

Desafios para implantação da educação indígena na escola

Challenges for implementing indigenous education at school

Edson Kayapó

RESUMO

O século XXI anuncia a continuidade do brutal ataque às diversidades sociolinguísticas e cosmológicas dos povos originários. Ao mesmo tempo que o Estado discursa sobre direitos democráticos e igualdade a política. O presente texto traz para o debate essa situação, fazendo aparecer os diversos grupos sociais e seus projetos políticos conflitantes na relação do Estado com os povos indígenas. O pertencimento identitário ou a sua negação se revelará intimamente atrelado aos temas educação, território, escola e a outros elementos que compõem as realidades desses povos e que se tornam espaços de disputas históricas. Do ponto de vista metodológico, o presente estudo é parte das minhas pesquisas de doutoramento, atualizada em vivências nas aldeias, da participação no movimento indígena no Brasil e no diálogo com outras pesquisas. É um estudo focado na temática educação indígena. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas e pesquisas de campo na aldeia Espírito Santo, do povo Karipuna do estado do Amapá, terra situada na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. As entrevistas e pesquisas de campo dialogam com documentos oficiais e com a bibliografia sobre o tema. Podemos afirmar que a educação indígena (comunitária) têm conseguido manter as formas de organização sociopolítica desses povos, não sem dificuldades e perdas irreparáveis. Os povos indígenas, através de suas ações pedagógicas próprias, têm conseguido manter suas línguas, cosmologias, territórios memórias históricas e saberes, atualizando-as no tempo presente.

Palavras chave: História Indígena; Educação Indígena; Educação; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The 21st century heralds the continuation of the brutal attack on the sociolinguistic and cosmological diversities of native peoples. At the same time, the State talks about democratic rights and equality and politics. The present text brings this situation to the debate, making the various social groups and their conflicting political projects appear in the State's relationship with indigenous peoples. The identity belonging or its denial will reveal to be intimately linked to the themes of education, territory, school and other elements that make up the realities of these peoples and that become spaces of historical disputes. From a methodological point of view, the present study is part of my doctoral research, updated on experiences in the villages, on participation in the indigenous movement in Brazil and on dialogue with other research. It is a study focused on indigenous education. The research was carried out from interviews and field research in the Espírito Santo village, of the Karipuna people of the state of Amapá, a land located on the border between Brazil and French Guiana. The interviews and field research dialogue with official documents and the bibliography on the subject. We can say that indigenous (community) education has managed to maintain the forms of sociopolitical organization of these peoples, not without difficulties and irreparable losses. Indigenous peoples, through their own pedagogical actions, have managed to maintain their languages, cosmologies, territories, historical memories and knowledge, updating them in the present time.

Keywords: Indigenous History; Indigenous Education; Education; Ethnic-Racial Relations.



INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/rgn.v7i32.918>
ISSN 2477-9083
Vol. 7 No. 32, 2022. e210918
Quito, Ecuador

Enviado: marzo 01, 2022
Aceptado: junio 18, 2022
Publicado: junio 27, 2022
Publicación Continua
Sección Dossier | Peer Reviewed



AUTOR:

 **Edson Kayapó**
Instituto Federal de Bahia - Brasil
edsonb@ifba.edu.br

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento

N/A

Nota

El artículo no es producto de una publicación anterior, tesis, proyecto, etc.

ENTIDAD EDITORA



1. Introdução

Os “tempos de direitos”, instaurados com a constituição brasileira promulgada em 1988, deveriam convergir com a melhoria da qualidade de vida dos povos originários, deixando para trás a prática colonizadora que vem sistematicamente massacrando esses povos desde a invasão colonizadora datada do ano de 1500. Por séculos, a educação tem sido uma das armas mais potentes no processo de desumanização e genocídio dos povos originários no país.

O século XXI anuncia a continuidade do brutal ataque às diversidades sócio-linguísticas e cosmológicas dos povos originários. Ao mesmo tempo que o Estado discursa sobre direitos democráticos e igualdade política, acompanhamos na mídia diária a violência praticada contra os nossos povos, atos que vão desde a invasão dos territórios originários ao assassinato de lideranças indígenas.

Os avanços conquistados no campo da educação escolar escorrem pelo ralo, e o projeto de autodeterminação dos povos indígenas se mantém como utopia distante, uma vez que a própria escola indígena é impedida de protagonizar a desobediência epistêmica, mantendo a formação de crianças e jovens afastados de seus pertencimentos étnicos, seduzidos pelo mundo consumista e monoepistêmico da sociedade hegemônica.

Por trás do discurso neoliberal das autoridades, que ecoa no tom de respeito às diversidades étnico-raciais, vemos posturas etnocêntricas de matriz europeia, embebedadas pela racionalidade iluminista no âmbito do progresso humano ilimitado. Na sociedade brasileira moderna não há espaço para formas alternativas de organização sócio-econômicas, e nesse sentido os povos indígenas no Brasil continuam subalternizados e são vistos como impedimento para o desenvolvimento da nação.

No bojo das contradições próprias do capitalismo neoliberal, estão os povos indígenas empunhando bandeiras, demandas e ancestralidades. O projeto da educação escolar indígena diferenciada é uma das principais bandeira que carregamos, pois vemos aí a possibilidade de alcançarmos a autonomia dos nossos povos, mas é uma construção difícil, pois apesar de ser amparada por um conjunto de instrumentos jurídicos, os poderosos grupos políticos anti-indígenas estão de plantão para garantir o sucesso do extermínio.

O presente texto trás para o debate a situação acima descrita, fazendo aparecer os diversos grupos sociais e seus projetos políticos conflitantes na relação do Estado com os povos indígenas. O pertencimento identitário ou a sua negação se revelará intimamente atrelado aos temas educação, território, escola e a outros elementos que compõem as realidades desses povos e que se tornam espaços de disputas históricas.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo é parte das minhas pesquisas de doutoramento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), atualizada em vivências nas

aldeias, nas ações concretas dentro do ativismo no movimento indígena no Brasil e no diálogo com outras pesquisas de diversas áreas do conhecimento. É um estudo focado na temática educação indígena, mas ao abrir o foco é possível encher um emaranhado de temas, conflitos e interesses políticos.

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas e pesquisas de campo na aldeia Espírito Santo, do povo Karipuna do estado do Amapá, terra situada na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. As entrevistas com lideranças indígenas e pesquisas de campo dialogam com documentos oficiais e com uma ampla bibliografia sobre o tema.

2. Contextualizando a temática

A pandemia do covid-19 que assola a humanidade, tem se demonstrado arrasadora entre os povos indígenas. No site “emergência indígena”, mantido pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), os números assustam: considerando que a população indígena é de aproximadamente um milhão de pessoas no país, são mais de setenta mil e quatrocentas pessoas indígenas contaminadas, mil duzentas e noventa e sete óbitos e cento e setenta e dois povos envolvidos entre contaminações e óbitos. Mas não são apenas números, são indícios da continuidade de uma política genocida em marcha desde o desembarque das primeiras caravelas portuguesas no Brasil.

Com os pés no presente, é necessário voltarmos os olhares para o passado e para o futuro, para compreendermos os princípios e as dimensões do projeto indigenista oficial no país, mas também para enxergarmos os movimentos de resistências e os caminhos abertos por nossos antepassados.

Entre os projetos de resistência dos povos indígenas nos dias atuais, está a projeção e realização de uma educação escolar que promova a ruptura com o currículo colonizador. É necessário que os povos indígenas se apoderem da escola para transformá-la numa agência da libertação e da autonomia, buscando diluir os mecanismos ideológicos que distanciam as escolas das realidades das comunidades indígenas, e por sua vez distanciam os povos indígenas de suas ancestralidades.

O projeto neoliberal quer perpetuar a escola epistemicida, desta vez com o discurso de que os povos originários serão incluídos no projeto da igualdade nacional. A partir daí, o poder público tenta, de todo modo, implantar nas escolas indígenas o currículo monolíngue e monoepistêmico, sem levar em consideração as línguas maternas, os saberes milenares e as memórias históricas desses povos, matando a escola como terra estrangeira dentro dos territórios indígenas.

Os povos originários no Brasil não estão negando a igualdade, mas é preciso que o Estado queira entender a dialética do binômio igualdade/diversidade, considerando as realidades dos povos indígenas. A igualdade não pode ser um modelo homogêneo, sua universalidade tem que atender o direito à diferença e os direitos específicos de cada povo, incluindo o direito ao território originário e à educação escolar diferenciada, entre outros.

Os diálogos propostos abaixo abrem o foco do debate e fecha o foco analisando um caso específico: a aldeia Espírito Santo do povo Karipuna, situada no coração da densa floresta amazônica.

3. A construção da brutal violência contra os povos originários

A catequese e as políticas assimilacionistas levadas a cabo pela Igreja e pelo Estado junto aos povos indígenas, criaram uma situação que expressa bem o sentido da expressão popular: “entre a cruz e a espada”. Tanto a Igreja quanto o Estado utilizaram amplamente os argumentos da defesa e bem estar desses povos, no entanto, é fácil evidenciar as marcas do genocídio e do etnocídio pela submissão aos trabalhos forçados, pela transmissão programada de doenças, pela cristianização e pela imposição dos hábitos colonizadores e pela expropriação e esbulho dos territórios originários. Lembrando Boaventura Santos (2010), podemos identificar nas práticas colonizadoras o epistemicídio, que provocou a subalternização desses grupos sociais por práticas que se assentavam em conhecimentos proclamados como universais e superiores.

Desde os primeiros tempos da colonização, os povos indígenas foram acometidos por doenças e epidemias programadas pelos colonizadores, resultando na morte de aldeias e povos inteiros. A esse respeito, Gomes (1988), informa que:

Quanto foi descoberta a etiologia das epidemias e sua contaminação, os portugueses e brasileiros não sentiram nenhum escrúpulo em utilizar-se desse conhecimento para promover o extermínio de povos indígenas que estavam no seu caminho. (p. 52)

Foram brutais as formas de tratamento com os povos indígenas, tanto nas ações do Estado, da Igreja ou dos colonizadores isoladamente. Sobre as ações jesuíticas, Ribeiro (2009) escreve:

Data de 1549 a chegada da primeira missão jesuítica enviada ao Brasil por D. João III, em companhia do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Era composta por oito missionários sob a chefia de Manoel da Nóbrega (...). Os índios receberam o jesuíta como um pajé todo-poderoso, que lhes proporcionaria fortuna e bem-estar. Mas, em vez disso, os padres lhes vinham oferecer a salvação extraterrena. (p. 44)

Ribeiro prossegue constatando que por mais que os indígenas apresentassem resistência ao projeto jesuítico, o preço da “salvação das suas almas” foi à imposição de uma nova língua – língua geral (*nheengatu*) e a implantação opressiva de novos hábitos pelos colonizadores. No exercício da autoridade entre os indígenas, os jesuítas utilizavam metodologias diversas, entre elas o trabalho exaustivo e a violência física para impor a “nova ordem” entre esses povos.

As legítimas autoridades espirituais dos povos indígenas – os pajés e curandeiras, foram sistematicamente demonizados, sendo que os jesuítas não contestavam o poder dos pajés, mas a fonte desse poder que não estaria fundado na fé, mas sim numa credulidade identificada pelo

padre Manuel da Nóbrega como uma “vagabundagem da fé”. O mesmo padre afirmava que os indígenas eram descendentes de Cam – o filho maldito de Noé, aquele que desnudou o pai num momento de ingestão de bebidas alcoólicas, sendo que esse episódio explicaria o fato dos indígenas andarem nus (GOMES, 1988).

Em meados do século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Brasil, e em 1757 a Coroa portuguesa criou o Diretório dos Índios, uma instituição que declaradamente anunciava a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses.

Vale ressaltar que a igreja e o Estado eram poderes complementares na promoção do projeto colonial, no entanto, as duas instituições entravam em choques ocasionais ou frequentes, de acordo com o interesse imediato de cada uma das partes. As “guerras justas”, travadas contra os povos indígenas, se apresentava como uma força contrária àqueles que não aceitavam a fé cristã ou as ordens da coroa portuguesa, sendo que o resultado final foi o extermínio completo de povos e a escravidão dos sobreviventes.

Os desencontros de interesses da igreja com o Estado desembocaram na expulsão dos religiosos, em 1759, dando início a outro momento da educação para os povos indígenas. O rei de Portugal, D. José I, enviou para o Brasil o seu secretário, conhecido como Marquês de Pombal, pessoa responsável pela implantação do Diretório dos Índios.

Coelho (2001) lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, oficializando a demarcação das fronteiras entre os dois países nas terras sul-americanas. Com as fronteiras definidas pelo Tratado, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses”.

O Diretório dos Índios pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassalos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como “trabalhador livre”, que produzisse para o desenvolvimento da colônia. Por trás da ideia de cidadania, o Diretório escondia uma política de eliminação.

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um novo momento de expropriação dos povos indígenas no Brasil. Analisando as políticas indigenistas no século XIX, Cunha (1992) faz a seguinte consideração:

(...) a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos. (p. 133)

A independência do Brasil proclamada em 1822 não alterou a situação de massacre dos povos indígenas, pode até afirmar que direitos estabelecidos na fase anterior foram abolidos. A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, e posteriormente a Constituição republicana de 1891 não fazem qualquer referência a esses povos, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira, ao passo.

Cunha (1992) afirma que o Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos povos indígenas, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas por latifundiários.

Analisando o mesmo período, Gomes (1988) destaca que a Lei das Terras, instituída em 1850 oficializou o latifúndio, não permitindo o direito de posse. Para registrar o direito sobre as terras era necessário a apresentação de doações de sesmarias ou a compra às províncias, sendo que em muitos casos os povos indígenas tinham documentos de posse, mas que eram negligenciados pelas autoridades.

Ademais, o século XIX foi particularmente prolifrador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, a Cunha (1992) esclarece:

Debata-se a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios “bravos”, “desinfetando” os sertões – solução em geral propícia aos colonos – ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política – solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra. (p. 134)

Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendia a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (Cunha, 1992, p. 135).

Paralelamente ao avanço das teorias racistas contra os povos indígenas, o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira. Como demonstra Bosi (1992), o indígena se transformava num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador, sem apresentar qualquer resistência. Como afirma o autor, José de Alencar “é pesadamente ideológica como interpretação do processo colonial” (Bosi, 1992, p. 179).

Prosseguindo a trágica sequência de políticas indigenistas oficiais, Santos (2004) informa que ainda na primeira década do século XX, o Estado republicano brasileiro criou o primeiro órgão de Estado para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. O Serviço de Proteção aos Índios – SPI, criado em 1910, assumiu a proteção e tutela desses povos, tendo como objetivo final a “integração dos índios à comunidade nacional” (Santos, 2004, p. 98). O Código Civil Brasileiro de 1916 previu a política da tutela, estabelecendo que os povos indígenas eram relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida.

O Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936, determinava a intenção de transformar os indígenas em guardiões das fronteiras, utilizando para tal finalidade “a pedagogia da nacionalidade e do civismo” (Lima, 1992, p. 165). Foi no contexto das ações do SPI que as primeiras escolas indígenas modernas foram criadas no Brasil, mantidas pelo governo

federal e seus currículos eram absolutamente dissociados das realidades desses povos. Em 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio–FUNAI, mantendo-se a mesma política indigenista, inclusive no campo educacional.

Toda essa tensão presenciada pelos povos indígenas era agravada pela continuidade das epidemias que grassavam no meio desses povos no século XIX e inícios do século XX.

4. Educação para os índios

A educação para os índios é uma prática pedagógica genocida, implantada pelos jesuítas e que perdurou por, pelo menos, cinco séculos, ganhando novas roupagens ao longo da história. Silva (1997) apresenta algumas características dessa educação: ela é um corpo estranho na aldeia; entra e se apossa da comunidade; a comunidade não é sua dona; os conteúdos ensinados não dialogam com as realidades dos povos indígenas; os professores são de fora da comunidade e o ensino acontece na língua do colonizador.

Esse modelo de educação chegou ao meio indígena desestruturando as formas tradicionais de organização, ditando novas regras para o funcionamento da vida comunitária e resultou na extinção de centenas de línguas, na fragilização das identidades étnicas, das práticas coletivas e das línguas, assim como as espiritualidades originárias entraram em desuso entre os próprios indígenas, aos quais foram impostas as religiões cristãs. Os desdobramentos dessa situação serão o abandono de práticas alimentares sadias, a proliferação de doenças estranhas, enquanto as tradicionais formas de tratamento da saúde foram abandonadas, em favor da medicina e da farmacologia ocidental.

Um dos elementos constituintes do projeto de educação para os índios é a escola, a educação escolar, que se manteve por tanto tempo do lado do colonizador, colaborando para o desmantelamento formas tradicionais de organização social dos povos indígenas.

Em termos da categoria educação para os índios, é sabido que esse processo teve início com as práticas colonizadoras jesuítas, que restringia a educação a imposição da catequese. Com a implantação do Diretório dos Índios (1757), a educação se voltou especialmente para a proteção do território português (o Brasil), em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados da fronteira”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho observa que o Diretório foi um processo de “educação para os índios”, uma vez que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, ‘como se fossem brancos’ e morar em casas ‘à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como racionais, as leis da honestidade, e polícia’. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios. (Coelho, 2001, pp. 65-66)

Com a extinção do Diretório do Marquês de Pombal, a coroa portuguesa promoveu os povos indígenas à condição de órfãos, ao mesmo tempo que retomou as práticas de guerras justas”. A política da orfandade será reiterada em 1831, quando o governo regencial criou “tutela orfanológica”, entregando os indígenas não-integrados à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado o “Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”, sendo este o único documento indigenista geral do império (Cunha, 1992).

Ato adicional de 1834, instituído pelo governo regencial, estabelece a descentralização política do país, entregando a administração das provinciais aos senhores latifundiários e anti-indígenas, os quais passarão a cuidar da “civilização e da catequese dos índios”.

Na primeira década do século XX o SPI, que mais tarde viria a ser substituído pela Fundação nacional do Índio–FUNAI, desenhará um projeto efetivo de educação escolar para os povos indígenas, no sentido moderno, como prédio, currículo, professores contratados e todo aparato burocrático-administrativo. Tais escolas seguiram a lógica da integração dos povos indígenas, pactuando com a reprodução dos interesses de grupos hegemônicos e anti-indígenas, mantendo-se nos tempos da FUNAI.

5. A educação indígena

Numa entrevista concedida em 2009, o líder Karipuna do Amapá Fernando Forte- que foi fatalmente vitimado pela covid19 em julho de 2020, deu o seguinte depoimento: “(...) nós, índios somos assim. Desde criança aprendemos a brincar no rio e no mato, aprendemos com os mais velhos a plantar, colher, fazer cestos e respeitar os mais velhos e a natureza”.

O depoimento do líder Karipuna colabora para projetarmos o conceito de educação indígena. É aquela educação que ocorre no âmbito das relações cotidianas, em que os mais jovens aprendem no processo participativo da comunidade. Sobre essa modalidade de educação, Darlene Taukane, intelectual indígena do povo Pareci, escreve:

A nossa educação se dá através do tempo, do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas (1987, p. 110).

A oralidade é um dos principais fundamentos da educação indígena, em que a criança aprende observando e ouvindo os mais velhos. A esse respeito, Taukane faz a seguinte consideração:

Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do *Kado*, observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. (1997, p. 110)

Complementando o entendimento de Taukane sobre a educação indígena e a oralidade como pedagogia própria, Munduruku (2010) escreve que:

Quase sempre são velhos que já sentiram passagem do tempo em seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, esses anciões são como uma enorme biblioteca que guarda a memória ancestral. Daí a sua importância para a manutenção da vida e do sentido (p. 57).

Corroborando as proposições dos intelectuais indígenas Munduruku e Taukane, Navaes (2000) lembra que:

Nesses grupos de relações igualitárias entre os indivíduos, a informação costuma ser aberta: o que um sabe, todos podem saber; ninguém se apropria da informação para transformá-la em poder político ou econômico (p. 182).

Os autores acima citados colaboram para pensarmos a educação indígena como um processo que atravessa as diversas atividades nas aldeias, tanto as atividades de provisão e viabilidade da manutenção do organismo biológico quanto às ações de cunho político e organizacional.

A esse respeito, é importante destacar, por exemplo, que entre os Karipuna do Amapá, a coletividade e a solidariedade permanecem fortalecidas, a exemplo do uso coletivo das embarcações, a realização das festas comunitárias e rituais periódicos e o compartilhamento nos trabalhos braçais nos mutirões, seja na construção de casas, na limpeza dos espaços da aldeia ou na preparação das roças familiares. Em todas essas ações se vê a presença das crianças por perto, que brincam, correm e vez ou outras ajudam os adultos nas atividades realizadas.

Ainda sobre a educação indígena, Florestan Fernandes (1975) reuniu um conjunto de documentação de cronistas que estiveram entre os Tupinambás, em diferente época, nos quais são relatadas impressões sobre diversos aspectos da vida societária desse povo. O autor apresenta a seguinte citação, das crônicas de Pero de Magalhães Gondavo: “(...) todos criam seus filhos, viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo, e mamam até a idade de sete, oito anos (...)” (Fernandes, 1975, p. 72). De maneira complementar, André Thevet assim se refere aos indígenas: “eles não castigam seus filhos de maneira alguma, permitindo-lhes fazer tudo à vontade (...)” (Fernandes, 1975, p. 73).

Portanto, a educação indígena propicia aprendizados ancestrais, milenares e fundamentalmente úteis para a manutenção do pertencimento identitário. O processo de ensino e aprendizagem acontece pela oralidade, e os conteúdos transmitidos produzem a prática da liberdade, da autonomia, do respeito aos outros e ao meio, além de uma vida mais saudável, por conta das práticas de produção e coleta de alimentos saudáveis e pelo acompanhamento das curandeiras e pajés nas ações de cura.

6. Educação indígena na Escola

A promulgação da constituição cidadã de 1988 abriu novos horizontes para os povos indígenas no Brasil, em primeiro lugar reconhecendo que o país é pluriétnico e multilíngue e que esses povos devem ter suas identidades, territórios, tradições, memórias, histórias, rituais, línguas e conhecimentos ancestrais respeitados por todos e protegidos pelo Estado.

A partir desse marco legal, os povos indígenas puderam inserir a educação indígena na escola, tornando a educação escolar mais aprazível e útil para a realização dos projetos societários dos povos originários. Segundo essa concepção, a escola indígena terá como base central o ensino que leve em consideração as línguas, os saberes, as memórias e as cosmologias indígenas, dialogando com os conhecimentos de outras sociedades, visando colaborar na gestão dos territórios originários e na revitalização e fortalecimento de tudo o que a educação para os índios destruiu ou desestruturou no meio indígena.

A educação escolar indígena diferenciada abre novos horizontes para a educação escolar nas aldeias, possibilitando o rompimento com as práticas pedagógicas genocidas e integracionistas, colocando sob suspeita e confrontando as práticas pedagógicas que produzem e reproduzem a extinção das línguas maternas e a desestruturação dos modos próprios de organização sociopolítica desses povos.

Santos Luciano (2006) define a educação escolar indígena diferenciada da seguinte maneira:

As escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (p. 159)

A perspectiva do autor sinaliza para uma nova realidade da educação escolar indígena no Brasil, em que a escola, que foi um dos principais instrumentos utilizados para destruir as identidades indígenas, possa vir a ser uma agência de respeito e valorização das diversidades desses povos, dialogando com os saberes dos anciãos, dos pajés, das curandeiras, dos pescadores, das parteiras e demais saberes ancestrais.

Na sequência da promulgação da carta magna de 1988, sob pressão do movimento indígena e de seus aliados, o Estado encaminhou novos avanços legais no campo da educação indígena diferenciada, que estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–Lei 9394/1996 e mais um conjunto instrumentos jurídicos que desenham criteriosamente os caminhos diferenciados que a educação escolar deve seguir nas escolas indígenas, incluindo decisões sobre materiais didático-pedagógicos diferenciados e bilíngues, bem como ações para formação inicial e continuada de professores indígenas, em consonância com as demandas e desejos desses povos.

7. A educação escolar como resistência: caso do povo Karipuna da aldeia Espírito Santo

Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo formam uma população de aproximadamente 500 pessoas organizadas em 78 famílias. Estão situados na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá), no município do Oiapoque, estado do Amapá, na região identificada como baixo Oiapoque. Vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na margem do rio Curipi, afluente do rio Uaçá e são falantes da língua *kheoul* ou crioulo, mais comumente denominada de patuá.

A TI Uaçá está localizada geograficamente em uma das áreas mais preservadas da Amazônia brasileira (AMAPÁ, 1999), o que comprova o estabelecimento de uma convivência socioambiental equilibrada desse povo com a densa floresta Amazônica.

Apesar do longo histórico de contato com as sociedades não-índigenas, os Karipuna mantêm relativo distanciamento dos centros urbanos, inclusive da cidade do Oiapoque. No entanto, o distanciamento não representa isolamento, pois eles estabelecem relações socioeconômicas e políticas sistemáticas com a sociedade do entorno, participando ativamente da vida política/partidária/governamental do município do Oiapoque, além de manterem fortes laços comerciais e de trocas de produtos diversos com os demais povos indígenas da região.

Os Karipuna mantêm, há séculos, relações Interétnicas com diversos povos (índigenas e não-índigenas), contudo, mantêm traços identitários que demarcam fronteiras entre eles e os “outros”, como demonstra Vidal (2009).

Foi no contexto da década das décadas de 1920 e 1930 que o Estado brasileiro decidiu pelas ações de nacionalização sistemática daquela fronteira. Brito (2010), observa que após os debates articulados pelo senador Justo Chermont no Congresso Nacional, o Estado brasileiro decidiu pela criação da Vila Agrícola de Clevelândia do Norte, na fronteira do Oiapoque com a Guiana Francesa, para onde foram deslocados dezenas de camponeses nordestinos. No entanto, o projeto teve curta duração, transformando-se numa colônia penal durante o governo Arthur Bernardes, sendo que em 1926 o presídio foi fechado e os prisioneiros revolucionários foram anistiados, retornando para os seus estados de origem.

Os relatórios da expedição comandada pelo Marechal Rondon na região serviram de base para o projeto de transformar os povos indígenas do Uaçá em guardiões da fronteira. Vidal (2009), assinala que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, passou a atuar no Uaçá a partir da década de 1930, e uma das intervenções mais efetivas do órgão indigenista junto aos Karipuna foi a criação da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, em 1934.

Buscando “abrasileirar” os povos indígenas, a escola empregou a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição do patuá e dos rituais Karipuna. Em lugar da língua e dos rituais originários, a escola empregou o civismo, o patriotismo e o desenvolvimento de atividades manuais.

O projeto escolar nacional em andamento na década de 1930- vigência do governo Getúlio Vargas, tinha forte apelo nacionalista, tendo o civismo e os trabalhos manuais como aspectos

fundamentais da escola. Portanto, as características da educação escolar implantada na aldeia do Espírito Santo, em 1934, não é uma particularidade, mas a regra nacional no campo educacional. A particularidade está nos próprios Karipuna, que constituem um povo indígena, com língua e tradições próprias.

O projeto de integração dos povos do Uaçá à comunhão nacional se prolongou por décadas, sendo que a escola foi utilizada como um dos instrumentos de maior alcance para realizá-lo. A escola fundada em 1934 na aldeia do Espírito Santo foi fechada em 1937, no entanto, em 1945 ela foi restabelecida, dessa vez na aldeia Karipuna de Santa Isabel. Conforme demonstra Tassinari (2001), com a extinção do SPI em 1967, o governo do Território Federal do Amapá, através da sua Secretaria de Educação, assumiu o ônus com as escolas indígenas do Uaçá, fazendo-as funcionar de forma precária e com uma estrutura curricular que não atendia a realidade dos povos indígenas da região.

No início da década de 1980 os povos indígenas do Uaçá iniciaram o processo de organização de suas lutas em torno dos seus territórios originários e da educação escolar diferenciada. Paralelamente, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi assumindo paulatinamente compromissos com a educação escolar na aldeia do Espírito Santo, iniciando um programa de educação na língua patuá, com a produção de material didático mais próximo da realidade Karipuna. No entanto, tais iniciativas foram rejeitadas pela Secretaria de Educação do Amapá, “sob alegação de que a população do Curipi e do Uaçá não têm características indígenas que justifiquem um programa especial” (Ricardo, 1983, p. 16).

No plano nacional, buscando superar a violência integracionista, a partir do final da década de 1970 os povos indígenas se uniram, formando o movimento indígena brasileiro. Conforme Santos Luciano (2006), esse movimento tinha/tem como objetivo “articular todas as ações e estratégias dos povos indígenas, visando a luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais (Santos Luciano, 2006, p. 59).

A partir da década de 1980, o movimento indígena e os direitos originários ganharam novo fôlego no Brasil, especialmente por conta dos debates em torno abertura democrática do país e da Constituinte que se formava. A Constituição promulgada em 1988 incluiu nos artigos 231 e 232 os direitos que garantem o direito ao território originário, o pleno exercício das tradições e das línguas em liberdade, entre outras garantias para os povos indígenas. No campo educacional, os artigos 210, 215 e 231 são especialmente importantes para se pensar no caminho a ser feito em relação à educação escolar indígena, pois os artigos asseguram o direito de os povos indígenas falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas, entre outros direitos.

As legislações complementares definem de forma segura os fundamentos e objetivos da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica. Os povos indígenas avançavam nas suas conquistas.

No estado do Amapá, a promulgação da Constituição de 1988 se desdobrou na transformação do Território Federal em Estado da federação. Em 1991 a assembleia legislativa estadual promulgou a Constituição do Estado do Amapá, reconhecendo no artigo 330 o direito a um sistema escolar diferenciado para os povos indígenas do estado, de acordo com as orientações da Constituição de 1988.

Apesar do distanciamento dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo em relação aos centros urbanos, eles não estão alheios aos debates e encaminhamentos das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena diferenciada. Professores e lideranças da aldeia têm acompanhado as assembleias e encontros locais sobre a temática.

Segundo o líder Karipuna Fernando Forte, desde o início da década de 1980, os povos indígenas da região têm participado dos debates sobre a temática e vêm se organizando no enfrentamento com os interesses anti-indígenas, o que culminou com a criação de duas importantes organizações locais: a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e a Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque (OPIMO). Ainda segundo o depoente, alguns professores Karipuna são acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena, promovida pela Universidade Federal do Amapá desde 2003, em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o governo do estado do Amapá.

Segundo a professora Sueli Aniká (Karipa), na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, localizada na aldeia Espírito Santo, os professores estão frequentemente debatendo sobre o projeto de educação escolar indígena que valorize e fortaleça as tradições Karipuna, realizando o exercício intercultural, na busca de novos conhecimentos que colaborem com os projetos comunitários. A professora argumenta que a educação escolar diferenciada realizada nas aldeias, acontece por iniciativa das comunidades, lideranças e professores indígenas, pois o Estado se manteve autoritário, se negando a produzir material didático específico para os povos originários e promovendo outros desmandos que colocam os indígenas em situação de subalternidade.

A Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte é herdeira da escola fundada em 1934, na aldeia do Espírito Santo. Quando o Amapá deixou de ser Território Federal e transformou-se em estado da União, a escola da aldeia passou a funcionar como anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade do Oiapoque. Em 2009, a Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte foi reconhecida como escola indígena autônoma, tendo o seu Projeto Político Pedagógico aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, na mesma Resolução governamental, em 2009.

Darielson Forte, professor na escola citada, informa em entrevista que a Resolução de 2009 não foi uma dádiva do Estado, mas uma conquista do povo Karipuna da aldeia espírito Santo, uma conquista dos povos indígenas. Ele lembrou que durante sua adolescência, os professores não permitiam falar na língua patuá na sala de aula, era obrigatório falar na língua portuguesa, que para os Karipuna era uma língua estranha e difícil.

Segundo o líder Karipuna Iranilson Forte, no ano seguinte à publicação da dita Resolução, o prédio da escola foi totalmente demolido para dar lugar ao que seria a nova e moderna instalação escolar na aldeia. No entanto, por diversos motivos apresentados pelo poder público, a obra ficou estagnada por mais de dez anos.

Em entrevista, o líder Karipuna Thiago Santos informou que a empreiteira responsável pela obra alegou dificuldade de transportar o material de construção da beira do rio curipi até o local da obra, enquanto Iranilson Forte argumentou que o problema foi a falta de prestação de contas da empreiteira junto ao poder público.

Durante os longos anos de construção do prédio escolar, as aulas aconteciam em barracos improvisados, dispersos no interior da aldeia. A sede administrativa e a biblioteca da escola foram instaladas provisoriamente na casa da diretora, de tal forma que a escola estava precarizada e sem condições de funcionamento decente das atividades curriculares.

Apesar da situação acima narrada, o governo do estado do Amapá reconheceu legalmente a categoria de professor indígena, assim como determinou a realização de concurso específico para a contratação de professores indígenas, previsto na Lei estadual 0851, de 30 de agosto de 2004. A Secretaria Estadual de Educação do estado mantém um Núcleo de Educação Indígena, tendo um indígena à sua frente, o que aparenta uma política coerente.

O mesmo Estado que diz aceitar o diálogo com os povos indígenas e que promove legalmente a possibilidade de a escola vir a ser uma aliada desses povos, não assume seu papel básico, que é o de prover e manter a estrutura física das escolas, arcar com a formação inicial e continuada dos professores indígenas em cursos diferenciados e promover a produção de material didático específico para as escolas indígenas.

Pelo exposto até aqui é possível perceber que o poder público cria um corpo formal de amparo aos direitos dos povos indígenas, mas o próprio poder público sistematicamente desrespeita essa legislação. Essa dificuldade é percebida em todas as áreas e para todos os povos, ou seja, os direitos originários assegurados na constituição federal vigente e nas demais legislações tendem a virar letra morta diante de um Estado genocida, neoliberal e anti-indígena.

É provável que a educação escolar indígena diferenciada que deu certo até aqui, na aldeia do Espírito Santo, seja a organizada e executada pelos próprios Karipuna, pois a proposta prometida pelo poder público até agora não saiu do papel, pelo contrário, o que vemos atualmente é o demonte dos direitos conquistados dentro do congresso nacional, dominado pelos grupos latifundiários e retrógrados.

8. Considerações finais

O Estado brasileiro aceitou o diálogo com os povos indígenas, resultando em avanços legais significativos. No entanto, nem sempre a escola indígena está em sintonia com o que determina a legislação. A esse respeito, Meneses observa que:

(...) a educação indígena vive dilemas e conflitos entre a “teoria” e a “prática”. Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação. (2005, p. 128)

As observações do autor, que identifica o “caráter sedutor” da legislação e os “dilemas e conflitos entre teoria e prática” na educação escolar indígena nos dias atuais, são pertinentes e necessitam de um olhar mais atento, uma vez que estão levantadas suspeitas sobre a manutenção do modelo integracionista/colonizador nas escolas indígenas diferenciadas, camuflado pelo discurso da escola que respeita a diversidade desses povos.

O Estado brasileiro, especialmente na atual conjuntura política que vivenciamos no país, é muito moroso ou se nega mesmo a concretizar efetivamente os pactos realizados com os povos indígenas, comprometendo mortalmente a manutenção das identidades étnicas, dos saberes milenares, das memórias históricas, das línguas e dos territórios originários.

Diante dos desafios colocados, os povos indígenas mantêm-se em situação de resistência no interior das políticas neoliberalizantes, ancorados na utopia que vislumbra uma nação que respeite aqueles que estavam aqui antes da invasão de 1500.

De todo modo, podemos afirmar que a educação indígena (comunitária) têm conseguido manter as formas de organização sociopolítica desses povos, não sem dificuldades e perdas irreparáveis. Os povos indígenas, através de suas ações pedagógicas próprias (Meliá, 1999), têm conseguido manter suas línguas, cosmologias, territórios memórias históricas e saberes, atualizando-as no tempo presente.

Refletindo sobre a resistência da educação indígena comunitária e sua importância na manutenção das identidades étnicas, Munduruku afirma que:

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores o saber que sempre alimentou as nossas tradições se manteve fiel a seus princípios fundadores. Isso desnorteou os invasores nos idos de 1500 e continua desnorteando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes, com algumas baixas, ao canto da seria do capitalismo, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana, capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar.

Essa resistência continua viva. Tais tradições se mantêm especialmente por meio de práticas regidas por uma concepção elaborada não pela academia ocidental – embora ela também já a tenha descrito, mas sem proveito real, como se pode ver nas referências bibliográficas-, mas pela experiência de vida, observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que somos fios na teia da vida. (2010, p. 54)

A sociedade brasileira precisa entender a relevância das diversidades sócio-linguísticas e cosmológicas dos povos originários. Abrindo o foco da análise, é possível afirmar que a humanidade presencia um tempo de crises no campo econômico, educacional, socioambiental, sanitária, de valores morais e políticos, entre outros iceberg, sendo igualmente necessário que as pessoas e os grupos sociais voltem os olhos para enxergar as formas de vida dos povos indígenas- que estiveram tanto tempo invisibilizados, procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada pelo de modelo de desenvolvimento vigente e hegemônico.

Entre outros ensinamentos, é possível perceber que os povos indígenas têm conseguido existir de forma simples, sem serem “contaminados” pelo consumismo próprio do modelo capitalista de desenvolvimento, assim como é possível perceber que esses povos têm convivido de forma equilibrada com a meio e todos os seus elementos: floresta, rios, montanhas, animais, humanos e espíritos.

O contato histórico dos povos indígenas com as ações colonizadoras produziu perdas sem precedentes, mas a resistência propiciou a manutenção e resignificação dos modos próprios de ordenação da vida, ancorados nas ancestralidades que entendem que tudo está integrado, que o ser humano é limitado e não viveria sem as outras formas de vida presente nas fontes de água, nas florestas, nas montanhas e nos animais.

O que os anciãos indígenas têm anunciado, desde muito tempo, é que a crise viria, por conta do egoísmo, do individualismo e das guerras que as civilizações vêm declarando contra a planeta e contra o seu próximo, em nome do progresso e da inteligência humana. Guerras pelo solo, pelo subsolo, pelas fontes de água e pelo ar.

Os povos indígenas, a partir de seus territórios originários e de suas formas próprias de educar, podem ensinar a humanidade cuidar da terra, respeitá-la como mãe, provedora da vida.

Referências

- Barros, E. P. (1997). Edir Pina de. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. In CEI-MT. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. (pp. 25-34). Secretaria de estado de Educação.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, 1988.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases Educação Brasileira*. Senado Federal, 1996.
- Brito, E. M. (2010). Clevelândia do Norte (Oiapoque): tensões sociais e desterro na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. *Revista Escritas*, 2(2)
- Brito, E. M. (2012). *A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo*. (Tese de doutorado) PUC/SP.

- Coelho, M. C., Queiroz, J. M. (2001). *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. UFPA/NAEA.
- Cunha, M. C (Org). (1992). *História dos Índios no Brasil*. Companhia das Letras.
- Fernandes, F. (1975). *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Vozes,
- Gomes, M. P. (1988). *Os índios e o Brasil*. Vozes.
- Krenak, A. (2009). Trilhos urbanos. In D. Munuduruku y C. Wapichana. (Orgs). *Antologia Indígena*. Governo do Estado do Mato Grosso.
- Leite, S. (1954). *S.I. Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil*. São Paulo.
- Munduruku, D. (2009). Sobre tempo e trabalho. In: D. Munuduruku y C. Wapichana, (Orgs). *Antologia Indígena*. Governo do Estado do Mato Grosso.
- Lima, A. (1992). C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In M. Cunha, (Org). *História dos Índios no Brasil*. Companhia das Letras.
- Meliá, B. (1999) Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, 19(49).
- Meneses, G. H. (2005). Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisa*, 2(2).
- Moises, B. P. (1992). Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In M. Cunha, (Org). *História dos Índios no Brasil*. Companhia das Letras.
- Munduruku, D. (2010). *Mundurukando*. Editora do autor
- Novaes, W. (2000). O índio e a modernidade. In L. Grupioni, *Índios no Brasil*. MEC.
- Ribeiro, B. (2009). *O índio na história do Brasil*. Global.
- Ricardo, C. A. (1983). *Povos indígenas no Brasil*. Volume 3. CEDI
- Santos, B. S., Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez.
- Santos Luciano, G. S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. MEC/SECAD/Museu Nacional
- Santos, S. C. (2004). Os direitos dos indígenas no Brasil. In A. Silva Lopes y L. D. Grupioni (Org.). *A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus*. (pp.87-108) Global
- Silva, R. H. D. (1997). Povos indígenas, Estado Nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In Mato Grosso. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. (pp. 49-68). Entrelinhas.
- Silva, R. H. D. (2001). Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In A. Silva Lopes y M. K. Ferreira. (Orgs). *Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola*. Global.

- Taukane, D. (1997). A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In Mato Grosso. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. (pp. 109-128). Entrelinhas.
- VIDAL, L. B. (2009). *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. Museu do índio/IEPE.

AUTOR

Edson Kayapó. Pertencente ao povo Mebengokré, nascido no estado do Amapá. É ativista do movimento indígena e ambientalista no Brasil, doutor pelo EHPS/PUC-SP, mestre em História Social pela mesma instituição. É professor de História indígena e Educação Escolar Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia, e docente credenciado no programa pós-graduado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia.