebol masculino e feminino. Corrida com toras; Corridas com flecha; Corrida de velocidade; cabo de força, arremesso de lanças
Jogos e Brincadeiras III	Kuj tatak; Põhyhprÿ; Arco e flecha, corrida de cem metros, corrida de tora feminina, corrida de tora masculina.
Jogos e Brincadeiras IV	Jogo de peteca, arco e flecha, natação, canoagem.

4.10.3 Ensino Médio^{1ª Série à 3ª Série}

CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	
DISCIPLINAS	CONTEÚDOS
Língua Indígena I	Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade; Conhecimentos linguísticos; Gramática Krahô; Interpretação textual.
Língua Indígena II	Processos Morfológicos Krahô, A Estrutura das Palavras em Krahô. Classificação dos Elementos Mórficos da Língua Krahô
Língua Indígena III	Processos de formação de palavras na língua Krahô, Os tipos de derivação em Krahô, Composição, Outros processos de formação de palavras em Krahô, verbos, orações, estrutura de posse em Krahô.
Português Intercultural I	Leitura de texto; Produção de texto; Oralidade; Conhecimentos linguísticos; aspecto da Gramática portuguesa; leitura e produção textual.
Português Intercultural II	Processos Morfológicos do Português, A Estrutura das Palavras em Português. Classificação dos Elementos Mórficos da Língua Portuguesa
Português Intercultural III	Processos de formação de palavras na língua portuguesa, Os tipos de derivação em Português,

	Composição, Outros processos de formação de palavras em Português, verbos, orações, estrutura de posse em Português.
Inglês Intercultural I	Pronomes pessoais do Inglês, verbo to be
Inglês Intercultural II	Presente, passado e futuro dos verbos em Inglês.
Inglês Intercultural III	Leitura e compreensão de textos em Inglês, formação de palavras em Inglês, plural das palavras em Inglês.

CIÊNCIAS DA NATUREZA	
DISCIPLINAS	CONTEÚDOS
Matemática Intercultural I	Polígono - Geometria possui várias formas, Polígono - Geometria na prática e nos artefatos Krahô , Losango – Tartaruga, Círculo – Pátio, Retângulo
Matemática Intercultural II	Retângulo, Trapézio Kôpo – Lança, Triângulo – Natureza, Retângulo – Casa, Círculo – Bola, Quadrado - Casa Triângulo – Cinto, Retângulo – Maço, Retângulo – Esteira, Triângulo, Pentágono - Pinturas Corporais , Triângulo – Lança, Retângulo - Pinturas Corporais , Triângulo - Pinturas Corporais, Triângulo - Pinturas dos homens
Matemática Intercultural III	Triângulo - Pinturas dos homens, Polígono - Pinturas os Jovens , Círculo - Pintura da Sucuri , Curva - Geometria da natureza, GEOMETRIA, Curvas abertas simples, Curva fechada simples, Região interior de uma curva, Região Exterior de uma curva, Segmento de reta, Polígonos, Quadrado, O Triângulo, O Círculo, Sólidos Geométricos
História Intercultural Krahô I	História do Krahô; Origem dos Krahô; História do Brasil; História da Machadinha; História do Massacre Krahô; Demarcação da Terra Krahô, Os povos Indígenas do Tocantins, Cohkrit Jarên Xà, Biografia de Antonio Jarpot Krahô, O Casamento na Cultura Krahô, Rituais e Festas Tradicionais, A Origem do Nome Krahô, A História da Composição do Cacicado, A escolha do Conselho, Partidos verão wacmêje kÿjcateje, Massacre do povo Krahô, Pré-História Krahô, Pré-História, Contemporâneo, História do Batismo, História dos Instrumentos de Caca e Pesca.
História Intercultural Krahô II	História do Krahô; Origem dos Krahô; História do Brasil; História da Machadinha; História do Massacre Krahô; Demarcação da Terra Krahô. Os povos Indígenas do Tocantins, Cohkrit Jarên Xà, Biografia de Antonio Jarpot Krahô, O Casamento na Cultura Krahô, Rituais e Festas Tradicionais, A Origem do Nome Krahô, A História da Composição do Cacicado, Cultura Krahô, etnia, classe social, comunidade
História Intercultural Krahô III	Conceito de organização social e econômica. Parentesco e organização socioeconômica.

	Organizações socioeconômicas da sociedade Krahô. Exemplos de organizações sociais dos povos indígenas no Brasil e do Tocantins, Dimensões históricas das organizações socioeconômicas dos indígenas do Brasil e do Tocantins, articulações das economias indígenas em suas relações com a sociedade não indígenas, as relações com as cidades,
Geografia Intercultural I	Teorias relacionadas com a Geografia Cultural Krahô, Etnogeografia e Percepções do Ambiente. As discussões teóricas, como: identidade, cultura e as diferentes noções de territorialidade indígena no Tocantins e no Brasil
Geografia Intercultural II	Estudo das noções de etnodesenvolvimento, etnoambientalismo e etnoconservação,. Estudos de análise ambiental e percepção do território Krahô
Geografia Intercultural III	Meio ambiente no estado Krahô, Apresentação e discussão da abrangência, conceitos e temas constituintes das Geociências, compreendendo tanto abordagens em Geologia e Geografia Física, quanto no campo da Geografia Política e Econômica, e ainda na Geografia e Análise Regional do povo Krahô e Kraolândia
Biologia Intercultural I	classificação dos seres vivos, a formação da terra, origem dos primeiros dos seres vivos, fauna e flora krahô, animais vertebrados e invertebrados da reserva Krahô.
Biologia Intercultural II	Corpo humano e genética – dinâmica do corpo humano, dentro de uma perspectiva sistemática abordar reprodução e crescimento, funcionamento e transformação.
Biologia Intercultural III	Ecologia – focalizar a convivência do ser humano entre si e com a natureza, de tal forma a compreender os processos de intervenção, apreensão e recriação do mundo natural. Os estudos de botânica, zoologia, água, solo, ar devem emergir nesse contexto da biologia no dia-a-dia Krahô.
Química Intercultural I	Noções básicas de química, matéria, volume e massa
Química Intercultural II	Materiais e propriedades, transformação dos materiais, transformação dos alimentos, Corpo, objeto, substância simples e composta. Chá de ervas medicinais, mistura de urucum com óleo de coco
Química Intercultural III	Mistura homogênea e heterogênea, Água e óleo de coco babaçu.
Física Intercultural I	Conceitos básicos de Física, movimentos dos corpos, sistema de isolantes, energia solar, energia elétrica
Física Intercultural II	Ótica e astronomia, Física do dia-a-dia Krahô, temperatura e calor, medida de temperatura, força e atrito.
Física Intercultural III	Estudos da matéria, mudança de estado, mecanismo da mudança de estado, geradores elétricos, campo

	elétrico.
--	-----------

CIÊNCIAS DA CULTURA	
DISCIPLINAS	CONTEÚDOS
Organização social I	Política Indígena; Política Econômica Social; Economia Indígena; Sustentabilidades; Territorialidade; Wacmêjê; Catâmjê; Pahhi – Cacique; Conselheiros; Anciãs; Patre. As organizações sociais e econômicas indígenas Krahô
Organização social II	Política Indígena; Política Econômica Social; Economia Indígena; Sustentabilidades; Territorialidade; Wacmêjê; Catâmjê; Pahhi – Cacique; Conselheiros; Anciãs; Patre
Organização social III	A Constituição de 1988, Território, sustentabilidade e políticas públicas, a emergência política do conceito de "sociedades tradicionais" e o seu impacto nas políticas públicas e projetos governamentais para povos indígenas do Estado do Tocantins. Estudo das culturas em algumas de suas manifestações culturais:
Manifestação cultural Krahô	Pjêh krãh curãn; Mẽ hõt to mõi; Cõh cahhõn; Pur; Mẽ ihrên; Cãhã pyr
Manifestação cultural Krahô	As estruturas elementares do parentesco Krahô, as os partidos Wacmêjê; Catâmjê, casamentos, rituais, festas tradicionais Krahô.
Manifestação cultural Krahô	Movimentos indígena Krahô e educação Escolar intercultural. Saberes tradicionais do povo Krahô, saberes indígenas e saberes acadêmicos construção da educação intercultural Krahô nas políticas de educação no Estado do Tocantins Estudo de documentários realizados em comunidades indígenas Krahô.
Direitos Indígenas I	Direito do Consumidor; Estatuto do Índio; Estatuto do Idoso; Lei de Diretrizes e Bases Comum - LDB; Estatuto do Servidor; OIT-Organização Internacional do Trabalho Indígena.
Direitos Indígenas II	Direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue. A luta do Movimento Indígena pelo direito à educação específica e diferenciada no Brasil
Direitos Indígenas III	A constituição de 1988, A educação como direito social e individual, a educação como um direito de cidadania e de participação crítica na sociedade. Movimento Indígena e seu papel na construção de políticas públicas de educação escolar.
Saúde Indígena I	DST's; Resguardo; Verminoses;
Saúde Indígena II	Saúde bucal; Saúde Mental; Diretos à Saúde; Alcoolismo;
Saúde Indígena III	Tabagismo; Sexualidade, preservativos
Cânticos Krahô I	Cantorias do Cà; Cantorias do Krĩ cape; Cantorias do Wÿhtÿ; Cantorias da parte da manhã; Cantorias da

	parte da tarde; Cantorias da parte da noite; Cantorias da parte da madrugada
Cânticos Krahô II	Pàrti increr; Pyt Jarkwa; Xy Jarkw; Cuhtoj Jarkwa; Capẽr Jõ Xwỳn; Awcahti Jarkwa (Xwỳc Jarkwa); Awcapát Jarkwa; Cupěhti Jarkwa; Cupě Krã Jarkwa; Xêêrêrêre Jarkwa
Cânticos Krahô III	Increr Pehpecre; Increr Pahàm nõõre; Increr Juphê; Increr Caprĩ; Increr Jitô; Määreh Hô (mẽ to ajpẽn kjên)

4.11 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – INDÍGENA

Regime: Seriado Anual

Turno: Diurno

Dias Letivos Semanais: 05

Entrada: Matutino 7h30min. / Vespertino 13h30min.

Carga horária total: 4.000 horas/aulas

Dias Letivos: 200

Semanas Letivas: 40

Duração da aula: 60 minutos

Saída: Matutino 11h40min. / Vespertino 17h40min.

Intervalo: 10 minutos

ÁREAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL					CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
Ciência da Linguagem	Língua Indígena	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800
	Português Intercultural	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
Ciência da Natureza	Matemática Intercultural	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
Ciência da Cultura	Saberes Tradicionais Krahô	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Educação Ambiental	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Cânticos	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Contação de Histórias	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Saúde Indígena	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Jogos e Brincadeiras	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Total de aulas		20	20	20	20	20	800	800	800	800	800	4.000

*OBSERVAÇÕES:

1. Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
2. Será empregada a metodologia multidisciplinar por eixo temático;
3. Os conteúdos de cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/2003;

4.12 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – INDÍGENA

Regime: Seriado Anual

Turno: Diurno

Dias Letivos Semanais: 05

Entrada: Matutino 7h30min. / Vespertino 13h30min.

Carga horária total: 3.200 horas/aulas

Dias Letivos: 200

Semanas Letivas: 40

Duração da aula: 60 minutos

Saída: Matutino 11h40min. / Vespertino 17h40min.

Intervalo: 10 minutos

ÁREAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				CARGA HORÁRIA TOTAL
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
Ciência da Linguagem	Língua Indígena	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Português Intercultural	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Inglês Intercultural	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Ciência da Natureza	Matemática Intercultural	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	História Intercultural	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Geografia Intercultural	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	Educação Ambiental	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Ciência da Cultura	Manifestação Cultural	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Cosmologia Indígena	1	1	2	2	40	40	80	80	240
	Cânticos	2	2	1	1	80	80	40	40	240
	Direitos Indígenas	-	2	1	1	-	80	40	40	160
	Saúde Indígena	2	-	1	1	80	-	40	40	160
	Jogos e Brincadeiras	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Total de aulas		20	20	20	20	800	800	800	800	3.200

*OBSERVAÇÕES:

1. Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
2. Será empregada a metodologia multidisciplinar por eixo temático;
3. Os conteúdos de cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/2003;

4.13 PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO BÁSICO – INDÍGENA

Regime: Seriado Anual
 Turno: Noturno
 Dias Letivos Semanais: 05
 Entrada: 18h50min.
 Carga horária total: 3.000 horas/aulas

Dias Letivos: 200
 Semanas Letivas: 40
 Duração da aula: 48 minutos
 Saída: 22h 00min.
 Intervalo: 10 minutos

ÁREAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciência da Linguagem	Língua Indígena	3	3	3	120	120	120	360
	Português Intercultural	4	4	4	160	160	160	480
	Inglês Intercultural	2	2	2	80	80	80	240
Ciência da Natureza	Matemática Intercultural	3	3	3	120	120	120	360
	Biologia Intercultural	1	1	1	40	40	40	120
	Química Intercultural	1	1	1	40	40	40	120
	Física Intercultural	1	1	1	40	40	40	120
Ciências Humanas e Ciência da Cultura	História Intercultural	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia Intercultural	1	1	1	40	40	40	120
	Organização Social	1	1	1	40	40	40	120
	Manifestação Cultural	1	1	1	40	40	40	120
	Direitos Indígenas	2	2	2	80	80	80	240
	Saúde Indígena	1	1	1	40	40	40	120
	Cânticos	2	2	2	80	80	80	240
Total de aulas		25	25	25	1000	1000	1000	3000

*OBSERVAÇÕES:

1. Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
2. Será empregada a metodologia multidisciplinar por eixo temático;
3. Os conteúdos de cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/2003;

CONSIDERAÇÕES

Neste momento atingimos a primeira caminhada no sentido de sistematizar um Plano Político Pedagógico – com proposta inicial, que contemple os saberes tradicionais indígenas como proposta pedagógica, além da preservação e da manutenção da Cultura Krahô, bem como a sua divulgação na Sociedade não indígena, tendo na Escola 19 de Abril, seu *locus*, para implementação das ações a serem praticadas. Nesse sentido, após os aprendizados com as disciplinas ofertadas neste Mestrado, obtivemos as condições necessárias para repensar as práticas educacionais de nossa escola, de forma que esta seja um organismo de ligação qualitativa, seja do ponto de vista interno, seja, principalmente, na contemporização, entendimento das injunções externas, sem que isso signifique desvantagens socioculturais e políticas para nossa Aldeia.

Isso posto, podemos *a priori*, destacar três linhas de demarcação sociohistórica em nosso trabalho:

- I. A cultura Krahô, sua forma essencial enquanto concepção de povo e de homem em convivência indissociável com a natureza;
- II. O referencial teórico de abordagem Sociointeracionista, que contempla a interpretação das principais manifestações artísticas, culturais Krahô, e a contemporaneidade delas no processo ensino aprendizagem e,
- III. Os princípios filosóficos da LDB, formalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como os Referenciais Curriculares para as escolas Indígenas, para a Educação Indígena no Brasil e que não dissociam a Educação Nacional como um todo, seja tanto para o indígena, quanto para o não indígena.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril, como é de sua natureza, não está dissociada do contexto interno e externo das tradições socioculturais e linguísticas Krahô. Sua matriz curricular é a resultante da própria vivência no âmbito da Aldeia, cuja primazia está na manutenção da língua materna e da cultura, por entender que a língua indígena é essência da existência e continuidade da Cultura Krahô. No

entanto, já estão inseridos os conteúdos da Língua Portuguesa, como uma segunda língua, que por ser a língua oficial do Brasil, pode ser utilizada nas escolas Krahô, além das esferas de civilidades de dimensões extra à Aldeia e ao Povo.

Outro fato relevante enquanto escola mantenedora da Cultura e da língua Krahô, está na composição do quadro de professores indígenas: é uma equipe multicultural composta de professores indígenas e não indígenas proporcionam uma prática trans e multidisciplinar, na qual o indígena passa seu modo de ser e de conceber a vida. Nesse contexto, pensar em uma educação indígena diferenciada nos traz a tona uma educação para além do espaço escolar, vivendo a melhoria da qualidade no atendimento do processo de escolarização dos povos em suas especificidades.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores e alunos assumem o papel de sujeitos criadores, através de uma pedagogia flexível em termos de abordagens metodológicas, conteúdos, eixos temáticos e gestão. Nossa concepção em propor um PPP que contemple uma educação universal respeitando as diferenças entre indígenas e não indígenas e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida, valoriza todos seus conhecimentos, permitindo que crianças, jovens e adultos possam partilhar desse processo de construção do conhecimento.

Considerando o exposto, bem como os conhecimentos adquiridos no decorrer dessa pesquisa na Aldeia Manoel Alves Pequeno, entendemos que são muitas as dificuldades percorridas pelas comunidades indígenas para garantirem uma educação eficaz e que atende aos preceitos legais afirmados pela Constituição de 1988. Entretanto, a Escola Estadual Indígena 19 de Abril conta com o apoio e o respaldo da comunidade Krahô para a realização de suas atividades culturais e buscas constantes para fazer a diferença na dinâmica escolar, bem como com a preocupação de suas lideranças com referência à legislação vigente, priorizando um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado.

A comunidade da Aldeia Manoel prima pela afirmação das identidades étnicas, linguísticas e culturais, além da recuperação das memórias históricas, pela valorização da língua e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade. Eles preocupam-se com uma educação indígena protagonizada pelo próprio Povo Krahô, levando-se em consideração suas especificidades e particularidades históricas e culturais.

O Projeto Político Pedagógico aqui proposto buscou ações voltadas para a língua materna e portuguesa com uma dimensão pedagógica que possibilite o indígena a ser um cidadão crítico, participativo, responsável, criativo, cultural e intercultural. Apresentamos uma estrutura curricular que pensamos ser próxima às pretensões de um trabalho que objetive a manutenção da cultura, história, tradições e língua materna em uma perspectiva diferenciada, no sentido de aprimorar o trabalho já existente na escola. Temos consciência de que este trabalho acadêmico e, enquanto fundamentação de um Plano de Ação Pedagógica, em nossa escola é um passo embrionário ainda. Requer continuidade e percebe ser imprescindível a contínua ligação da Universidade junto à nossa Comunidade, para nos subsidiar no avanço das atividades de produção de materiais didáticos, para contribuir com metodologias adequadas ao contexto escolar e cultural indígena e não indígena, fazendo frente às nossas demandas sociais, políticas e econômicas, tão em evidência nestes tempos. Por tudo isso, acreditamos, na contribuição desse trabalho para toda a comunidade indígena e, especialmente, para o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, mas que possa servir de modelo para as outras escolas indígena Krahô, além das demais escolas indígenas dos vários povos do estado do Tocantins e do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca**: uma contribuição para educação escolar. Araguaína, 2012. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. 2012

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais**. IN: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.

_____. **Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural**. IN: Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares. RAMOS, Darnival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português**: Aspectos da situação sociolinguística. (Dissertação de Mestrado) Orientadora: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.

_____. **Historia Krahô**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

_____. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena apinayé**. Tese de doutorado apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, mimeo, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org) **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2012.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê)**: contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. 2015. 272 páginas. Orientação professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Tese de doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2015

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2001.

_____. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação escolar Indígena, 1993.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan-mar. 2012.

GOIAS (Estado). Diário Oficial do Estado de Goiás, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944. Art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

HENRIQUES Ricardo, GESTEIRA Kleber, GRILLO Susana, e CHAMUSCA Adelaide. (Orgs) Cadernos SECAD 3. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC): Brasília, 2007.

LEITAO, Rosani Moreira. **Educação e tradição**: o significado da educação escolar para o povo Karaja de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO. Goiania, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 - [www.revel.inf.br]. Acesso em: 28 Jul 2010.

MELATTI, Julio César. **O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô**. Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

_____. **O sistema Social Craô**. Tese de doutoramento, Brasília, 1970. Edição em pdf 2012. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/154/1/Mar%C3%ADlia%20Fernanda%20Pereira%20Leite%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 24 de Janeiro 2016.

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978

_____. **Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins**. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967. v3.

_____. **Índios do Brasil**. 7 ed. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993

_____. **O Messianismo Krahô**. São Paulo, Herder, 1972.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar Indígena de 1999**. INEP: Brasília, 2002.

MORI, Angel Corbera. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA Juracilda e SALANOVA Andrés (orgs). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB: 2001. Disponível em http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacaoescolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf acesso: 18 de fevereiro de 2016

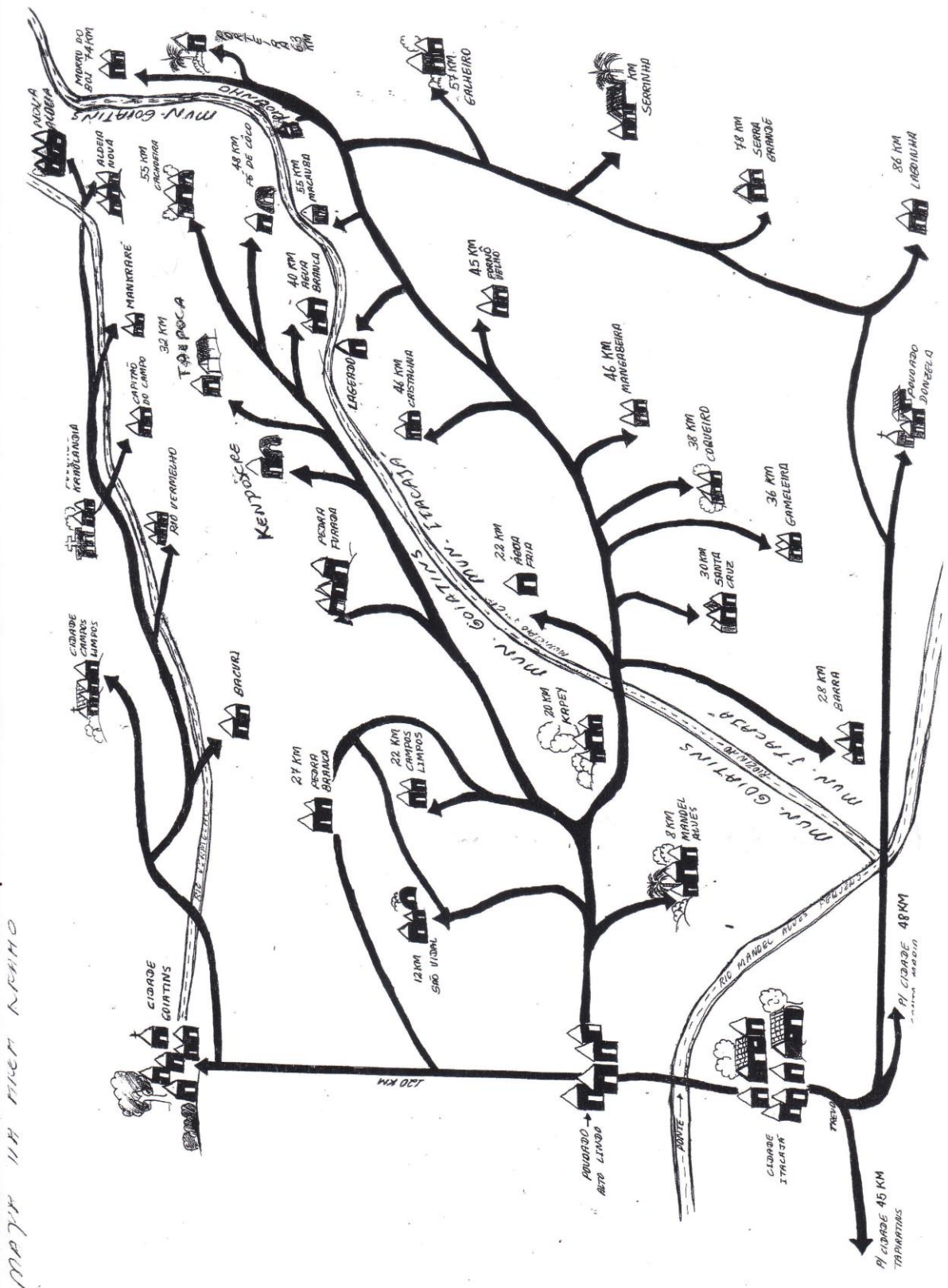
RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

TOCANTINS. **Distrito Sanitário de Saúde Indígena**. 2015.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. A educação indígena e a perspectiva da diversidade. **Revista Contrapontos**. Edição especial. Dossiê diversidade. Eletrônica. v. 11, n. 3, pp. 336-348, setembro a dezembro de 2010, ISSN: 1984-7114. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2937> acesso em 02 de março de 2015.

ANEXO

ANEXO 01: Mapa das Aldeias Krahô



MAPA DA RUA N.º 100